

LÍGIA MARIA BUENO PEREIRA BACARIN

**O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE NO
BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA**

MARINGÁ

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE NO
BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA

LÍGIA M^a BUENO PEREIRA BACARIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Amélia Kimiko Noma.

MARINGÁ

2005

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B116m Bacarin, Lígia Maria Bueno Pereira
O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil : história e política [recurso eletrônico] / Lígia Maria Bueno Pereira Bacarin. - Maringá, PR : [s.n.], 2005.
1 CD-ROM

Orientador : Prof. Dr. Amélia Kimiko Noma
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

1. Arte - Ensino fundamental e médio- História - Brasil. 2. Arte e educação. 3. Arte - Ensino fundamental e médio - Políticas públicas - Brasil. 4. Movimento Arte-educação. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.700.7
370.7

LÍGIA MARIA BUENO PEREIRA BACARIN

**O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL:
HISTÓRIA E POLÍTICA**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito para a obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, aprovado pela banca examinadora:

Aprovado em ____/____/____

Prof. Dr. Amélia Kimiko Noma (UEM)

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)

Prof. Dr. Paulo Guilhermeti (UNICENTRO)

DEDICATÓRIA

A todas aquelas pessoas que acreditam que a arte como as demais manifestações da expressão humana, não pode ser compreendida como uma esfera independente dos processos materiais que configuram a existência da sociedade. E que antes de ser um artista, o artista é um homem existindo em meio aos seus semelhantes e participando da transformação radical da sociedade. Pois, o artista que não se manifesta conscientemente sobre a posição que assume diante da vida social, só consegue esquivar-se a este dever de um modo indireto e ilusório, uma vez que em seu próprio trabalho, está contida sua definição como integrante do todo social.

Aos meus amigos, com quem eu vou!

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Amélia Kimiko Noma: pela indicação dos horizontes; brisa refrescante quando o calor escaldante e reluzente ofuscou a direção.

Ao Programa de Mestrado em Fundamentos da Educação da UEM/Pr: porque apostou materialmente no nascimento deste trabalho.

À minha família: companheira de sonhos e desilusões, mas que, apesar de tudo, ainda acredita.

Ao Éder: porque se vestiu de paciência para ajudar-me nos momentos difíceis.

Aos meus amigos: porque são companheiros e acreditam num mundo melhor.

Ao meu filho Murilo: porque sem ele eu seria um ser humano pior.

Nós artistas não podemos nos separar da humanidade, com veleidades de possuímos qualquer coisa de superior aos nossos semelhantes. Por isso, quando um artista sente-se incompreendido não pode repudiar a incompreensão que o circunda, deve ao contrário procurar as razões dessa incompreensão. E elas só poderão se encontrar no estado social que as determina [...] o homem indiferente [...] tornou-se um anacronismo e toda a sua existência é uma traição à sua época.

Tarsila do Amaral

LISTA DE SIGLAS

- AESP - Associação dos Arte-educadores de São Paulo
- AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
- ASTD - Sociedade Americana para o Treinamento e o Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- BIEN - Bureau International des Écoles Nouvelles
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CIA - Agência Central de Inteligência
- CIEs - Conferências Internacionais de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CES - Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
- CPCs - Centros Populares de Cultura
- DBAE - Discipline Based Art Education
- EAB - Escolinha de Arte do Brasil
- ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
- EUA - Estados Unidos da América
- FBAE - Federação de Arte-educação do Brasil
- FIAS - Foreign Investment Advisory Service
- FMI - Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- G7 - Grupo dos Sete Países mais Ricos do Mundo
- G8 - Grupo dos Oito Países mais Ricos do Mundo

GATTI - Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GEF - Fundo Mundial para o Meio Ambiente

ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IFC - Corporação Financeira Internacional

INSEA - International Society of Education Thought Art

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAC/USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MARE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

MEA - Movimento Escolinha de Arte

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

MIGA - Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos

MOMA - Museu de Arte de Nova York

MCPs - Movimentos de Cultura Popular

NAFTA - Tratado de Livre Comércio

NSEAD - National Society for Education in Art and Design

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PIB - Produto Interno Bruto

OCDE - Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento

OIE - Escritório Internacional de Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

EU - União Européia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMS - Faculdade Santa Marcelina

UFPB - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB - Universidade Nacional de Brasília

UNEB - Universidade do estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFRAN - Universidade de Franca

USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

Essa dissertação analisa o movimento de Arte-Educação e o ensino de Arte no Brasil. O objetivo é o estudo desse movimento cujo princípio norteador é o de educar por meio da arte e o processo de inclusão da Arte na educação escolar brasileira. A pesquisa focaliza as características gerais e a trajetória histórica do movimento a partir da sua constituição fora do espaço escolar sob influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos até a instituição da arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica, sob a denominação de Ensino de arte com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. O problema da pesquisa é expresso na indagação de que forma e em que circunstâncias históricas específicas o referido movimento, que não é endógeno ao ensino formal brasileiro, passou a ter importância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica. Utiliza o materialismo histórico para analisar o objeto de estudo em estreita relação com o contexto de sua produção, apreendendo a Arte-Educação e o ensino de arte como práticas que não são diferentes de qualquer outra prática humana, uma vez que ambas são produções sociais de sujeitos determinados que estabelecem entre si relações sociais em um estado específico do desenvolvimento social. Parte-se do pressuposto de que a arte e a Educação não detêm uma história disjunta, mas constituem-se em parte integrante do todo social, podendo ser apreendido por suas determinações econômicas e políticas. Analisa a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente do currículo por meio da análise de documentos legais pertinentes. Explicita a trajetória da prática educacional com arte na escola formal desde a LDB de 1971 até a LDB de 1996 e focaliza a configuração de ensino de arte no final da década de 1990 a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A relevância dessa dissertação encontra-se no fato de que a apreensão do objeto em sua relação dinâmica com as determinações econômicas, políticas e educacionais fundamentais, em âmbito internacional e nacional, subsidia a tomada de consciência sobre as dificuldades e limites da concretização de uma prática educacional humanizadora e emancipadora.

UNITERMOS

História da Educação. Arte-Educação. Ensino de Arte. Políticas educacionais. Brasil

ABSTRACT

This text analyzes the movement of Art-education and the art teaching in Brazil. The objective is the study of this movement, which guide principal, is teach through art and the process of including art in the Brazilian school education. This research focuses the general characteristics and the background of the movement since your constitution out of the school space under the influence of europeans and north-american ideals and principles institution of art as area of obligatory of knowledge in basic education, under the denomination of art Teaching with the promulgation of basic Directress Education law (BDL) in 1996. The problem of research is expressed in the quests about how and under that specific historical circumstances referred movement, that isn't endogenous to the formal Brazilian education, had importance as obligatory curricular art, in several levels of the basic education. It uses historic materialism to analyze the object of studying close relation the context of production, learning the Art-education and the art teaching as practices that are not different from any other human practice, once both are social productions of determined subjects that establish social relations in a specific state of the social development. Considering that art and the Education don't have a disjunct history, but are constituted partly integral of the all social could be apprehended by their economical and political determinations. It analyzes the integration of Art in the Brazilian school education as part of the curriculum through the analysis of legal documents pertinent. It shows the education practice with art in the formal school from BDL 1971 unto BDL 1996 and focuses the configuration of art teaching in the end of the decade of 1990 from the analysis National Parameters art elementary school. The relevance of this text is in the fact that the object of apprehension in it dynamic relationship with the economical determinations, politics and education fundamental, in international and national extent, to subsidize the socket of conscience on the difficulties and limits of the education and emancipation of a teaching practice.

KEYWORDS

Education History. Art-education. Art Teaching. Education politics. Brazil

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vi
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1 INTRODUÇÃO	
13	
2 CRISE DO CAPITAL E TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	
18	
2.1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA... 21	
2.1.1 A Reestruturação Produtiva: do Fordismo ao Toyotismo	25
2.1.2 Neoliberalismo: doutrina e políticas	36
2.2 A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS: DEFINIÇÃO PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO.....	43
2.2.1 As Conferências Internacionais de Educação	52
2.2.2 Conferências Internacionais de Educação: influência das agências multilaterais	56
2.3 REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: AJUSTES NEOLIBERAIS NO BRASIL.....	59
3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DE ARTE EDUCAÇÃO	67
3.1 PRINCÍPIOS GERAIS DA ARTE-EDUCAÇÃO: PARÂMETROS INTERNACIONAIS.....	67
3.1.1 Educação através da arte como fundamento teórico embrionário da Arte- educação: a perspectiva de Herbert Read	72
3.1.2 A Arte-educação como experiência consumatória: a perspectiva de John Dewey	77
3.1.3 A Interdisciplinaridade como abordagem metodológica da Arte- Educação	80

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O ENSINO DO DESENHO COMO ELEMENTO PROPULSOR DA ARTE-EDUCAÇÃO.....	84
3.3 APROXIMAÇÃO DAS DIRETRIZES DA ARTE-EDUCAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NORTE-AMERICANAS.....	91
3.3.1 As propostas de <i>standards</i> do DBAE e suas conseqüências para a Arte- educação.....	100
4 MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	105
4.1 A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: FORMALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DA ARTE-EDUCAÇÃO NACIONAL.....	107
4.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	115
4.2.1 Referencial Histórico-Social.....	116
4.2.2 Referencial Modernista e Pós-modernista.....	121
4.3 A ARTE-EDUCAÇÃO EM DEBATE.....	129
5 A ARTE-EDUCAÇÃO VAI À ESCOLA REGULAR: A INCLUSÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	135
5.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	136
5.1.1 Tendência Tradicional de Educação Escolar em Arte.....	136
5.1.2 A Pedagogia Renovada e o ensino de Arte.....	138
5.1.3 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de Arte.....	140
5.1.4 Tendência Progressista e o ensino de Arte.....	141
5.1.5 Tendências atuais do ensino de Arte.....	145
5.2 A INCLUSÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	146
5.3 O ENSINO DE ARTE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL PÓS 1990.....	152
5.3.1 Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental.....	153
5.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	155
5.3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Área de Arte.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195

1 INTRODUÇÃO

*Quero conhecer, para
melhor sentir e sentir para
melhor conhecer.
Cézanne*

Esta dissertação aborda o movimento denominado de Arte-educação e o ensino de arte no Brasil. O objetivo é analisar o movimento cujo princípio norteador é o de educar por meio da arte e o processo de inclusão da Arte¹ na educação escolar brasileira. A pesquisa focaliza-se nos fundamentos teóricos e na trajetória histórica do movimento a partir da sua constituição fora do espaço escolar sob influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos até a instituição da arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica, sob a denominação de ensino de arte com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

O problema de pesquisa expressa-se na seguinte indagação: de que forma e em que circunstâncias históricas específicas a partir do movimento de Arte-educação, que não é endógeno ao ensino formal brasileiro, o ensino de arte passou a ter importância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica?

O movimento de Arte-educação no Brasil configurou-se como um movimento cultural a partir do incremento do interesse na educação popular, nas décadas de 1920 e 1930. O propósito foi à oferta do ensino de arte a todas as classes sociais, sendo a arte estudada como preparação para o trabalho e como instrumento integrador da cultura. Esse ideal foi se adequando às condições sociais de cada período posterior, permanecendo, todavia, a base norteadora de educar por meio da arte.

¹ Na dissertação grafa-se o termo ‘arte’ com letra minúscula quando se refere à área do conhecimento humano e com letra maiúscula quando se referir à área enquanto componente curricular.

O princípio fundamental do movimento de Arte-educação é a arte como conhecimento. Considera-se que a ação de ensinar e aprender arte fundamenta-se em três eixos norteadores: o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética. Sendo assim, a arte-educação diz respeito também ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos relativos ao ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o produzir, o apreciar e o refletir sobre arte são indissociáveis. O ensino de arte na escola, sob a óptica da Arte-educação deve ser interativo, participativo e interdisciplinar, uma vez que, o ato de relacionar arte com as raízes culturais, faz com que os alunos percebam a expressão artística como expressão de sua realidade. O conhecimento sobre a história da arte, não apenas a brasileira, leva-os a resgatar momentos históricos significativos, compreender atitudes e ações, entender o contexto atual em que vivem.

Em suma, para o movimento de Arte-educação, cabe aos seus componentes serem agentes de transformação do olhar artístico, possibilitando aos jovens e crianças, conhecer a cultura e a história, o Brasil, seu povo e a realidade, representados e expressos em cores, formas e linhas, imagens figurativas e abstratas, luzes e sombras, relevos e perspectivas. Desta maneira, uma parte dos arte-educadores dá ênfase ao potencial que a educação pela arte tem para a humanização e emancipação dos sujeitos.

Analisando a trajetória da Arte-educação no Brasil, observa-se que as décadas de 1980 e 1990 foram muito profícuas quanto à realização de eventos da área e desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de rever e propor novos encaminhamentos à ação educativa em arte. Com a presente dissertação pretende-se a inserção nesse debate e o alinhamento com esses

educadores e pesquisadores que estão empenhados no avanço dos estudos e reflexões neste campo.

Sendo assim, a contribuição desta pesquisa consiste na abordagem dada ao objeto em discussão. Ao optar pelo método materialista da história, analisa o objeto em estreita relação com o contexto histórico de sua produção, apreendendo a Arte-educação e o ensino de arte como práticas que não são diferentes de qualquer outra prática humana, uma vez que ambas são produções sociais de sujeitos determinados que estabelecem entre si relações sociais em um estágio específico do desenvolvimento social. Portanto, não podem ser explicados como fruto da boa vontade de um determinado grupo de arte-educadores e, tampouco do pensamento solidário do homem de bem. Por não ocorrer em espaço social vazio, não podem ser explicadas por si mesmas, nem podem ser compreendidas apenas restringindo-se a aspectos da legislação educacional brasileira e ao campo estritamente educacional e artístico.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a arte e a Educação não detêm uma história disjunta, mas constituem-se em parte integrante do todo social, podendo ser apreendido por suas determinações econômicas e políticas. O argumento apresentado é o de que não há como negar que a arte tem importância na educação em geral e escolar, devido à função indispensável que ela ocupa na vida dos indivíduos na sociedade, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. No entanto, argumenta-se que, associado a isto, é fundamental entender de que humanização está se tratando. Desta maneira, pretende-se compreender o movimento de Arte-educação e o ensino de arte, atribuindo-lhes historicidade a partir da contextualização do objeto com sua inserção no modo capitalista de produção, mais especificamente, na etapa monopolista e imperialista.

A relevância desta dissertação encontra-se no fato de que a apreensão do objeto em sua relação dinâmica com as determinações econômicas, políticas e educacionais fundamentais em âmbito internacional e nacional, subsidia a tomada de consciência sobre as dificuldades e limites da concretização de uma prática educacional humanizadora e emancipadora como proposto nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Para dar conta do proposto, a dissertação está dividida em quatro partes. O primeiro capítulo, em consonância com a abordagem materialista histórica, visa à apresentação do contexto histórico em que o objeto de pesquisa está inserido. Propõe-se dar subsídio a explicitação da determinação social do objeto no tempo e no espaço histórico em que o mesmo foi produzido. Estabelece a vinculação entre a reestruturação capitalista, a reestruturação produtiva, a reforma do Estado brasileiro e a ampla reforma do sistema nacional de educação realizada no referido período, que se fundamenta no discurso da importância da educação básica para todos e das políticas de inclusão social.

O segundo capítulo objetiva explicitar e analisar as características gerais do movimento de Arte-Educação em âmbito internacional, o qual se configurou como propagador dos ideais europeus e norte-americanos quanto à leitura, história, interpretação da arte e metodologias de ensino. Trata-se de explicitar as principais formulações teórico-metodológicas e os respectivos autores que deram origem e influenciaram o movimento de Arte-educação no Brasil.

O capítulo terceiro propõe-se a caracterizar e analisar o movimento de Arte-educação no Brasil que se configurou a partir da adoção e adaptação, dos fundamentos e metodologias elaborados pelos arte-educadores da Europa e da América do Norte, às condições existentes no país. Similarmente ao realizado no capítulo anterior, busca-se evidenciar os fundamentos

teóricos e autores representativos de um movimento que se constituiu fora do ambiente escolar regular e que quando “a arte foi à escola formal” subsidiou – e de certa forma, continua subsidiando – a prática educacional com idéias, metodologias e técnicas para o ensino de arte.

O quarto capítulo aborda o processo de integração da Arte na educação escolar brasileira como componente do currículo por meio da análise de documentos legais pertinentes. Explicita-se a trajetória da prática educacional com arte na escola formal desde a LDB-1971 até a LDB-1996 e focaliza-se a configuração do ensino de Arte no final da década de 1990 a partir da análise dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

2 CRISE DO CAPITAL E TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

*Ilusão
Ilusão
Veja as coisas como elas são
(Francisco Buarque de Holanda)*

A opção pela abordagem materialista da história requer a adoção de um procedimento metodológico que implica em estabelecer a relação do objeto em estudo com o contexto histórico em que o mesmo se insere. O que significa dizer que, se o propósito é explicar a determinação social do objeto em condições históricas específicas, a apreensão das relações entre o educacional, o artístico, o político e o econômico só pode ser alcançada a partir da contextualização das questões analisadas nesta dissertação no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas.

Em função do acima exposto, define-se como objetivo deste capítulo do trabalho a contextualização histórica do objeto em análise visando a explicitação de sua vinculação com questões econômicas, políticas e culturais da fase monopolista e imperialista de desenvolvimento do capitalismo mundial.

As principais fases da história dos monopólios foram sintetizadas por Lênin (1986a, p. 22) da seguinte forma:

- 1) Anos 1860-1880; ponto culminante do desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não são mais do que embriões dificilmente perceptíveis;
- 2) Após a crise de 1873: período de grande desenvolvimento dos cartéis; no entanto, eles ainda aparecem apenas a título excepcional. Carecem ainda de estabilidade. Têm ainda um caráter transitório;
- 3) Expansão do fim do séc. XIX e crise de 1900-1903: os cartéis tornam-se uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo se transformou em imperialismo.

O imperialismo como etapa particular da organização do sistema capitalista foi caracterizado por Lênin (1986b p. 88) como segue:

O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas.

Complementando a explicação de Lênin, Duménil e Lévy (2004, p. 15) argumentam que, o “imperialismo não é somente uma fase do capitalismo, ele próprio passa por fases diversas, que são o reflexo das transformações nos próprios países imperialistas”. Enquanto característica geral e permanente do capitalismo, o imperialismo sempre esteve aliado “a processos de dominação de toda espécie, indo desde a simples imposição da abertura de fronteiras de países em nível de desenvolvimento inferior, [...] até o colonialismo puro e simples, e toda sua pressão e extorsão decorrentes”. De acordo com os autores, o sistema do imperialismo é constituído pelo conjunto dessas relações “que se define pela procura por lucros, por meio da sujeição, fora das metrópoles capitalistas”. A relação de dominação estabelecida baseia-se numa hierarquia de poderes, na exploração do mais fraco pelo mais forte. Como o imperialismo não é obra de um único país, e sim, do conjunto deles, cada Estado, nas conflituosas relações estabelecidas entre os países, representa o interesse de suas classes dominantes.

A configuração imperialista e monopolista tem seu fundamento no caráter de mobilidade assumido pelo capital em âmbito internacional, diferentemente da fase inicial da livre concorrência na qual a concentração do capital era predominantemente nacional; a centralização, exclusivamente nacional.

A monopolização “se refere [...] ao domínio do ‘capital global da sociedade’ pelos grandes blocos privados de capital”, explica Mazzucchelli (1985 p. 96). Esse processo congrega a “própria internacionalização dos circuitos produtivos e financeiros de valorização”, a partir da “exportação do capital”, onde “os blocos de capital centralizados monopolicamente tendem a exercer o comando da produção e do trabalho numa escala mundial”. (MAZZUCHELLI, 1985, p. 99).

Por conter em seu processo a mobilidade internacional do capital, posicionam-se “os monopólios imperialistas nacionais como antagonistas no mercado mundial de mercadorias, matéria prima e capital” (MANDEL, 1982, p. 221). A ampliação desse processo, efetivada a partir da centralização do capital, confere assim, uma nova dimensão ao seu mecanismo de expansão e crescente complexidade nas formas de enfrentamento às crises cíclicas.

No monopólio, ocorre a exacerbação das contradições imanentes à própria organização do sistema capitalista, sendo assim, “o monopólio não apenas reafirma a tendência a superacumulação como introduz novas determinações que terminam por agravar a instabilidade própria da economia capitalista”.

Nesse sentido, “o capital, na busca do lucro máximo, torna-se periodicamente ocioso ou excessivo em relação à taxa de lucro esperada, daí resultando as crises”. (MAZZUCHELLI, 1985, p. 110). Tem-se a explicação do motivo pelo qual tornam-se recorrentes os períodos de crise globais do capital, como ocorreu no final do século XIX, no início da terceira década do século XX e a partir da década de 1970. Acerca dessa questão Marx, (1980, p.44-45, grifos do autor) também mostrou a agudização das crises e penalização da classe trabalhadora:

[...] à medida que os capitalistas se vêem forçados [...] a explorar de maneira mais larga os gigantescos meios de produção já existentes, e com esse fim de pôr em jogo todos os mecanismos do crédito, abalos sísmicos industriais tornam-se mais numerosos [...] numa palavra, as *crises* aumentam. Elas se tornam cada vez mais freqüentes e mais violentas, devido ao fato de que à medida que cresce a massa dos produtos e, por conseguinte, a necessidade de mercados mais vastos, o mercado mundial vai-se reduzindo e cada vez há menos mercados novos para explorar, pois cada crise anterior submeteu ao comércio mundial um mercado ainda não conquistado ou apenas superficialmente explorado pelo comércio. Mas o capital não *vive* só do trabalho. Senhor distinto e bárbaro ao mesmo tempo, o capital arrasta consigo para o túmulo os cadáveres dos seus escravos, hecatombes inteiras de operários que sucumbem nas crises.

O fim do século XX foi caracterizado por transformações no modo de produção social fundada no metabolismo do capital, as quais decorrem da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização, que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1970². A superação da crise mundial ocorreu com uma nova configuração e uma nova dinâmica da produção e da acumulação do capital, a qual é identificada por termos como globalização, mundialização, nova ordem mundial, dentre outros.

2.1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

A nova forma de acumulação capitalista é denominada por Chesnais (1996, p. 24) como mundialização do capital. Com o termo o autor designa “um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo”. (CHESNAIS, 1997, p. 46).

² Petras e Veltmeyer (2001) explicam que no final da década de 1970 “a economia brasileira diminuiu de ritmo, a resistência trabalhista cresceu e os movimentos sociais urbanos nas favelas tomaram força. Os militares nacionalistas estavam dispostos a defender a ‘propriedade pública’, mas não a desenvolver um programa social para atrair as novas dinâmicas classes urbanas. Cada vez mais, a sociedade polarizou-se em três direções: o grande empresariado e o capital estrangeiro procurando liberalizar a economia para alargar seu domínio de lucro e propriedade; os operários buscando socializar empresas de larga escala e aumentar a participação na renda; os militares lutando para acabar com as pressões da direita liberal, procurando a sua ‘base de propriedade estatal’, e a esquerda procurando minar o sistema autoritário e redistribuir a terra e a renda entre a força de trabalho urbana e rural. Assim, a luta pela ‘democracia’ ofuscou duas forças sociais e políticas diametralmente opostas: de um lado, aqueles que procuravam aprofundar o poder do grande capital local e estrangeiro e, de outro, aqueles que procuravam democratizar o sistema econômico. (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 19).

Exprime “o fato de estarmos dentro de um novo contexto de liberdade quase total do capital para se desenvolver e valorizar-se, deixando de submeter-se aos entraves e limitações que fora obrigado a aceitar no período pós-1945, principalmente na Europa”³. O que não significa, de forma alguma, que esse “capitalismo ‘liberto’ dos entraves que o limitaram durante 40 ou 50 anos” seja um capitalismo realmente renovado. “Ele simplesmente reencontrou a capacidade de exprimir brutalmente os interesses de classe sobre os quais está fundado” (CHESNAIS, 1997, p. 8).

O termo mundialização do capital refere-se a uma configuração particular do imperialismo, na qual os “Estados Unidos são seu pivô e a força política dominante, e o capital financeiro rentista é o principal beneficiário. O conjunto das inovações tecnológicas se encontra posto a serviço dessa nova dominação”. Trata-se de processo que se seguiu “à derrocada do ‘socialismo real’ e a tomada de consciência do desastre, ao qual a gestão burocrática, o terror do estalinismo e a repressão generalizada do longo período brejneviano conduziram” (CHESNAIS, 2000, p. 20-21).

O que se chama de globalização⁴ enfatiza Chesnais (2001, p. 12), “não tem nada a ver com um processo de integração mundial que seria um portador de uma repartição menos desigual

³ A recessão de 1974-1975 foi o marco histórico da mundialização do capital, pois a partir deste período, afirma Giovanni Alves (1999, p. 59) “o capital procurou, de todas as formas, romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações dentro das quais se achava possível prendê-lo com a ilusão de poder civilizá-lo”.

⁴ Chesnais (2001) explica porque prefere a expressão ‘mundialização do capital’ em vez de ‘mundialização da economia’. “Em inglês a palavra *global* refere-se tanto a fenômenos ligados à (ou às) sociedade(s) humana(s) no sentido do globo como tal (é o caso da expressão ‘*global warming*’ que significa ‘efeito estufa’), quanto a processos cuja característica é ser ‘global’, unicamente na perspectiva estratégica de um ‘agente econômico’ ou de um ‘ator social’ específico. Na ocasião, o termo ‘*globalização*’, que apareceu pela primeira vez nas *business schools* americanas por volta de 1980, revestiu essa palavra com o segundo sentido. Referia-se, de início, aos parâmetros pertinentes à ação estratégica do grande grupo industrial e à necessidade deste adotar uma aproximação e uma conduta ‘globais’, dirigindo-se aos mercados de demanda solvente, às fontes de abastecimento e aos movimentos dos rivais oligopólicos. Mais tarde, com a globalização financeira, ele estendeu-se até a visão do investidor financeiro e suas estratégias mundiais de arbitragem entre as diferentes localizações financeiras e os diferentes tipos de títulos. Para um industrial e um financista anglo-saxão, a ‘*globalização*’ é realmente a ‘mundialização do capital’ e ele não vê porque deveria se esconder disto (CHESNAIS, 2001, p. 12).

das riquezas”. Ao contrário disso, a mundialização, nascida da liberalização e da desregulamentação, “liberou todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente”. Isso significa dizer que a “homogeneização, da qual a mundialização do capital é portadora no plano de certos objetos de consumo e de modos de dominação ideológicos por meio das tecnologias e da mídia, permite a completa heterogeneidade e a desigualdade das economias”. O resultado é “a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial), e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (CHESNAIS, 2001, p. 13).

Chesnais (1996, p. 15) afirma que “é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social da riqueza”. Dessa forma, grande parte do capital tem sido transferido para esta esfera, sendo comercializado e supervalorizado pelas políticas monetárias associadas à dívida pública que compromete o orçamento dos países mais pobres. A característica desse capital, diferentemente do capital industrial, é o de apresentar maior mobilidade, o que lhe permite se instalar ou abandonar os países mediante os primeiros sinais de crise. As demais regiões do globo encontram-se fora desse processo ou apenas marginalmente dele participam. O que significa que a globalização como mundialização do capital incorpora, em si, as próprias características da lógica do capital, isto é, ela é excludente, desigual e seletiva. Conforme Chesnais (2001 p. 12):

[...] nada é mais seletivo que um investimento ou um investimento financeiro que procura rentabilidade máxima. É por isso que a globalização não tem nada a ver com um processo de integração mundial que seria um portador de uma repartição menos desigual das riquezas. Nascida da liberalização e da desregulamentação, a mundialização liberou, ao contrário, todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente. A economia do arquipélago da mundialização, a ‘balcanização’ [...] são a consequência da forte seletividade inerente aos investimentos financeiros, mas também aos investimentos diretos quando os grupos industriais se beneficiam da liberalização e da desregulamentação das trocas como movimentos de capitais.

Nessa fase, a acumulação é produzida pelas novas formas de centralização de capitais financeiros, onde a produção cria a riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho abstrato (mais-valia absoluta e relativa), contudo, é a esfera financeira que comanda a repartição e a destinação social desta riqueza. Ou seja, a liberalização e a desregulamentação do neoliberalismo, combinadas às novas tecnologias de comunicação, aumentaram a capacidade intrínseca do capital produtivo de se comprometer e descomprometer, o que se caracteriza como uma propensão à mobilidade.

Na mundialização do capital, a exportação de capitais, a partir da desnacionalização da mercadoria, pode repercutir no desenvolvimento do capitalismo dos países em que são investidos. Não obstante, este mecanismo aprofunda também o grau de dependência, ou de situação periférica destes países no construto do sistema mundial capitalista. Por outro lado, a exportação do capital não suprimiu a exportação das mercadorias, contudo esta vem tomando um sentido cada vez mais global. Para Almendra⁵ (1998) a consequência é o aumento das importações em detrimento do investimento produtivo, o que faz manifestar dimensões da crise estrutural de desemprego:

A exportação de capital não suprimiu a exportação de mercadorias, ambas continuam existindo de acordo com os interesses do capital. A mercadoria vem adquirindo um sentido cada vez mais global. Isto quer dizer que o protecionismo não tem a mesma forma que possuía nas décadas anteriores. No caso brasileiro, em termos sociais, isto traz consequências danosas aos trabalhadores. Um exemplo disso foram às importações em 1995 de brinquedos de pelúcia procedentes da China. Os trabalhadores chineses das fábricas de brinquedos ganhavam em média US\$30,00 e os brinquedos de pelúcia produzidos chegavam ao Brasil a um preço médio de US\$0,25 impossibilitando qualquer tipo de concorrência. Uma vez que as empresas estão preocupadas com a taxa de rentabilidade e não com a prosperidade da

⁵ Nas análises de Almendra (1998), o faturamento anual das 10 maiores corporações mundiais, em 1998, somava-se a US\$ 1,4 trilhão, e equivalia-se ao PIB conjunto de Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela, Colômbia Peru e Uruguai. O capitalismo, na sua fase globalizada, para este autor, manifesta-se sob uma progressão qualitativa e quantitativa do movimento de centralização e concentração do capital industrial. Assim, o autor concorda com Chesnais (1996) que a concentração da produção que criou os monopólios é maior e mais forte do que em qualquer outra época, dado o grau de financeirização mundial e mediante as fusões/aquisições que centralizam ainda o próprio capital.

população, não é de se estranhar que a Estrela foi a maior importadora de brinquedos do país. Vale mais comprar bugigangas baratas e *fazer um negócio da China* – com a própria China – do que investir profundamente num país onde a taxa de mais-valia é menos acentuada. (ALMENDRA, 1998, p. 156-157, grifos do autor).

O caso ilustrado por Almendra (1998) reflete não só a crise do desemprego⁶, sob a óptica da relação do trabalho em sua dimensão histórica, mas também a agudização das estratégias monopolistas que leva, por outro lado, a uma inevitabilidade da crise, pois, se o lucro é momentaneamente assegurado pela estratégia do aumento de mais-valia, também causa um conseqüente aumento do desemprego, o que resultará, provavelmente, na não realização das mercadorias produzidas.

2.1.1 A Reestruturação Produtiva: do Fordismo ao Toyotismo

Nessa parte da dissertação utiliza-se o termo reestruturação produtiva para referir-se às transformações na esfera da produção que ocorreram no processo de rearticulação do capital na tentativa de superar a crise de rentabilidade e valorização da década de 1970 e que foi um sintoma da crise estrutural do capitalismo.

De modo mais evidente, a partir de 1973, o processo de produção de base taylorista/fordista⁷ mostrou sinais de enfraquecimento e passou a sofrer interferências do desenvolvimento acelerado da informática, da microeletrônica, da robótica e do exponencial desenvolvimento

⁶ A crise do desemprego é também acompanhada pelo aumento da mais-valia, sobretudo através da adequação de leis para os interesses do capital internacional via desregulamentação do trabalho.

⁷ De acordo com Filgueiras (2000, p. 49), os processos produtivos de base taylorista/fordista pautam-se na produção de base eletromecânica, na produção em massa em que os trabalhadores, organizados em linhas de montagem, atuam num processo de trabalho fragmentado e parcial. “Esse modelo de desenvolvimento”, apoiando-se na base técnica da Segunda Revolução Industrial do fim do século XIX (construída a partir de inovações nos campos da eletricidade, da química e da manufatura de precisão) e nos métodos de organização do trabalho tayloristas (padronização das tarefas, separação entre planejamento e execução e grande especialização do trabalho), introduzindo a esteira rolante automatizada na linha de produção e produzindo em larga escala produtos padronizados (em série), implicou o aumento extraordinário da produtividade do trabalho e na redução dos custos unitários de produção.”

das telecomunicações. Este processo disponibilizou para o capital, novas alternativas de reorganização do processo produtivo, através do qual foi possível continuar extraindo sobre-trabalho. Para compreender como, a partir do desenvolvimento das forças produtivas sociais, se transformou profundamente a base de produção da existência humana, é preciso primeiro explicar o que foi o binômio taylorismo/fordismo, o qual tornou-se, para além de um simples padrão de acumulação e de organização do trabalho, expressão de um modo social e cultural de vida organizado após a segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 1999).

O fordismo apoiou-se nos métodos gerenciais do taylorismo, na chamada gerência científica do trabalho, buscando a racionalização das operações efetuadas pelos operários, evitando desperdício de tempo e maximizando, nesse ponto, a mais-valia relativa. Assim, ainda na tradição taylorista, implantou o parcelamento das tarefas a partir da limitação e repetição de gestos dos operários durante a jornada de trabalho. Cada operário tornou-se apenas responsável por uma parte da produção, que sofria uma decomposição de tarefas em gestos simples e mecanizados. Nesse aspecto, ocorreu a alienação do processo de trabalho, o que implicou a desqualificação do mesmo através da perda da sua dimensão criativa e de visão de totalidade, ou seja, a crescente separação entre concepção e execução do trabalho (ANTUNES, 1995).

Acerca dessa questão, observa-se que o preparo do trabalho para o aumento de mais-valia baseia-se no paradigma fordista/taylorista, assinalado pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris – vulgo supervisor –, segundo análise de Antunes (1995). Essa organização desenvolveu, em contraponto, à acumulação flexível – denominado de toyotismo

–, a partir do avanço da informatização do processo produtivo fruto da crise do capital, o que induziu a um enxugamento da produção com um exemplo de aparelhamento horizontal, norteado pelo trabalho coletivo em células produtivas, onde o trabalhador executa serviços gerenciais, cunhando o processo de uma formação flexível e polivalente. (ANTUNES, 1995).

Portanto, a partir da própria organização do trabalho, ergueu-se, na época do fordismo e do *Welfare State*, um conjunto superestrutural para responder à crise estrutural do capital. Sob a óptica da crise, apesar da elevação dos salários, foi possível, a partir do aumento da fabricação de produtos, conseguir baixar o preço final dos mesmos. Assim, o que se perdeu na produção de cada um sob a óptica dos salários pagos, recuperou-se na massa de produtos vendidos, mas não sem experimentar, com isso, uma menor taxa de lucro, contida em cada mercadoria, o que evidencia a lei da queda tendencial da taxa de lucro, fundamento da crise estrutural do capital (GOUNET, 1999).

Da mesma forma, o fordismo, enquanto modelo de desenvolvimento, teve a queda da taxa de lucro generalizada, entre outros aspectos, pelo aumento do preço da força de trabalho e, após um longo período de potencialização do seu modelo e conseqüente acumulação capitalista, começou a passar por um processo de esgotamento. No final da década de 1960, o que se presenciou, a partir do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, foi à retração do consumo, conjugada à progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, crise fiscal inflacionária com retração dos investimentos e desemprego estrutural.

A falência do taylorismo/fordismo foi, por outro lado, a própria falência do *Welfare State*⁸, cuja materialidade foi constituída a partir do financiamento do capital privado através do setor

⁸ O *Welfare State*, teve como base econômica o keynesianismo, que previa determinada planificação econômica do estado, o qual agia, com uma pesada intervenção no processo econômico-social.

público. Assim, as políticas do *Welfare State* erigiram-se sobre o modelo de desenvolvimento ou padrão de acumulação fordista, que operou como um sistema de compromisso de regulação, baseado na premissa ilusória de que a crise do capital poderia ser efetiva e duradouramente controlada. Destarte, o fordismo deve ser compreendido “como ponto extremo do processo de tentativas sucessivas da indústria para superar a lei tendencial da taxa de lucro” (GRAMSCI, 1984, p. 376)⁹.

A ação do *Welfare State* traduziu-se em políticas de assistências sociais, como a política de pleno emprego, a qual envolvia a sua estabilidade, seguro desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, entre outras.

O *Welfare State*, também pode ser entendido de acordo em Antunes (1999), Torres (1997) e Netto (2001), como um pacto social entre o trabalhador e o capital, que programava ganhos e seguridades sociais aos trabalhadores com o direito a saúde, a educação, a moradia e salário. Destaca-se alguns traços do contexto histórico em que surgiu esse pacto, para a melhor compreensão de sua crise. Esse pacto surgiu logo após a crise de 1930, em alguns países capitalistas avançados, com o descompasso nas relações de forças entre trabalhador e capital, frutificou como uma tentativa de humanização dessa lógica sistêmica e, apontado como modelo a ser seguido pelos outros países.

Nesse sentido, Antunes (1999, p. 38) destaca o mesmo como “uma forma de sociabilidade fundada no ‘compromisso’ que implementava os ganhos sociais e seguridade social para os

⁹ Antonio Gramsci (1984) sistematizou o conceito de crise orgânica, enquanto um conjunto complexo de determinações histórico-concretas que fraturam o aparelho de hegemonia do grupo dominante. Já sobre a implementação do fordismo, o qual era contemporâneo, este autor dedicou-se a análises do capitalismo americano em sua fase monopolista. Utilizou, para isso, o conceito de revolução passiva, criado para estudar o *Risorgimento* italiano, a qual seria uma contra-tendência da classe dirigente para a manutenção de sua hegemonia, envolvendo momentos de conservação e de inovação.

trabalhadores dos países centrais, desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista”.

No que concerne ao compromisso fordista, esse envolveu, um pacto com o movimento operário dos países do capitalismo central, através da colaboração de classes, no modelo conhecido como social-democracia, caracterizado, pela busca, por parte do movimento operário, das conquistas imediatas e econômicas¹⁰, dentro de uma perspectiva corporativista, em detrimento da defesa do projeto histórico socialista. Tal compromisso se pautou na potencialização da exploração do trabalho nos países do capitalismo periférico, o que se fez, sem o retorno das políticas assistencialistas aos trabalhadores.

Ou seja, as políticas públicas de assistências sociais como saúde, educação e emprego, tornou-se um pressuposto do financiamento da reprodução da força de trabalho, permitindo que o capital pudesse destinar seus gastos com o capital constante, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico. Porém, esse modelo acarretou uma crise fiscal dos Estados capitalistas e a necessidade de retração dos gastos públicos.¹¹ (OLIVEIRA, 2000).

Para Frigotto (1996), as políticas do *Welfare State* e o modelo de desenvolvimento fordista com base na formulação keynesiana não conseguiram evitar a concentração de capital e exclusão social. De outra forma, a crise da década de 1970 não passou de uma manifestação,

¹⁰ Aqui o termo conquistas econômicas diz respeito ao caráter *economista*, ou do *economismo*, já combatido desde Lênin (1986b) em seu texto *Que fazer?* Escrito em 1902, contra a tendência reformista européia e a russa. Portanto, não diz respeito ao conceito amplo de economia enquanto um conjunto de relações sociais de produção da vida, porém a uma tendência do movimento operário, desde a II Internacional, baseado na luta circunscrita às conquistas sindicais e no plano do trabalho abstrato.

¹¹ Oliveira (2000), situa a sua análise no fundo público, vislumbrando o desenvolvimento de um antivalor. O fundo público atua em um movimento duplo: por um lado, amplia uma riqueza que não se constitui em capital, porém que o subsidia na proporção em que reproduz a força de trabalho. Por outro lado, produz uma série de bens e serviços públicos, ampliando a esfera pública e transferindo, da esfera privada, o embate pelos direitos dos trabalhadores.

no plano do epifenômeno, de uma crise estrutural de superprodução do sistema capitalista, como explica Antunes (1995 p. 31, grifos do autor):

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...] Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmornar o mecanismo de ‘regulação’ que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa.

Desse modo, a era de ouro do sistema capitalista, na qual a economia mundial mostrou índices de crescimento vultosos não vistos desde 1920, sucumbiu e com ela, as suas promessas de desenvolvimento sustentado e garantias para a classe trabalhadora. No período entre 1973 e 1992, a taxa de crescimento da economia apresentou-se de forma decrescente com relação aos anos de ouro¹², com um aumento espantoso das taxas inflacionárias.

Configurava-se, por outro lado, junto com tais manifestações da gerência da crise do capital, uma nova fase do processo de internacionalização da economia.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 1999, p. 31, grifos do autor).

¹² Refere-se às transformações que se verificaram nas relações sociais de produção da até a década de 1930. Estudos históricos a respeito do desenvolvimento do capitalismo nos países do centro do sistema mostraram que, no contexto da chamada sociedade salarial, o trabalho -na sua configuração moderna de trabalho assalariado - ocupava uma posição dominante no que concerne à inserção dos indivíduos na sociedade. Isto porque o trabalho assalariado era a matriz de uma condição social estável, na medida em que ele dava acesso à - e a ele estavam associadas - certas garantias e direitos que protegiam a população trabalhadora contra os principais riscos sociais, como a doença, a velhice e o desemprego. Como se sabe, esta condição social estável vinculava-se, no contexto do regime de acumulação fordista que marcou a “Era de Ouro” do capitalismo, à chamada “norma salarial fordista”; isto é, ao compromisso vigente então no que se refere à repartição do valor agregado entre capital e trabalho, que permitia a transferência de uma parte dos ganhos de produtividade aos salários.

Netto (2001. p. 68) refere-se a essa crise – *welfare state* – como “o fracasso do único ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos”. Houve a necessidade de apresentar uma resposta à crise estrutural, ou seja, uma reestruturação do capital. Para tanto, iniciou-se um processo de reorganização sistêmica do capital, que pode ser expressa no surgimento do neoliberalismo como será explicado mais adiante.

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, envolvido na crise da década 1970, e o processo de reestruturação produtiva mantêm relações importantes para a composição do elemento de totalidade da resposta do capital com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo e recomposição dos patamares de acumulação, na tentativa de superar sua crise estrutural. Contudo, como alerta Antunes (1999), tal resposta não passou do tratamento da superfície da crise, em sua dimensão fenomênica, ou seja, somente no que concerne ao padrão de acumulação.

O que ocorreu foi que, a partir da concorrência intercapitalista e conseqüente desenvolvimento tecnológico para o aumento da produtividade, houve um revolucionamento da base técnica do processo produtivo. Desta forma, o novo trabalhador necessitou tornar-se polivalente para operar diferentes máquinas e trabalhar em equipe, resolvendo problemas resultantes destas últimas. Contudo, a polivalência, apesar de demandar um novo tipo de qualificação, não foi um pretexto para o aumento de salário. De outro modo, o toyotismo logrou vitória também sobre os sindicatos organizados através de um viés de classe, tornando-os de cunho colaboracionista (ANTUNES, 1999).

No período de 1965 a 1973, tornou-se evidente “a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY,1994, p. 135). Segundo o autor, “o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973” apesar “de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas”. Com a aguda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, esse quadro foi abalado, houve rápidas transformações e teve início um novo regime de acumulação.

A expressão acumulação flexível foi cunhada por Harvey (1994, p. 140) para designar essa passagem para “regime de acumulação do capital inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta”. Segundo o autor,

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional “(HARVEY, 1994, p. 140).

Trata-se de um processo que provoca padrões de desenvolvimento desiguais entre setores e entre regiões geográficas em que ocorre o deslocamento e instalações de complexos industriais em regiões consideradas subdesenvolvidas¹³, o que é desencadeado pela fuga do capital dos locais em que os trabalhadores encontram-se mais organizados e usufruem maiores benefícios sociais. A acumulação flexível foi facilitada pela agilidade dos meios de comunicação, pela aplicação das novas tecnologias da produção, novas técnicas gerenciais e novas formas organizacionais da produção. O tempo de giro “foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques *just-in-time*)”.

¹³ Harvey (1994, p. 140) refere-se “a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários vales e gargantas de silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados”.

Nesse processo, “as economias de escala buscadas na produção fordista de massa foram substituídas por uma crescente capacidade da manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes. As economias de escopo derrotaram as economias de escala” (HARVEY, 1994, p. 148).

O mercado de trabalho foi modificado radicalmente, foram impostos pelos patrões regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, mudanças nas formas de contratação, ocorrendo um aumento no “uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado”, além do aumento do trabalho informal (HARVEY, 1994, p. 143). Houve o agravamento dos índices de desemprego e da marginalização dos trabalhadores em relação ao acesso aos direitos sociais conquistados pela luta e organização dos sindicatos nas décadas anteriores.

Petras e Veltmeyer (2001, p. 37), referindo-se às décadas de 1980 e 1990, afirmam o seguinte:

Foram dominadas por uma série de esforços para reestruturar o sistema capitalista mundial de modo a compensar a sua propensão à crise e reativar o processo de acumulação do capital. Uma das várias dimensões do processo de reestruturação envolvia a instituição de um novo modelo econômico baseado no “ajuste estrutural” de cada economia mundial liberalizada e desregulamentada – para ser inserida no processo de globalização, visto por muitos como indicando mudanças “definidoras de época” na natureza do capitalismo.

Nesse processo de desconstrução de um discurso e inserção de novas categorias conceituais que forjam as intencionalidades e necessidades do capitalismo reestruturado, é que se situa a retomada da Teoria do Capital Humano, agora ressignificada como sociedade do conhecimento. Essa ressignificação, resultante da nova materialidade do capital, é captada por Ramos (2001) que afirma que a lógica da competência incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano, mas os redimensiona com base na especificidade das relações sociais. A generalização do modelo toyotista para o padrão de acumulação flexível do final

do século mantém, segundo Antunes (1999), elementos de continuidade e descontinuidade que o distingue do padrão taylorista/fordista.

No que concerne às mudanças do trabalho, Antunes (1999) formula que o aumento da produtividade através do crescente incremento tecnológico implica, necessariamente, exploração, pobreza, desemprego, destruição do meio ambiente e da natureza. O padrão de acumulação flexível, no interior da economia internacionalizada e política neoliberal, conviveu com um aumento crescente do desemprego, como epifenômeno marcante da crise. Ao se considerar os países do G8¹⁴, percebe-se o movimento de crise e de recomposição do capital, na segunda metade do século XX, manifestado na forma do desemprego.

Contudo, não se trata apenas do fenômeno do desemprego, mas da precarização do trabalho, visto que os novos postos de trabalho, os quais surgem das inovações tecnológicas e da divisão internacional do trabalho, não oferecem os antigos contratos coletivos que o modelo fordista oferecia. Com efeito, no tocante às mudanças operadas junto aos trabalhadores, o que ocorreu a partir das várias tentativas do capital gerir sua crise, seja sob a óptica da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, foi o que Antunes (1995) denominou de complexificação, fragmentação e heterogenização da classe operária tradicional¹⁵. Houve a desproletarização do trabalho, ou seja, a diminuição do trabalho assalariado clássico, do setor industrial e a expansão do trabalho no setor de serviços. A flexibilização das relações sociais, demandada das mudanças acima aludidas, trouxe a quebra das relações de estabilidade do trabalhador, construídas pela antiga organização do trabalho. Acerca dessa questão Ramos (2001, p. 173-174), destaca:

¹⁴ G8: EUA, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido, Canadá e Rússia.

¹⁵ Antunes (1999.) utiliza-se do termo classe-que-vive-do-trabalho, como uma ampliação, nos seus dizeres, do conceito de classe trabalhadora, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho que se põe a analisar.

O aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar esses laços de solidariedade e de seguridade. A flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, [...] bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação. A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego.

Já sob a óptica do capitalista, a nova organização do trabalho envolve a ampla formação dos trabalhadores visando à produtividade; “não se trata, entretanto, de qualquer tipo de formação, mas aquela que se vincula às inovações em tecnologia e na organização da produção”. (RAMOS, 2001, p. 73). A mudança do modelo taylorista/fordista para o toyotista exigiu uma requalificação do trabalho que implicou, a qualificação, sob a óptica da intelectualização, e a desqualificação, se considerada a desespecialização dos trabalhadores oriundos do fordismo.

Conforme Antunes, (1999, p.50, grifos do autor).

Portanto, a tendência apontada por Marx – *cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital* – deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais *qualificada* do trabalho, pela *intelectualização do trabalho*.

Frigotto (1996), analisa que a formação para o trabalho envolvendo a capacidade de abstração para a supervisão de máquinas informatizadas, ou a da resolução de problemas, por exemplo, diz respeito a um grupo de trabalhadores estáveis, diferentemente do que é colocado a uma massa de trabalhadores precários, da periferia do processo produtivo. Pode-se afirmar,

levando-se em conta a elevação de exército de reserva proporcionada por este modelo, que o capital demanda um duplo movimento no campo da formação humana: formar para o novo padrão produtivo e formar para o desemprego.

2.1.2 Neoliberalismo: doutrina e políticas

Nessa dissertação concebe-se o neoliberalismo como sendo a doutrina do capitalismo na era em que há a emergência de um regime de concentração predominantemente financeiro. De acordo com Moraes (2001, p.10), pode-se afirmar que “o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque as regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista”. Semelhantemente, segundo o autor, pode-se dizer que o neoliberalismo¹⁶ “é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil”.

Segundo perspectiva desenvolvida por Moraes (2001), o neoliberalismo constitui-se como uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional, ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa segundo Moraes (2001) uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso

¹⁶ “Quando se utiliza a expressão ‘liberal’ no continente europeu, o que se tem em vista é aquele pensador ou político que defende as idéias econômicas do livre mercado e critica a intervenção estatal e o planejamento. São aqueles que se opõem ao socialismo, à social-democracia, ao estado do bem-estar social. Mas a palavra ‘liberal’ nos Estados Unidos quer dizer quase o contrário: ela se aplica principalmente a políticos e intelectuais alinhados com o Partido Democrata e que apóiam a intervenção reguladora do Estado e a adoção de políticas de bem-estar social, programas que os neoliberais recusam.” (MORAES, 2001, p. 9-10)

social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente.

Segundo Moraes (2001, p. 17) o termo neoliberalismo possui inúmero significado, dentre eles, destacam-se:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Uma questão metodológica fundamental é salientada por Ferraro (2000, p. 38) ao estabelecer a diferença histórica entre liberalismo e neoliberalismo. Ou seja,

Por mais que os neoliberais afirmem seu propósito de retorno aos liberais clássicos, há que se ter presente a absoluta diversidade de situação. Os economistas liberais clássicos são, ao mesmo tempo, criadores e intérpretes de um movimento histórico revolucionário, conduzido pela burguesia industrial ascendente. O neoliberalismo, ao contrário, é um movimento surgido na contramão da história, voltado não para a transformação, mas para a restauração de um passado distante. O pretendido resgate dos princípios teóricos do liberalismo econômico clássico não devolve, por si só, às condições objetivas que o produziram no passado e sem as quais a teoria cede lugar à doutrina, os princípios transformam-se em dogmas, as propostas tornam-se bandeiras e os cientistas viram espadachins.

Petras (1997, p. 16) também faz uma distinção importante ressaltando que o liberalismo “era uma ideologia dos países capitalistas líderes (imperialistas) que poderiam concorrer de maneira eficiente no mercado mundial.” De acordo com o autor, os países capitalistas considerados de “desenvolvimento tardio”, como a Alemanha, Japão e os Estados Unidos,

“resistiram ao liberalismo e abraçaram as políticas populistas e de protecionismo nacional, buscando proteger suas indústrias emergentes e seus mercados internos.”

A emergência da crise da década de 1970 trouxe consigo o ressurgimento das idéias neoliberais¹⁷, as quais estavam de certo modo adormecidas, desde a década de 1940, quando houve a publicação do livro "O Caminho da Servidão" de Friedrich Von Hayek. Para Hayek e seus companheiros as raízes da referida crise localizavam-se “no poder excessivo e nefasto dos sindicatos” e, dito de maneira mais geral, “do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”.(ANDERSON, 2000, p. 10).

Para a superação da crise a terapêutica indicada foi a manutenção de um Estado forte “em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro” e, concomitantemente, “parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. A meta principal de qualquer governo deveria ser a estabilidade monetária. Seria necessária uma disciplina orçamentária para “a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa 'natural' de desemprego”. Também seria imprescindível reformas fiscais visando incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 2000, p. 11).

Os inimigos contra os quais o neoliberalismo se volta são identificados por Moraes (2001, p. 11) como sendo “as formas de regulação econômica do século XX: o Estado Keynesiano, os

¹⁷ Mesmo isolados e na defensiva, os neoliberais preservaram as suas crenças ortodoxas. E voltaram à cena, na ocasião propícia, no fim dos Trinta Gloriosos, os anos de reconstrução e desenvolvimentos do capitalismo do pós-guerra, tempos que pareciam entronizar o keynesianismo e a economia capitalista regulada como padrão incontestável de pensamento e ação. No final desse período, as companhias multinacionais espalhavam pelo mundo suas fábricas e investimentos e movimentavam gigantescos fundos financeiros envolvidos nesse processo – lucros a serem remetidos, *royalties*, patentes, transferências, empréstimos e aplicações. (MORAES, 2001, p. 29-30)

sindicatos e as políticas de bem-estar social nos países desenvolvidos, o Estado desenvolvimentista e a chamada democracia populista nos países subdesenvolvidos”.

A doutrina neoliberal atribui à interferência estatal o surgimento das crises econômicas. Nesta lógica, constitui-se em elementos determinantes para o agravamento das crises do capital a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, as quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. Uma das principais bandeiras neoliberais consiste na desregulamentação estatal, que viabiliza novas e promissoras possibilidades de acumulação de capital por meio da livre iniciativa. Propõe-se “a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitações populares) e sua subsequente transferência ao setor privado” (TORRES, 1997, p. 115).

Ao estabelecer a relação entre neoliberalismo e imperialismo, Duménil e Lévy (2004, p. 12) argumentam que as transformações neoliberais foram formidavelmente beneficiadas pela dominação imperialista de alguns países sobre o resto do mundo. Sendo assim, “o estágio neoliberal do imperialismo se mostrou particularmente frutífero para as classes e países dominantes ao drenar enorme renda do resto do mundo”.

Torres (1997, p. 115), destaca que as premissas da reestruturação do capital são altamente compatíveis com o modelo neoliberal. Uma síntese do direcionamento das políticas neoliberais é apresentada a seguir :

[...] redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gastos públicos e não investimentos; venda das empresas estatais; parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios [...].

Afirma o autor que essas reestruturações do capital, não são implantadas “indiscriminadamente”, não se pode virar as costas arbitrariamente aos direitos sociais, “há a necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matérias de políticas públicas. É por isso que se iniciam programas de solidariedade social”. Destacando-se alguns projetos de cunho social como o combate à fome, o projeto de proteção ao menor, e até mesmo o projeto de inclusão do sujeito marginalizado à sociedade via educação, vinculados à sua realização e manutenção, à parceria com o setor privado, com a comunidade e ONG’s, reforçando a política do estado mínimo.

Assim sendo, o neoliberalismo caracterizou-se pelo ataque franco aos direitos conquistados pelos trabalhadores e ao Estado intervencionista/assistencialista. Na interpretação teórica dos neoliberais, foram os gastos salariais e sociais que impediram os lucros das empresas e, portanto, a acumulação capitalista. Propuseram, como forma alternativa à crise, um Estado mínimo em sua obrigação econômica, mas que para Gentili (1996), tratar-se-ia, concomitantemente, de um Estado máximo na política. Receitaram, por outro lado, uma incansável busca, por parte dos governos, da estabilidade monetária através da disciplina orçamentária e de reformas fiscais que reduzissem os impostos sobre os rendimentos mais altos e incentivassem a produção¹⁸. Como avalia Antunes (1999 p. 58, grifos do autor):

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação *diferenciada* de elementos do toyotismo no Ocidente. Sendo o *processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideológico neoliberal*, a estrutura sob a qual se erige o *ideário e a pragmática* neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo.

¹⁸ Em 1989, os organismos financeiros internacionais organizaram uma reunião para discutir a dívida externa dos países em desenvolvimento, buscando formas que garantissem o seu pagamento. Nessa reunião, foram elaboradas algumas medidas que passaram a orientar as políticas econômicas dos países endividados, um verdadeiro decálogo que ficou conhecido como o Consenso de Washington.

Se no período fordista os trabalhadores dos países desenvolvidos¹⁹ experimentaram um período de conquistas dos direitos trabalhistas, segundo Soares (2001, p. 43), na América Latina, é questionável a existência do chamado Estado de Bem-Estar Social. É possível, no entanto, identificar, de acordo com a autora, certos “traços de um Estado de Bem-Estar na maioria dos países latino americanos” uma vez que na legislação desses países encontram-se direitos sociais de acesso à assistência à saúde, à educação, a programas de habitação e de seguridade para casos de afastamento do trabalho por aposentadoria, maternidade ou enfermidade. No entanto, estes programas assistenciais são “de caráter apenas suplementar e emergencial” com a intenção clara de apenas aliviar situações de extrema pobreza.

Na doutrina neoliberal, são abolidos os “direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los por meio da ação estatal, bem como a universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais” (SOARES, 2001, p. 44). Ou seja, o novo modelo de acumulação implica em que:

Os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. (SOARES, 2001, p. 13).

Mauro Del Pino (2001, p. 73), constata que “os Estados neoliberais dos países latino-americanos constituem-se em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos(as) trabalhadores(as)”. De acordo com o autor:

¹⁹ “A classe operária industrial e aqueles que se identificavam com uma visão de emancipação social da qual ela seria o suporte foram confrontadas com o desaparecimento de um capitalismo relativamente comprimido dentro de instituições nacionais, de um capitalismo cujos pontos fracos eram conhecidos por aqueles que o combatiam. Em seu lugar, houve a emergência de um capitalismo dominado pelas finanças. Passo a passo suas estratégias e seus servidores concebem e criam políticas que visam a redução em átomos do ‘trabalhador coletivo’ nas diferentes formas onde este tinha tomado forma, tanto por suas próprias lutas, quanto pelo efeito objetivo da organização produtiva fordista” (CHESNAIS, 2001, p.25).

Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em “desejáveis” mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social entre outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, [...] e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos [...].

As políticas sociais neoliberais baseiam-se na focalização dos benefícios em alvos bem precisos e delimitados, o que resulta numa redução de custos, por exemplo, focalizar em clientela de extrema pobreza demandam recursos limitados. A distribuição de benefícios dirigidos e particularizados a setores específicos afasta o risco político serem confundidos com acesso universal - o que implicaria em que estes sejam considerados direitos sociais e bens públicos - e permitem uma aplicação mais seletiva dos recursos e a imposição de condicionalidades aos beneficiados. Na perspectiva neoliberal, focalizar substitui a política de acesso universal pelo acesso seletivo aos benefícios de bem-estar-social a parcela menor da população (MORAES, 2001, p. 66).

Chossudovsky (1989) divide o ajustamento estrutural sob égide do neoliberalismo em duas fases, a primeira é chamada de estabilização econômica em curto prazo, que implica a desvalorização da moeda do país, a dolarização dos preços, o controle do efetivo monetário e a desindexação dos salários. A segunda etapa é denominada de reformas estruturais, que vão desde a liberalização do comércio, passando pela privatização das empresas do Estado, a reforma fiscal, a privatização das terras, entre outras medidas. Alguns dos resultados desse ajuste estrutural apresentam-se no setor social, principalmente na saúde e na educação, tendo em vista a diminuição de recursos para as áreas.

2.2 A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS: DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO

A partir dos anos 1990, nos países considerados em desenvolvimento ou periféricos, houve um aumento significativo do poder das agências internacionais, as quais se tornaram os principais articuladores e orientadores das agendas políticas dos governos. O programa de ajustes nas políticas públicas, entre elas a educacional, mantém vinculações com a conjuntura mais geral de reestruturação capitalista e de ajustes macroeconômicos implementados sob orientação de instituições financeiras internacionais.

Desta forma, conclui-se que esta interferência não se resume a empréstimos financeiros para movimentar o mercado, mas, faz parte das metas destes organismos financiadores voltar-se para as políticas públicas e sociais, em especial a educação, através das quais conseguem consolidar o modelo neoliberal de sociedade, pois os empréstimos somente são concedidos com a anuência às condicionalidades cruzadas, que impõem uma agenda de ajustes estruturais a serem seguidos pelos países atendidos. Como se vê, a aceitação da agenda educacional em países como o Brasil ocorre também pela via da cooperação e da intervenção.

Sobre a função geral da educação (BANCO MUNDIAL, 1996):

La educación contribuye al crecimiento económico a través Del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos. La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas com y sin un tipo determinado de educación com el costo para la economía de producir esa educación.

Moraes (2001, p.39), explica que a mundialização financeira; a liberalização da economia mundial e a internacionalização das atividades econômicas limitam a possibilidade de ação do Estado, que tem o seu poder erodido em duas direções:

[...] para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional. Serviços urbanos, saúde e assistência social, etc;

[...] para cima, os estados nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos sete (G7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Européia, etc. O Estado Nacional deixa de ser a fonte única do direito e das regulamentações. Prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc.) são transferidas para administrações supranacionais, que aparecem como as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes às perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados com os estados nacionais.

O Banco Mundial (BM) abarca o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, passou para a coordenação do Banco, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). A criação dessas instituições no cerne da coligação Banco Mundial são balizas da modificação de sua ação.

Focaliza-se nessa dissertação, o BIRD, a IFC, e MIGA, que são entidades jurídicas e financeiramente distintas, mas que se valem do BIRD para serviços administrativos. Essa análise baseia-se nos documentos setoriais do Banco Mundial para a educação, respectivamente de 1990, 1995 e 1999.

O BIRD é a mais antiga das instituições, criada em 1944. É representado por 181 países, que têm feito subscrições a seu capital, e que igualmente são membros do FMI, condição pré-

requisito à participação no BIRD. O mesmo empresta apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda. A política do BIRD é a de não reprogramar os pagamentos de seus devedores. Igualmente não permite, tal como o FMI, que novos créditos sejam oferecidos a um país em débito antes que sejam realizados os pagamentos em atraso. A IFC opera em estreita cooperação com investidores privados de todo o mundo e investe em empresas industriais, comerciais e de serviços nos países em desenvolvimento. É o Grupo Banco Mundial que vem financiando diretamente empresas privadas e facilitando processos de privatização das estatais no Brasil e demais países em desenvolvimento. A IFC considera ser seu papel catalisar o investimento privado²⁰ em sua relação com o setor público, participando do que considera a mudança do mundo contemporâneo.

O BIRD e a IFC sustentam um Serviço Conjunto de Assessoria para Investimento Estrangeiro – *Foreign Investment Advisory Service, FIAS* –. Esse auxilia os governos a lançarem empreendimentos para atrair o investimento estrangeiro. Com esse objetivo, o FIAS assessora o componente jurídico, político, os incentivos, as instituições e as estratégias dos países. No ano de 1996, o Brasil recebeu esta assessoria, conforme consta do rol de projetos da FIAS na América Latina.

A MIGA, em atuação desde 1988, também tem por objetivo contribuir para que os países em desenvolvimento atraiam investimentos estrangeiros, tanto para o investidor privado como para operar comercialmente com companhias do setor público. Atua, nesse sentido, de forma complementar a IFC, oferece proteção aos investidores contra riscos não comerciais e procura

²⁰ No Brasil, a educação, a saúde, o financiamento da casa própria, o transporte urbano e o fornecimento de água – *clean water* – são setores, antes vedados ao setor privado, que estão sendo considerados com grandes possibilidades de serem plenamente bem sucedidos na privatização, compondo as atividades que demonstram benefícios tangíveis de quebra de limites para a ampliação do setor privado, constituindo o que o Banco denomina de terceira onda da privatização.

aumentar o fluxo de capital e tecnologia para os países em desenvolvimento. Proporciona, do mesmo modo, serviços de assessoria e consultoria, para agregar uma atmosfera favorável para os investimentos e um baldrame de informações para orientar o fluxo de capital.

Na perspectiva do próprio Banco, a atitude multilateral da MIGA e a articulação do patrocínio entre países desenvolvidos e em desenvolvimento aumentam a confiança dos investidores com nacionalidades diferentes, que buscam investir, ao lado, em um projeto de um país em desenvolvimento²¹.

Esse fato gerou déficits permanentes nas trocas cambiais, motivados pelas remessas internacionais na forma de *royalties*, lucros e dividendos, o que obrigava o país a emissões excessivas de moeda. Gerou-se, dessa forma, um forte processo inflacionário. Assim, se, com tal medida, criou empregos, simultaneamente empobreceu o trabalhador pelas perdas sofridas no salário real. A vinda do capital internacional, promoveu também a formação de uma nova camada social, compostas por gerentes, *public relations*, advogados, etc., que, apesar de brasileiros, passaram a atuar nos partidos políticos e na administração pública como instrumentos do capital estrangeiro, como aliados de industriais e banqueiros.

A proposta do Plano “Brasil em Ação”, de autoria do Governo Brasileiro, para o período 1995 – 1998 estão em consonância com as orientações do BIRD, IFC, e MIGA:

O programa [Brasil em Ação] selecionou 42 *projetos* (de fato, programas, projetos e atividades orçamentárias) considerados prioritários. Estes passam a ser executados segundo um novo modelo de gerenciamento, de natureza mais empresarial, que enfatiza a obtenção de resultados, mediante o acompanhamento sistemático e detalhado. [...] Muitos dos *projetos* incluídos

²¹ Em 1999, no Brasil, a MIGA deu garantias no valor de US\$ 32 milhões para o Banco Europeu; no valor de US\$ 75 milhões para *MSF Cayman Island Ltda*, no fornecimento de equipamentos médicos de alta tecnologia; no valor de US\$13 milhões para a *Schmalbach-Lubeca*, multinacional no setor de plásticos; no valor de US\$ 29,7 milhões.

no Brasil em Ação contam com a participação do setor privado (principalmente em obras de infra-estrutura) e, “para permitir que a interação entre os vários agentes públicos e privados seja ágil e fluente, desenhou-se o Sistema de Informações Gerenciais do Brasil em Ação. Esse sistema permitirá um acompanhamento compartilhado, com atualização diária, de cada um dos projetos, em suas dimensões físicas, financeiras e gerenciais. Esse acompanhamento oferece vantagens em termos da rapidez e qualidade do fluxo de informações entre os agentes envolvidos, melhorando a capacidade sistemática de antecipação de problemas e oferta pronta de soluções”. (BRASIL. 1996).

Assim, se faz sentir o efeito catalisador do Banco em prol do capital privado. Observa-se, todavia, que a política atual do Banco não é mais a de financiar o *hardware* (equipamentos e prédios), mas sim o *software* (as reformas). Ou seja, evidencia-se a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando, desta forma, a partes do sistema.

A ação conjugada BIRD/IFC/MIGA, em termos da privatização, vem sendo, progressivamente, posta em prática na área da educação e prova a tese do “encolhimento” da esfera pública do Estado brasileiro, por uma ação catalisadora do Banco Mundial em favor da lógica privada. Observa-se a prática do Banco, não se trata mais de um simples discurso em defesa da melhor condição do sistema privado para ofertar determinados níveis de ensino.

O destaque dado à IFC, em box dos documentos do Banco para o setor educacional, indica essa tendência à ação²². Todavia, Soares (2001, p. 36), afirma que essa ofensiva do Grupo Banco Mundial no Brasil não beneficia o país.

²² O contexto internacional do mercado educacional corrobora essa tese. No final de 1999, na reunião da OMC, em Seattle, a discussão também girou em torno dos serviços e, sobre essa questão, o Correio da Unesco, produziu uma matéria chamativa - *La Organización Mundial del Comercio ha emprendido un proceso de liberalización de la educación, uno de los últimos mercados jugosos y protegidos. ¿Hasta dónde llegará?* Essa matéria trouxe os seguintes dados: a educação é um setor com uma clientela potencial de 10 milhões de alunos e estudantes universitários. Firmado em abril de 1994, o Acordo Geral sobre o comércio de Serviços (AGCS) incluiu o ensino como um dos setores a serem liberados.

A principal conclusão deste estudo é a de que os empréstimos setoriais do Banco Mundial não devem ser considerados como uma possibilidade eficaz de captação de recursos externos, mesmo no momento atual de crise financeira, no qual o país tem dificuldade em realizar captações no mercado internacional. Esses financiamentos, além de terem custo efetivo elevado, são internados no país ao longo de vários anos e em percentual muito inferior ao esperado.

Conseqüentemente, distante de superar a pobreza, o que está no cerne da atuação do Grupo Banco Mundial são as exigências do grande capital internacional. No plano internacional, para além de sua parceria com o FMI, o Banco ostenta o desempenho de Coordenador das Agências Multilaterais.

As ramificações do pensamento do Banco se edificam de forma abrangente, envolvendo e sendo envolvidas pela participação de inúmeros agentes dos países com os quais o mesmo se relaciona. Na área da Educação, os acordos envolvem instituições acadêmicas e de pesquisa. Para o ordenamento sistêmico dos níveis de ensino, o Banco Mundial apresenta seus benefícios comparativos, isto é, recursos, concepções, conhecimentos, assessorias, sugerindo, até mesmo, os ajustamentos jurídicos cogentes para a instalação unificada do sistema educacional com essas configurações. Em relação às formas de atendimento relativo ao ensino fundamental, o Banco Mundial o compreende como sendo o segundo ciclo do secundário, ele deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, sendo assegurado a todos avaliados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a sua oferta deva ser feita, prioritariamente, pelo setor privado.

A inclusão de organização dos processos de privatização, inclusive da educação, tem forte participação do BM, através da ação combinada de suas instituições. O que confirma a

abrangência da atuação do Banco, sobretudo, nos projetos iniciais de empréstimos do BIRD indicam a atuação do mesmo em praticamente todos os estados brasileiros²³.

Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado.

O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionário treinado para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias em curto prazo. Em conseqüência, o que está em risco é a arrefecimento do espaço público e a substituição da lógica do público pela do privado, no âmbito do campo público, que se retrair frente à supremacia das cobranças da acumulação de capital sobre as ‘necessidades’ do trabalhador. Assim, a educação é uma das políticas públicas, mas não é a única, em processo acelerado de mercantilização.

Nesta linha, o Banco Mundial (1995, p.7), declara como papel da educação:

Em primer lugar, la educaci6n debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda por parte de las economias de trabajadores adaptables, capaces de adquirir f6cilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos t6cnicos que utilizan durante toda su vida activa [...] Los que tienen m6s educaci6n pueden enfrentarse m6s eficazmente a un medio en r6pida evoluci6n. [...] Los trabajadores con un alto nivel de educaci6n tienen una ventaja comparativa con respecto a la aplicaci6n de nuevas tecnologias.

²³ O Projeto Fundo Escola I e II, que abrange as regi6es Norte, e Centro Oeste, acrescidos dos projetos espec6ficos do Cear6, Bahia, Minas, S6o Paulo, Paran6, demonstram a amplitude da influ6ncia do Banco, que deixa de fora, apenas, os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que n6o disp6em de projetos financiados para o Ensino Fundamental.

No Relatório, em versão preliminar, sobre *As Prioridades e Estratégias para a Educação*, o Banco afirma:

La capacidad y motivación de los estudiantes para aprender está determinada por la calidad del ambiente familiar y escolar, el estado de salud y de nutrición, y las experiencias de aprendizaje previas, inclusive el nivel de estímulo por parte de los padres. La principal fuente de capacidad y motivación para aprender de los niños es la familia, a través de las dotes genéticas y del suministro directo de nutrientes, de atención de la salud y de estímulo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 52).

Assim, as políticas educacionais estão voltadas para a edificação de leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração no modelo da economia internacionalizada (FRIGOTTO, 1995, p. 64, grifos do autor):

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é *desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco de reserva de *competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão* que lhe assegure *empregabilidade*.

As políticas educacionais brasileiras acompanham, desta forma, o movimento das teses neoliberais, no sentido do enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, concomitantemente, edifica leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do paradigma da mundialização do capital. Como exemplo modular, Neves (1999) aponta as reformas²⁴ na educação fundamental, no ensino médio e profissionalizante, bem como na educação superior do país que se orienta na tentativa de formação de um novo tipo de

²⁴ São elas: a formação do Conselho Nacional de Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases a partir da intervenção do Senador Darcy Ribeiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, as modificações na Educação Tecnológica, as mudanças na formação de professores (licenciaturas), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a Lei 9129/95, que trata do processo de escolha dos dirigentes universitários e a PEC 370/96 – Redefinição da Autonomia Universitária.

trabalhador, apropriado às demandas da reestruturação produtiva, esta última compreendida no interior do processo de tentativa de gestão da crise do capital. À vista disso, a estrutura educacional brasileira viu modificado seu paradigma de qualificação para o mundo do trabalho, mas de forma coordenada pelos países ligados subordinadamente ao capital internacionalizado onde, para além das iniciativas de grupos empresariais na educação, recebeu um direcionamento direto das políticas do BIRD e FMI, via ajustes estruturais governamentais, para o amoldamento da formação humana voltada nessa perspectiva.(LEHER, 1998).

Nesse aspecto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, conhecimentos gerais, técnico e tecnológicos, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho. Já a formação humana para a divisão internacional do trabalho impõe aos países periféricos a qualificação de trabalhadores para o desenvolvimento de tecnologias de ponta, portanto, da formação em nível superior, abrindo espaço para que grandes corporações possam gerenciar a educação superior no país.

Nesse campo, acompanhando o movimento de formação humana demandada pelo capital, Taffarel (2001) destaca, ao analisar as políticas para esta área, nas décadas de 1980 e 1990: os ajustes estruturais, convertidos na reestruturação tecnológica e produtiva, como formas de manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada; as exigências estabelecidas pelas agências financiadoras como o BIRD, na definição de políticas educacionais para o Brasil, contidos em documentos tais como *“Higher education: the lessons of experience”*, de 1994; a submissão das políticas do governo brasileiro à lógica, aos ditames e acordos com as agências financiadoras internacionais.

2.2.1 As Conferências Internacionais de Educação

Nessa seção da dissertação a intenção é apreender a forma como foram elaboradas as idéias acerca da centralidade na educação básica em âmbito internacional e como as mesmas chegaram até o Brasil. Para isto, busca-se analisar, em especial, a influência no processo de elaboração de políticas públicas educativas exercida pelas Conferências Internacionais de Educação (CIEs) organizadas pelo Escritório Internacional de Educação (OIE) da Unesco²⁵. Em análise sobre o espaço das referidas Conferências e sua relação com o processo de elaboração de políticas públicas nos anos 1990, Silveira (1999) as define como um espaço de articulação internacional de relações de poder e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias²⁶. Para a autora,

As CIEs são encaradas como um espaço técnico-político, uma vez que nessas reuniões se vêm definindo as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros e demais participantes. Neste sentido, configura-se uma peculiar relação interestatal de poder, caracterizada pela capacidade de o conjunto de atores estatais, aprovar recomendações, propostas e sugestões para as linhas de políticas educativas, não se referindo, portanto, ao momento de tomada de decisão do Estado e da implementação de uma política no contexto nacional.” (SILVEIRA, 1999, p. 443).

De acordo com Silveira (1999), embora as CIEs não tenham a condição de influir diretamente no “processo de definição e implementação da política pública em cada contexto nacional, contribuem no sentido de apontar e sublinhar os caminhos a serem seguidos”. Ao se constituírem em espaços estratégicos de intercâmbio de experiências, nas CIEs são estabelecidos amplos consensos concernentes a tendências e linhas de políticas educativas.

²⁵ A Unesco é uma agência especializada na Organização das Nações Unidas (ONU), voltada para a educação, a ciência e a cultura.

²⁶ “Os temas da agenda convocatória das CIEs não são livres ou neutros, pois geralmente o seu controle dispõe de um recurso político decisivo a quem o detenha, que no caso é a conferência geral da Unesco” (SILVEIRA, 1999, p. 400).

Esses consensos geralmente são buscados “quando se consideram os conflitos, as diferenças de opiniões e as resistências”. Para conseguir os acordos, “com frequência se adota uma estratégia de negociação, onde se cria um mecanismo através do qual esses conflitos e tensões são resolvidos pelo diálogo, pela mediação e pelo acordo” (SILVEIRA, 1999, p. 410) “Em geral, quando os documentos chegam à conferência já estão praticamente negociados quanto à sua concordância, e as divergências ocorrem somente em torno de temas como financiamento da educação e sua organização” (SILVEIRA, 1999, p. 444-445). As negociações para a elaboração de documentos mais sólidos, geralmente são feitas no contexto preparatório da conferência.

Na década de 1990, a contribuição da Unesco, como organismo internacional, efetivou-se “mais no nível do poder derivado da informação e do conhecimento dos intelectuais e especialistas no âmbito das reuniões de cúpula, como, por exemplo, na definição dos temas de agenda internacional ou na preparação dos documentos e da estrutura das conferências”. O modelo desenvolvido pelos expertos é “conhecimento para a ação”, “no sentido de valorizar o processo de busca e sistematização de informação sobre as tendências das políticas públicas, buscando ainda negociar e persuadir o político da relevância de seu conhecimento e sua projeção” (SILVEIRA, 1999, p. 444). Em síntese, a contribuição foi mais estratégica e técnica do que com recursos e condicionamentos financeiros.

Associa-se o início da articulação em torno do tema da centralidade da educação básica à Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em 1990, em Jomtiem (Tailândia), que foi considerada um marco na formulação de políticas governamentais para a educação nacional e internacional (OLIVEIRA, 2000, p. 105). Foi realizada com a

participação da UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, preconizou a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

O documento consensual da Conferência foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelos países participantes, dentre eles o Brasil, na qual se comprometeram a centralizar esforços governamentais convergindo-se inicialmente para a estruturação e promoção educacional básica. Pautando-se em metas que estabelecem não só a luta pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (UNESCO, 1990, p. 4), a Declaração contempla a destinação de tais medidas a todos os grupos considerados minoritários.

Em dezembro de 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo se reuniram na Conferência de Nova Delhi, sob patrocínio da Unesco, para elaborar as políticas educacionais na década de 1990. O grupo de países conhecidos como “EFA-9” ou “E-9 countries”, incluindo Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia reafirmaram o compromisso assumido em Jomtiem de garantia a todos de uma educação básica de qualidade. As deliberações foram firmadas na Declaração de Nova Delhi.

A partir dos compromissos assumidos nas Conferências de Jomtiem e de Nova Delhi, o governo brasileiro criou uma comissão especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano foi concebido como “um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do país” (BRASIL, 1993, p. 2).

Após a realização da Conferência de Jomtien, em novembro de 1991, a Conferência Geral da Unesco, convocou o diretor geral a compor uma comissão internacional com a função de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. A Comissão foi criada, oficialmente, no início de 1993, sob a presidência do francês Jacques Delors e, em setembro de 1996, concluiu o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, também denominado de Relatório Jacques Delors.

O Relatório Delors reforçou os compromissos de Jomtien dando ênfase à educação básica, à educação ao longo de toda a vida. De acordo com o documento, a educação básica deve ser ampliada para atender “aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola”. Considera tratar-se de vasto leque de pessoas a serem priorizadas para as ações de assistência técnica e de parceria, sob a égide da cooperação internacional. Consta que:

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender a aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p. 22).

Na segunda parte do Relatório enfatiza-se que a educação permanente, ao longo da vida, é considerada “a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1998, p. 104).

Também na segunda parte, denominada de “Princípios” o Relatório estabelece os quatro pilares da educação, os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares evidenciam que o objetivo é

preparar a pessoa para se adequar às mudanças constantes no processo de trabalho, formando indivíduos qualificados e criativos. Aqui, deve-se ressaltar que esses quatro pilares constam como princípios nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Além das Conferências e reuniões de cúpula onde participaram dirigentes e especialistas de organismos nacionais e internacionais que formularam políticas para a educação, destaca-se a articulação íntima entre os grandes compromissos internacionais e as propostas regionais apresentadas pelas agências internacionais localizadas na América Latina. O que se configurou como uma agenda global a partir das propostas educativas acordadas em eventos internacionais e balizadas em encontros regionais.

Destaca-se a atuação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que se articula em torno do entendimento de que o progresso técnico impulsiona a transformação produtiva e promove a equidade e a democracia, conforme consta nos seus documentos: “Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad” (1992), “Equidad y transformacion productiva: un enfoque integrado” (1992) e “Transformacion productiva con equidad” (1990).

2.2.2 Conferências Internacionais de Educação: influência das agências multilaterais

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade – analisadas no início desse capítulo – passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente, como foi visto anteriormente. Nesse âmbito, a escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo – deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital.

A escola passou a ser criticada e responsabilizada, sobretudo, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a ser responsabilizados por esse "fracasso" escolar. Essas análises são realizadas por alguns organismos internacionais e incorporados por governos, representantes e educadores. Parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

Nesse sentido, muitos documentos oficiais, que norteiam o projeto de educação desenvolvido pelo MEC, tomam como base de seus princípios a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem²⁷, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990.

A partir daí, as reformas educacionais, tiveram as mesmas justificativas: as mudanças econômicas impostas pela mundialização do capital, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, têm o papel de realizar tanto o ajustamento no sistema social, como de manter o equilíbrio e, servir de controle, à medida

²⁷ A partir daqui o estudo irá chamá-la de Declaração de Jomtien.

que venham de cima para baixo, como é o caso do papel desempenhado pela educação na Constituição brasileira, de 1988. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social.

Segundo a Constituição Nacional, em seu Art. 208 (*)²⁸: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A ideologia da educação como mercadoria, também é reforçada nos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a “sociedade do conhecimento” exige por parte da escola. Para tanto a municipalização deve definir os conteúdos a serem ensinados e também as estruturas de ensino, aumentando a autonomia das escolas, o que contribui para a maior concorrência entre elas. Todavia, o ajuste estrutural, na prática, representa os cortes de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado, corte nas contribuições sociais, reforma do Estado, incluindo aí a reforma na educação.

A Comissão Econômica Européia, no mesmo espírito de mercantilização da educação, chegou a propor o fim da escola; por meio de um grupo de reflexão, constituído para pensar o futuro da educação, apresenta, dentre outras considerações (HIRTT, 2000, p. 62):

[...] numerosos são aqueles, hoje, que pensam que o tempo da educação fora da escola chegou e que a liberação do processo educativo possibilitará um controle por parte daqueles que possam oferecer a educação de maneira mais inovadora do que a estrutura tradicional existente.

²⁸ (*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996.

Coeso com os objetivos do ajuste estrutural, ao avaliar que os países periféricos administram de forma inábil o seu sistema de ensino, desloca, em substituição, “uma elite com experiência nos organismos internacionais” (LEHER, 1998, p. 209). Nesse sentido, o Banco Mundial e FMI se tornam ‘doutores’ em políticas públicas e priorizam, como gestão eficaz do sistema de ensino os moldes empresariais para liquidar as falhas das gestões anteriores, ou seja, para diminuir os gastos com o âmbito educacional público.

Nesse ponto da dissertação, evidencia-se que as agências internacionais são os mecanismos utilizados pelo capital para a apropriação do campo educacional, sobretudo no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva para o novo projeto de formação humana e profissional.

2.3 REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: AJUSTES NEOLIBERAIS NO BRASIL

Nessa seção da dissertação estabelece-se a vinculação entre a reforma do Estado brasileiro e a ampla reforma do sistema nacional de educação realizada no referido período, a qual se fundamenta no discurso da importância da educação básica para todos e das políticas de inclusão.

Parte-se do pressuposto de que, o Estado, o desencadeador das políticas educacionais, tem a sua base na vida material, o que significa afirmar que ele não existe como obra da classe dominante, mas que assume a forma da vontade dominante, ao constituir-se como o resultado do modo material de vida dos indivíduos. Sendo assim, o Estado é concebido como sendo histórico, concreto, por ser Estado de classe. Na era em que predomina o imperialismo

neoliberal o sentido é de Estado máximo para o capital – já que no processo ele se retira, transferindo para o mercado o controle das políticas sociais – e Estado mínimo²⁹ para as políticas de bem-estar social.

A crise estrutural do capital a partir dos anos 1970 afetou “em profundidade todas as instituições do estado e os métodos organizacionais correspondentes” e acompanhando essa crise veio a crise política em geral (MÉSZÁROS, 2002, p. 106-107). Sendo assim, no Brasil, aos poucos foi se formando uma espécie de consenso acerca da necessidade de reformas.

A formação de um amplo consenso é um pré-requisito, de acordo com Silva (2003, p. 70) “para a implementação das reformas neoliberais, principalmente quando se aprofunda a estratégia político-administrativa a fim de ampliar a capacidade do Estado de absorver os conflitos e de realizar as metas de desempenho”. Isto foi favorecido pelo “contexto político-econômico de grandes insatisfações, como a hiperinflação, altos índices de desemprego, desarticulação da esquerda e dos movimentos sindical e popular”. Aproveitando-se dessas “condições favoráveis”, formou-se “uma ampla coalizão política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas”.

No Brasil, explica Soares (2002) o processo de desmantelamento do Estado, que teve seu ponto mais forte nas décadas de 1980 e 1990, começou a ser gestado na década de 1960. O discurso oficial em prol do desenvolvimento era fundamentado na necessidade de desburocratização estatal, a fim de que o capital internacional pudesse contribuir para o crescimento nacional. A ansiedade e a crença na expectativa de crescimento econômico e na

²⁹ “O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação” (PINO, 2001, p. 73).

geração de empregos levou a interpretações equivocadas sobre os benefícios decorrentes da entrada de recursos no país.

No Brasil, a redefinição do papel Estado se expressou por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), elaborado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A premissa que fundamenta este documento é a de que o Estado, na forma em está constituído, representa um entrave ao processo de fortalecimento da economia do mercado, dado o caráter de uma administração pública pautada na burocracia, rigidez dos procedimentos e ineficiência. A propalada reforma, portanto, viria justamente no sentido de “resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11).

No Plano Diretor é especificada a nova forma de atuação do Estado: “o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como a educação e a saúde” (BRASIL, 1995, p. 13).

O referencial é a “administração pública gerencial que concebe o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços”.(BRASIL, 1995, p. 17), os parâmetros da “ordem gerencial”, seriam considerados os mais adequados para a transformação e constituição de um Estado moderno e eficiente. As medidas administrativas previstas no Plano de Reforma perfizeram um quadro de significativas mudanças, promovendo-se, para tanto, estratégias guiadas pela autonomia, competitividade e concorrência, sem perder de vista a condição principal de redução de custos. Aliada a tal processo enfatizou-se, para setores

específicos, a administração descentralizada, que congregaria, a partir dos quesitos de autonomia financeira e administrativa, as principais bases para a sua atuação.

O argumento foi o de que a administração descentralizada abriria caminho para atuação de parcelas da sociedade civil junto a esferas estatais específicas. Ancorando-se num discurso fundamentado na necessidade de uma maior aproximação entre Estado e sociedade civil, em que esta estaria contribuindo para o aprimoramento das formas de gestão, o Estado efetivaria um passo decisivo rumo à redução de seu grau de interferência no âmbito da oferta dos serviços sociais. A relevância concedida às formas de participação social passou a incorporar-se definitivamente ao conjunto das orientações:

Essa forma de parceria entre sociedade e Estado, além de viabilizar a ação pública com mais agilidade e maior alcance, torna mais fácil e direto o controle social, mediante a participação, nos conselhos de administração, dos diversos segmentos beneficiários envolvidos. As organizações desse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade na gestão da instituição (BRASIL, 1995, p. 11).

A efetivação dessa forma de descentralização de daria mais especificamente na esfera dos “serviços não-exclusivos” do Estado, em relação aos quais, de acordo com o Plano Diretor, “as instituições desse setor, não possuem poder de Estado. Este, entretanto está presente porque os serviços envolvem direitos fundamentais, como os da educação e da saúde [...]” (BRASIL, 1995, p. 42). Nessa esfera em particular, o Estado atuaria “simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas”. (BRASIL, 1995, p. 41). O mecanismo para concretizar isto foi o processo denominado de publicização, por meio deste o serviço, outrora de caráter público, passaria a ser ofertado na dimensão do “público não estatal”, ou terceiro setor. Assim, a participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil responderia pelas demandas dos serviços não-exclusivos do Estado, constituídas por um

amplo espectro de entidades, como fundações, associações comunitárias, entidades filantrópicas, empresas cidadãs, organizações não-governamentais, entre outras (BRASIL, 1995).

Da maneira como passou a ser representada nessa reconfiguração, a sociedade civil, mesmo que a participação e a responsabilidade a elas delegadas pareçam ser um exercício democrático, na realidade, a dimensão conferida a esta atuação certamente a reduz a um instrumento a favor das determinações do Estado. Ou seja, “na medida em que o Estado se retira da execução das políticas públicas, os mandatários serão também executores da implantação e da gestão do serviço demandado”. Há certo tipo de ação coletiva, “que deixa de se estruturar sob a forma de movimentos sociais e passa a se articular em grupos organizados [...] de modo a apresentar propostas e soluções para as ações demandadas”. (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003, p. 34).

Os aspectos analisados na presente seção da dissertação, em linhas gerais, compõem os principais elementos da redefinição do Estado, empreendidos no transcorrer da década de 1990, destacando-se a responsabilização da sociedade civil e a concomitante minimalização do Estado na garantia e cumprimento dos direitos sociais. A seguir, a partir desse entendimento, busca-se explicitar em que medida estas tendências se traduzem na elaboração e implantação das políticas educacionais inseridas na ampla reforma da educação brasileira realizada a partir dos anos 1990.

A propalada necessidade da referida reforma educacional foi o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos, o que, de acordo com o discurso oficial, tratava-se de medida que visaria a propiciar à população brasileira um mínimo de conhecimentos para a sua

integração na existente sociedade mundial. Isto seria fundamentado pela importância atribuída aos processos escolares formais em decorrência das demandas criadas com a reestruturação capitalista e a emergência de novos padrões de produção.

No campo educacional, ocorreu a consolidação das diretrizes dos ajustes neoliberais e o modelo gerencial, a descentralização e a autonomia passaram a compor as medidas propostas para esta área. O teor das implementações destinadas ao segmento educacional foi incisivo, uma vez que “atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos de 1990”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 56). Esta reorientação subjugou-se à demanda imposta pelos organismos internacionais, que, vinculando os propósitos educacionais aos econômicos, imprimem sua representatividade. Nesse sentido, houve a adesão a essas novas tendências, propaladas mundialmente, buscando a formação do país para a inserção no novo modelo econômico em curso.

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas.

A reforma da educação brasileira, a partir dos anos 1990, foi regida por premissas econômicas e políticas e teve o propósito de dotar os “sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público”, com o propósito de “cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal”.

Esta reforma foi assessorada pelo Banco Mundial, que em seus documentos orientadores atribui ao ensino primário maior taxa de retorno econômico individual e social. Isto explica porque na política educacional brasileira há a focalização do gasto público no ensino fundamental em detrimento da Educação Infantil, Ensino Médio e modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. O Fundef foi o instrumento utilizado para operacionalizar essa prioridade.

A focalização na educação básica permite reduzir o gasto público, aumentando a eficiência do sistema de ensino, por meio da ampliação da cobertura, melhora do fluxo escolar e elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Na referida reforma, para atingir esses fins, seguiu-se os mesmos princípios aplicados às demais políticas sociais públicas, como saúde e previdência social: a descentralização da gestão e do financiamento; a flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado. O Ministério da Educação, em concomitância à descentralização da oferta e financiamento da educação básica, foi eficiente em operacionalizar a centralização das funções de regulação e controle mediante a fixação de referenciais curriculares, sistemas de avaliação e de formação de professores.

Na América Latina e no Brasil os anos 1990 podem ser caracterizados como um período de profundas reformas nos sistemas públicos de ensino abarcando os vários níveis e modalidades de ensino. Reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de reestruturação capitalista, reestruturação produtiva, de redefinição do papel do Estado e de ajustes macroeconômicos implementados sob orientação de instituições financeiras internacionais.

No entanto, cumpre salientar, que as políticas públicas educacionais brasileiras são resultantes dos embates entre as orientações externas e os interesses internos, que decorrem do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Portanto, atribuir às instituições internacionais a total responsabilidade pelos resultados que vêm sendo obtidos na reforma educacional brasileira pode constituir-se num equívoco teórico e político. Não se pode deixar de considerar que a referida reforma ocorreu com a participação e consentimento de autores e atores nacionais.

3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

[...] um movimento de vanguarda caracteriza-se exatamente por sua profunda consciência do papel que desempenha no momento histórico [...] uma proposta nova, revolucionária, não troca valores estéticos por éticos, não faz panfletos, faz arte, embora caminhe naquela fronteira cinza, onde arte e política vagam em conceitos próximos, mas em cujas ondas somente os grandes artistas são capazes de navegar.

Souza Filho

Esse capítulo tem por objetivo identificar e avaliar as características gerais do movimento de Arte-educação no âmbito internacional. Trata-se de analisar um movimento que se configurou como propagador de ideais europeus e norte-americanos no que se refere à leitura, história, interpretação da arte e metodologias de ensino desenvolvidas em condições históricas específicas.

3.1 PRINCÍPIOS GERAIS DA ARTE-EDUCAÇÃO: PARÂMETROS INTERNACIONAIS

A busca dos princípios norteadores da Arte-educação vem sendo uma das principais preocupações dos pesquisadores dessa área, como também daqueles que se envolvem nas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, no interior do sistema escolar formal. Existem diferentes perspectivas e fundamentos de ordem epistemológica sobre Arte-educação, principalmente em relação à criação artística, à teoria da arte e o ensino artístico, que compõem a espinha dorsal desse movimento.

Os aspectos que norteiam a Arte-educação têm sido objetos de estudo por parte de vários teóricos, que apresentam tipologias diferenciadas, autores como: Barrett (1979), Gombrich (1998), Gloton (1973), Fontanel-Brassarte e Rouquet (1975), Eisner (1972), Duarte Jr (1983), Hernández (1997), Read (1954), Dewey (1958)³⁰.

Esses autores, apesar de adotarem diferentes enquadramentos, concordam num ponto: a Arte-educação é uma questão complexa e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos. Por essa razão, os quadros referenciais não se delineiam como possuidores de um caráter exclusivo. Os pontos de vista, desses autores, às vezes são contraditórios, apresentam rupturas ou inversões. Mas possuem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um caráter de reinterpretação ou renovação. No geral, os princípios que permeiam o movimento de Arte-educação correspondem à seqüência abaixo relacionada.

O primeiro princípio do movimento de Arte-educação refere-se aos trabalhos de expressão artística da criança. Os quais, segundo os arte-educadores, seriam construídos a partir da leitura que a criança faria de si mesma e do mundo, por meio de linguagem simbólica para expressar a própria realidade. Essa por sua vez, seria construída a partir da seleção de suas experiências em relação ao meio circundante e a si mesma. Para que esse processo ocorra, os arte-educadores afirmam que se deveria oportunizar o contato e a percepção da criança de arte, para que ela construísse uma leitura de mundo consistente, além de auxiliar na constituição dos símbolos e da representação estética.

Um dos autores que defendem a auto-expressão é Gombrich. Segundo ele:

³⁰ Estes autores aparecerão no decorrer do capítulo, conforme a especificidade de arte-educação a que pertencem.

Há uma confusão quanto ao que é chamado de auto-expressão na criança, que é algo muito bom, muito proveitoso e admirável, mas que é muito dificilmente aplicável à arte! Quero dizer: a partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram será arte, porque quando estavam na escola tudo o que faziam era considerável adorável por seus professores, aí então não se tem mais uma teoria da arte. Não há tendência, não há objetivos, e não havendo objetivo não há como saber contra o que se opor. (GOMBRICH, 1988, p. 146).

A ação de ensinar e aprender arte compõe o segundo princípio que define o movimento de Arte-educação. Está fundamentada em três eixos norteadores: 1) o fazer artístico; 2) o conhecimento histórico e 3) a apreciação estética. Nessa perspectiva, o produzir, o apreciar e o refletir sobre arte, são indissociáveis. Desta forma, o ato de relacionar arte com as raízes culturais faria com que os alunos percebam a expressão artística como expressão de sua realidade.

Acerca desses eixos orientadores, Gloton (1973), salienta as possibilidades do fazer artístico, do conhecimento histórico e da apreciação estética do seguinte modo:

Possibilitar a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança.[...] Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto. (GLOTON, 1973, p. 143).

O terceiro princípio que norteia o movimento de Arte-educação refere-se à cognição da criança, a qual, ao trabalhar com arte, aperfeiçoaria e desenvolveria a sua expressão artística, a sua forma de olhar e entender o mundo. Para que isso ocorra, ela criaria, produziria, construiria, reconstruiria e faria sua própria história. Ao apreciar e tomar conhecimento das diferentes expressões de artistas em seus diversos contextos históricos, a criança adquiriria

parâmetros suficientes para estabelecer relações construtivas que lhe auxiliariam em seu desenvolvimento cognitivo.

Os objetivos a serem atingidos através Arte-educação, são definidos por Barrett (1979, p. 25) a partir de alguns resultados decorrentes do princípio do aperfeiçoamento cognitivo:

1. Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais.
2. Desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas.
12. Reconhecer a arte como uma forma de pensamento capaz de manter idéias criativas e servir de enquadramento aos juízos.

O quarto princípio que define o movimento de Arte-educação, diz respeito ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos. Esse princípio permitiria à criança o exercício da criatividade, da leitura e da compreensão de significados. Desta forma, quando da realização de atividades em Arte-educação, dever-se-ia considerar, a necessidade da convivência com as obras de arte de forma ampla. Por meio desse contato, seria desenvolvida a sensibilidade, sem querer impor o gosto e padrões subjetivos marcados historicamente pela época e pelo lugar em que se vive, bem como, pela classe social a que pertence.

Para Fontanel-Brassart; Rouquet (1975) o conhecimento na Arte-educação deveria ser global:

A educação artística [...], parte integrante da globalidade, deixando de conter a sua finalidade unicamente em si mesma, ou ainda em subjetivos estritamente limitados à aquisição de uma cultura tradicional, deve alargar as suas ações, reforçar os seus papéis, confirmar suas utilidades para se tornar um instrumento pedagógico constante ao serviço de uma ação educativa alargada, concebida e conduzida no respeito pelo indivíduo e em relação com as suas necessidades e com as do grupo e, também, em relação com as exigências do meio, da sociedade e do futuro. (FONTANEL-BRASSARTE; ROUQUET, 1975, p. 5).

O quinto princípio que norteia o movimento de Arte-educação refere-se a sua aproximação com a cultura popular. O arte-educador serviria de mediador entre o objeto bruto e a representação, entre o que seria observado em relação à cultura com sentidos e o pensamento. Assim, a Arte-educação faria o educando pensar culturalmente e tornaria o mundo repleto de significados, alargando a sua abrangência. Apreciar e sentir, depois analisar e contextualizar forneceria o conhecimento tanto da linguagem de cada arte como da cultura que gerou a obra e seus estilos.

É fundamental para a Arte-educação, desenvolver a expressividade, valorizando os sentimentos e as emoções, que contribuirão para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, partir das propostas apresentadas por Fontanel-Brassart; Rouquet (1975), com vistas à inserção da Arte-educação em uma ação educativa e global, se estabelecem as metas a serem perseguidas para que ela efetivamente se realize. Com a utilização desses meios de expressão espera-se:

[...] pôr em evidência os meios próprios para despertar e desenvolver os instintos criativos; conecta-los com as necessidades fundamentais de uma educação global e harmoniosa do indivíduo; transformá-lo em instrumento de aproximação e investigação susceptíveis de favorecer a revelação das aptidões, a sua aquisição e o seu aperfeiçoamento [...] (Fontanel-Brassart; Rouquet, 1975, p. 7).

Desta forma, o conhecimento e contextualização da história da produção das artes, tornaria possível ao arte-educador desenvolver sensibilidades para a leitura e decodificação dos signos artísticos, desmistificando a cristalização da arte como 'dom'. Assim, a Arte-educação, permeada de conceitos básicos e fundamentos específicos, teria a finalidade de instigar no indivíduo à percepção do mundo cultural, artístico, das imagens, dos sons que permeiam o seu cotidiano.

Esses são os princípios gerais elaborados pelo movimento de Arte-educação. Todavia, para compreender-se a relação desse movimento com a educação escolar, torna-se necessário analisar as tendências pedagógicas que o influenciaram.

Nesse capítulo, duas tendências são abordadas, por serem aquelas de maior aplicabilidade entre os arte-educadores: a Educação através da Arte e Arte-educação como experiência consumatória. Observa-se, que a análise das tendências pedagógicas relacionadas à prática da Arte-educação, estão sendo retomadas, nesta seção do trabalho, como base para a compreensão e reflexão sobre os fundamentos teóricos e filosóficos que conduziram as teorias atuais de Arte-educação, sem deixar de considerar que elas estão incluídas em um contexto sócio-econômico específico.

3.1.1 Educação através da arte como fundamento teórico embrionário da Arte-educação: a perspectiva de Herbert Read

O núcleo do movimento de Arte-educação é uma educação por meio da arte que eduque os sentidos, ou seja: a educação baseada, fundamentalmente, naquilo que o ser humano sente em relação à realidade que o cerca e que se inicie a partir da expressão destes sentimentos e emoções.

A “educação através da arte”, foi expressão cunhada por Herbert Read, em 1943, se popularizou e atualmente é abreviada para Arte-educação. O autor, em sua obra *Education Through Art* (1954), formulou a tese da arte como base para a educação. Portanto, o pensador inglês, proporcionou a primeira diretriz da Arte-educação, quando propôs o seu paradigma de “educação através da arte”.

Na obra *Education Through Art* (1954.), o autor estabeleceu os pressupostos para uma “educação estética”. Analisando o processo de seu desenvolvimento para o educando, sobretudo, a ação do professor e a influência do meio ambiente. Para Read (1960), a finalidade da Arte-educação seria promover no indivíduo um ajustamento dos sentimentos e emoções subjetivas ao mundo objetivo. Afirmou que a qualidade do pensamento e da compreensão e todas as variantes da personalidade e do caráter dependem da precisão deste ajustamento. A partir dessa concepção, ele propôs a “educação estética” voltada, fundamentalmente, ao desenvolvimento daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do ser humano.

Sobre sua proposta, Read (1954, p. 33), afirma que:

[...] deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a ‘educação artística’ como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical e auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentimentos sobre os quais se funda a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentimentos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada.

Para o autor, existem três atividades que têm lugar na educação através da arte: 1) a auto-expressão, que seria a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos; 2) a observação, que seria o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo e, 3) a apreciação, que seria a resposta dos indivíduos aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo.

Observa-se, que vigorou em suas teorias, uma tendência que primava por sujeitar a obtenção de progressos no terreno da vida coletiva ao desenvolvimento da ciência. Assim, bastaria que os educandos assimilassem padrões científicos de pensamento, para que esses passassem a desfrutar os benefícios da modernidade. A democracia, por exemplo, dádiva da modernidade, seria necessariamente alcançada por intermédio da industrialização, propiciada pela tecnologia, resultado inegável do trabalho dos cientistas.

A técnica da educação estética foi apresentada por Read (1954) pelos seguintes aspectos distintivos:

A.EDUCAÇÃO VISUAL	Vista	= Desenho
B.EDUCAÇÃO PLÁSTICA	Tato	= Desenho
C.EDUCAÇÃO MUSICAL	Ouvido	= Música
D.EDUCAÇÃO CINÉTICA	Músculos	= Dança
E.EDUCAÇÃO VERBAL	Palavra	= Poesia e Teatro
F.EDUCAÇÃO CONSTRUTIVA	Pensamento	= Arte

Reagrupando essas técnicas de educação estética elas corresponderiam, segundo o autor (READ, 1954, p.34) às quatro principais funções em que os processos mentais se dividiriam tradicionalmente, como segue:

- I. Desenho... Correspondente a SENSACÃO**
- II. Música e dança.....correspondente a INTUIÇÃO**
- III. Poesia e drama.....correspondente a SENTIMENTO**
- IV. Arte.....correspondente a PENSAMENTO.**

Para Read (1954), o processo de ensino-aprendizagem, começaria com a preparação. Ela consistiria na atividade que o professor desenvolveria na medida em que recordaria ao aluno o

assunto anteriormente ensinado. Após a preparação, o professor faria a apresentação do novo assunto aos alunos – os conceitos morais, históricos e científicos que seriam a matéria do processo de ensino-aprendizagem. Esses conceitos seriam assimilados pelos alunos, na medida em que estes pudessem ser induzidos a uma associação com idéias e conceitos já sabidos. O aluno aprenderia o novo por associação com o velho, mas ele precisaria sair do caso particular exposto e traçaria generalizações, abstrações e leis a respeito dos conceitos. Por último, o aluno deveria ser posto na condição de aplicar as definições a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Para tal o aluno faria exercícios, resolveria problemas, responderia questões expondo definições³¹.

Em síntese, as idéias de Read sobre o desenvolvimento psicológico e a livre-expressão representaram o eixo condutor da Arte-educação, ao favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Para Fusari; Ferraz (2004, p. 19) a “educação através da arte” é um movimento educativo e cultural que procura a formação de um indivíduo total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. “Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.”.

Read, em 1954, fundou a *International Society of Education Thought Art* (INSEA), com o propósito de difundir a Arte-educação. O objetivo precípua da associação foi promover um maior entendimento entre os povos do universo. Segundo Read (1954), a troca de idéias e

³¹ Observa-se que no campo do ensino formal, ocorre algo semelhante, quando o discurso oficial enfatiza que a escola torna-se melhor à medida que adota meios instrucionais mais modernos – dos projetos de *slides* de anteontem aos computadores de amanhã – e emprega professores formados segundo padrões científicos mais elaborados. Daí a ênfase na implementação de recursos tecnológicos no ensino e a incessante busca pelo melhor paradigma científico para nortear as práticas pedagógicas.

experiências possibilitaria a verificação, o conhecimento dos estudos, das pesquisas científicas, efetuadas mundialmente sobre Arte-educação, enriquecendo o progresso de todas as comunidades mundiais, fortalecendo assim, a posição da arte em relação à educação global.

O estatuto da INSEA afirma:

[...] que a cooperação internacional e a melhor compreensão entre os povos fundamentaria um projeto mais completo e integrado, bem como uma estrutura permanente em prol da difusão das crenças e práticas relativas à educação através da arte, a fim de que o direito do homem de participar da vida cultural da comunidade e para usufruir as artes, para criar a beleza para si mesmo numa relação recíproca com o seu meio, possa tornar-se uma realidade viva. (EAB, 1972, p. 2).

Desde a sua fundação em 1954, os congressos mundiais da INSEA acontecem a cada três anos. Em 1957 e 1981, foram realizados em Rotterdam, na Holanda. Uma análise dos objetivos propostos nos dois congressos auxilia na compreensão das mudanças oriundas na Arte-educação, em seu estágio de constituição, sob o auspício de Read. No congresso de 1957 os arte-educadores propuseram modificações gerais no ensino de arte, baseados no modelo de Arte-educação desenvolvido por Read.

Por outro lado, no congresso realizado em 1981, se propôs a formular um estudo crítico das conquistas e perspectivas da Arte-educação até aquele momento. Idealismo *versus* realismo parece ser o núcleo da diferença dos dois congressos. Outro aspecto que diferiu os dois momentos foi que em 1957, os arte-educadores preocuparam-se em estabelecer as afinidades do movimento entre os diversos países. Em 1981, prevaleceu o contato com as diferenças culturais e sobre elas desenvolveram possibilidades de entendimentos, comunicação e co-participação internacionais.

Segundo Barbosa (1988), aceitou-se, em ambos os congressos, a formulação de que o ensino de Arte-educação estaria permeado pelos princípios ideológicos que norteavam o sistema educacional vigente até então. Todavia, não foi questionado a posição dos arte-educadores como veículos de transmissão e consolidação da ideologia que predominava no sistema de ensino daquele período. Ao analisar a Pré-conferência sobre pesquisa em Arte-educação, realizada dois dias antes do congresso de 1981, Barbosa (1988, p. 28) explica os propósitos do evento:

1. questionar a divisão entre pesquisa básica e pesquisa aplicada em Arte-educação;
2. discutir a significação das pesquisas para o desenvolvimento teórico-prático da Arte-educação;
3. determinar os caminhos a serem tomados por essas pesquisas para atender às necessidades e aclarar alguns questionamentos nucleares da área.

Em síntese, os procedimentos que foram tomados pela INSEA em relação a arte-educação, até a década de 1980 se direcionaram para a pesquisa. Entretanto, foi através de Read, que se estabeleceram os pressupostos básicos da “educação estética”, voltada ao desenvolvimento daqueles sentidos que se baseiam na consciência, na inteligência e no raciocínio humano.

3.1.2 A Arte-educação como experiência consumatória: a perspectiva de John Dewey³²

Dentre as principais influências para a formação do movimento de Arte-educação, destaca-se, além de Read, as elaborações de Dewey (1958), acerca do conceito de arte como experiência consumatória. A interpretação desse conceito se insere no âmbito das teorias desenvolvidas

³² John Dewey (1859-1952) foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Nasceu em Burlington, Vermont. Em 1881, ingressou em *Johns Hopkins*, primeira universidade de estudos de pós-graduação na América. Em 1894, se tornou diretor do departamento de filosofia, psicologia e educação de Chicago. Ali permaneceu por dez anos, até se transferir para Columbia, onde publicou o *Journal of Philosophy*. Em 1896, criou a *University Elementary School*, acoplada à Universidade de Chicago, como campo experimental da “educação nova”, ou a “pedagogia nova”, ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” (o que gerou entre os brasileiros o termo “escolanovismo”, para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não).

pela Escola Progressiva dos Estados Unidos. Nessa escola, a arte representou um meio de ajuda para a formação do conceito e como fase final de uma experiência.

A Escola Progressiva acompanhou os referenciais da Escola Nova europeia, a qual será abordada no próximo tópico desse capítulo. Neste contexto, Dewey (1958) propôs uma educação estética do indivíduo como via de transformação de uma racionalidade tecnológica emergente, defendendo uma aprendizagem centrada na experiência da criança. A educação progressiva foi o ponto central de suas teorias. Ela estava no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência ia sendo aumentado, assim como o controle que o indivíduo exercia sobre ela.

Eisner (1972, p.135), explicou a práxis do ensino de arte, desenvolvida pelas Escolas Progressivas, da seguinte forma:

Quando se sugerem atividades criativas em arte, estas vinham quase sempre sob a forma de projetos de arte correlacionados ou integrados. O professor era freqüentemente solicitado a usar a arte em conjunção com seu trabalho em estudos sociais, etc. Em razão do elemento curricular básico geralmente usado pelos Progressistas ser a unidade – um projeto ou problema que explorassem uma variedade de recursos –, não é de admitir que se considerasse a arte integrada um modo conveniente de trazê-la para a sala de aula. [...] Em muitos casos, a arte na sala de aula do primário não era usada somente como um veículo de auto-expressão criativa, era colocada a serviço da formação do conceito.

Dewey (1958), considerava que a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Para ele, vida-experiência e aprendizagem estavam unidas, de tal forma que a função da escola era possibilitar uma reconstrução permanente feita pela experiência do educando. Ou seja, por um lado, ao experimentar e, por outro, ao provar. Com base nas experiências do provar, a experiência educativa tornar-se-ia para o educando num ato de constante reconstrução.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem para Dewey estaria baseado em: 1) uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das idéias anteriores; 2) alunos e professor detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais; 3) uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento.

A Arte-educação, nesse contexto, propiciaria condições para que o educando resolvesse por si próprio os seus problemas e diferenciando-se das tradicionais idéias de formá-lo de acordo com modelos prévios. Dewey (1954) propôs a Arte-educação pela ação, o conhecimento seria atividade dirigida para a experiência. As idéias seriam hipóteses de ação e seriam verdadeiras quando funcionassem como orientadoras dessa ação. As atividades manuais apresentariam situações problemas concretas para serem resolvidas na esfera das atividades. Considerou, ainda, que o trabalho manual desenvolveria o espírito de comunidade e a divisão das tarefas entre os participantes, estimularia a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social.

Sobre o papel da Arte-educação, na sociedade industrial, Dewey (2001, p. 31) manifestou-se da seguinte forma:

A arte, em uma palavra, é a indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado – adequadamente consciente, emocional e intelectualmente. Mas o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtivas e manuais pode sobrecarregar seus desempenhos com tamanha abundância de significado social e científico que a associação uma vez estabelecida, jamais será perdida. Sempre há o perigo de que uma preparação educacional para a indústria se torne supertécnica e utilitária, trazendo para a escola as características mais indesejáveis do atual

regime industrial. Nossa proteção reside em tornar artística as atividades industriais na escola.

Na década de 1920, nos Estados Unidos, sob orientações de Dewey, foram desenvolvidas diversas inovações pedagógicas. A base para todas elas esteve calcada na construção uma educação democrática e, na relação entre a prática pedagógica e estruturas sociais.

De acordo com os ideais da democracia, Dewey (1966), viu na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a Arte-educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades. A vida social não poderia existir sem ampla participação popular e sem o debate livre de opiniões. Sua base subjetiva estaria no ambiente de cooperação e solidariedade entre as pessoas. E para sua realização seria necessária uma mudança radical na economia, a qual deveria ser controlada pela sociedade.

3.1.3 A Interdisciplinaridade como abordagem metodológica da Arte-educação

A análise da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica foi crucial para a Arte-educação, pois ela foi o meio através do qual foram elaborados os currículos e a *práxis* pedagógica (da arte). Sua função da arte na educação é desenvolver no indivíduo um processo de pensamento que o torne capaz de frente a novos objetivos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Neste sentido, a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico-sintético se torna a base da qual a interdisciplinaridade se realiza.

O próprio termo sugere, como diz Barbosa (1988, p. 70), “a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretendem inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias”. Historicamente, a autora aponta como

fundamento da interdisciplinaridade a idéia de totalidade, paulatinamente substituída pela idéia do inter-relacionamento do conhecimento.

Inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, foi uma intenção educacional defendida primeiramente pelas teorias humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total.

As questões referentes à interdisciplinaridade estão inseridas no que Eisner (1972), designou como categoria de justificativa para a Arte-educação determinar sua função educacional. No seu interior estão inseridas as abordagens essencialistas e contextualistas.

Barbosa (1988) definiu o caráter interdisciplinar da Arte-educação da seguinte forma:

A Arte-educação, por sua natureza epistemológica, integra várias modalidades de experiência, recebendo contribuições de diversas ciências e áreas do conhecimento humano. Uma análise da colaboração das múltiplas ciências humanas para aclarar os objetivos e métodos da experiência artística na escola se faz necessária.

A *antropologia* nos esclarece acerca das formas de investigação do universo cultural dos jovens e crianças que pretendemos ensinar, além de esclarecer as relações entre a cultura erudita, a popular e a de massa e os cânones de valor das artes úteis, por exemplo.

Na área da *psicologia* se verificarão as conseqüências metodológicas para a Arte-educação das diferentes abordagens: freudiana, laciana, humanística, junguiana e gestaltista, assim como, em filosofia, um dos objetivos será a análise das influências das correntes fenomenologista, marxista, kantiana, no ensino da arte.

Também os diferentes conceitos de arte geram diferentes metodologias (...)

A *consciência histórica* que preside o entendimento da evolução conceitual do ensino de arte e explica a sua importância no contexto sócio-político brasileiro produzindo leis e coordenando propostas e expectativas, consistirá uma área de estudos, *história/legislação*.

Os diversos *media* estarão sendo explicados em sua especificidade e possibilidade de integração entre *televisão, vídeo, cinema, desenho e plástica*, bem como *música e artes cênicas*. (BARBOSA, 1988, p. 22).

Ainda sobre o papel da interdisciplinaridade, Barbosa (1988, p. 71) afirma que ela:

[...] tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos. Esta integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado. O veículo mais adequado seria uma espécie de tessitura dos diferentes campos disciplinares através da busca da síntese.

Dentro da tendência contextualistas, há os psicológicos de um lado e os sociais de outro lado. Os primeiros se adstringem às teorias da criatividade, percepção e auto-realização. O outro grupo, buscam os processos de exploração das relações sociais, os comportamentos e os modelos alternativos. Todavia, ambas afirmam que a Arte-educação só pode ser programada após um estudo das características da criança e da sociedade em que elas vivem, pois é o contexto que determina os objetivos da arte.

A vertente contextualista considera que o estudo da arte, ao promover o desenvolvimento da percepção e da expressão, contribui para a construção da linguagem e da comunicação, do pensamento crítico e para a aquisição de competências de resolução de problemas. As metas e conteúdos dos programas de Arte-educação dependerão das características dos alunos, do tipo de necessidades da comunidade e de problemas com que se defronta a sociedade. As justificações contextualistas consideram que se devem determinar previamente as necessidades dos alunos, da comunidade e da sociedade, sendo a educação em arte considerada como um meio de ir ao encontro dessas necessidades, quer estejam diretamente relacionadas com a arte, ou não.

Os essencialistas concebem a Arte-educação como voltada para a natureza humana em geral. A importância está em si mesma, ou seja, é importante porque importa para os seres humanos e não pelo fato de ser um instrumento para outros fins. Esta abordagem enfatiza a arte como

sendo o único meio de integrar a experiência isolada com a experiência humana. Susane Langer (1958) identifica dois sistemas do conhecimento: o presentacional que equivale à arte e o discursivo que representa os processos lógicos e os métodos científicos e aos campos verbal e escrito da linguagem. Na ausência de um desses sistemas de pensar é incompleta a educação sem visão de si e do mundo.

Os essencialistas se baseiam no *slogan*, desenvolvido por Lanier (1964), de *Art for Man's Sake*³³, referindo-se à idéia de que a função da arte na escola é fazer descobrir a natureza da arte, assim, a idéia do desenvolvimento da criatividade, percepção e livre expressão, é considerar a arte apenas como instrumento para a educação e em contraponto promovem o desenvolvimento da apreciação artística, da história da arte e do pensamento crítico sobre ela. Ou seja, esta vertente sustenta que os contributos da Arte-educação são aqueles que só a arte poderá providenciar e que esta deve ser utilizada na educação como um instrumento para atingir determinados fins.

As justificações essencialista defendem o lugar da arte na escola, destacando o caráter específico e único da arte, em si mesma, salientando que a sua contribuição não deve ser subvertida para outros fins. Essas propostas estão inseridas no bojo de um processo de embates ao longo da história da Arte-educação. Assim, torna-se necessário um resgate, ainda que sistemático, do precedente histórico que impulsionou o desenvolvimento da Arte-educação.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O ENSINO DO DESENHO COMO ELEMENTO PROPULSOR DA ARTE-EDUCAÇÃO

³³ Traduz-se em “arte para o bem do homem”.

No século XVIII, ecoando proposições de períodos anteriores, uma nova consciência se firmou acerca do Desenho, praticado por nobres e homens de ciência como disciplina indispensável ao conhecimento, surgindo daí inúmeras formulações quanto à necessidade de propagação de seu ensino.

No século XIX estas idéias se materializaram em diversos métodos e instituições pedagógicas. Com o avanço porém dos modelos industriais de produção e consumo o ensino do Desenho, afastando-se de uma concepção integradora das Artes e Ciências, ganharia progressivamente um viés acentuadamente utilitarista, com a preponderância do que viria a denominar-se Desenho Técnico, baseado sobretudo na Geometria. Geraria-se assim uma reação de caráter anti-racional e antiindustrial, que preservaria um desenho de índole mais subjetiva, ligado à figuração e que viria a denominar-se, de modo geral, Artístico, com os limites, cruzamentos e apagamentos destas fronteiras, firmadas durante o século XIX.

Ocorria, desse modo, uma tensão entre desenho entendido como atividade intelectual e configurado numa visão ligado a alguns pressupostos do ensino acadêmico e à idéia de Belas-Artes e um desenho de caráter pragmático, utilizado sobretudo como instrumento técnico, ligado à idéia de artes aplicadas. Estas duas concepções apesar de conflitantes, não foram necessariamente excludentes, sendo sintomática a invocação feita freqüentemente por ambas dos conceitos de Razão e Ciência em defesa de suas legitimidades.

Dessa forma, em inícios do século XIX ainda circularia uma concepção abrangente, ligada à idéia renascentista da Pintura, Escultura e Arquitetura como as três artes do desenho. Concepção que, não tomando o desenho apenas como ferramenta artística ou técnica, compreendia-o como, senão uma consciência em si mesma, ao menos como um meio possível

de um conhecimento ligado a saberes matemáticos e ópticos e através do qual tentava-se deduzir e estabelecer leis gerais para a organização e representação das formas e do espaço. Esta concepção sobreviveria com relativa força até o início do século XIX, quando em acordo com o tipo de racionalismo que se estabelecia novas idéias acerca da destinação das artes começava a vigorar, destacando-se a da institucionalização do ensino do Desenho como base do desenvolvimento das chamadas *indústrias artísticas*, fundamentais para o enriquecimento das nações.

A identificação do movimento da Arte-educação com o ensino de desenho teve como ponto de partida, o surgimento na Inglaterra, dos estudos de Ruskin³⁴, com a publicação em 1857, dos *Elementos dos Desenhos*, obra que em 1885 e 1886 inspirou Ebenezer Cook a escrever uma série de artigos no *Journal of Education*. Conrado Rici, em 1887, publicou em Bolonha *L'Art et la Poesie chez les Enfants*. Em Viena, Franz Cizek, inaugurou as suas classes juvenis. Movimento semelhante surgiu nos Estados Unidos, onde Arthur Newley Daw, em seu livro *Composição*, de 1889, conduziu a uma nova concepção de ensino de arte que se estendeu por toda América.

Todos esses movimentos, a partir de Ruskin, primaram para o desenvolvimento artístico que pudesse ser utilizado como técnica na indústria. Surgiu com os primeiros esboços do movimento que passou a postular a “arte na educação” e que objetivou implementar na escola o ensino de desenho, tendo em vista, a formação de futuros desenhistas técnicos para a industrial têxtil³⁵.

³⁴ Ruskin (1819-1900) concebia a presença do Estado como grande motivador da produção artística e do artista propriamente dito, propondo todo um sistema cuja finalidade última estava em garantir obras de grande qualidade artística e estética. Para este pensador, a obra de arte de “qualidade” deveria ser preservada independente de sua origem. (AMARAL, 1984).

³⁵ Um dos primeiros museus a cunhar a função de arte-educador foi o *Victoria and Albert Museum*, em Londres, na Inglaterra, no ano de 1852. Ele esteve vinculado a escola de Artes Industriais, a *South Kensington School*, que teve em Ruskin, o seu principal curador. Posteriormente, em 1869, o pensador criticou a instituição, passou a considerá-la para adultos e propôs a criação de escolas primárias de desenho em todos os museus e galerias de

A ação pioneira do tcheco Franz Cizek, que criou, em 1897, da Escola de Arte Infantil ou Escola de Arte e Ofícios, em Viena, trouxe os primeiros estudos sobre a produção gráfica das crianças, que datam desta instituição. Estiveram fundados nas concepções psicológicas e estéticas de então: foi a psicologia genética, inspirada pelo evolucionismo e pelo princípio do paralelismo da filogênese com a ontogênese que impôs o estudo científico do desenvolvimento mental da criança³⁶.

As concepções de ensino de desenho que permearam os primeiros estudos estiveram embasadas em uma produção estética naturalista³⁷ de representação da realidade. Tinham a habilidade técnica como um fator prioritário. Assim, em toda a Europa, em ritmos distintos, mas constante, se discutiu, se legiferou para criar métodos e escolas de ensino técnico.

arte da Inglaterra (AMARAL, 1984).

³⁶A filogênese estuda a história da evolução dos homens como sujeitos cognitivos. A paleontologia humana, afirma que eles nem sempre tiveram a mesma constituição e capacidades. A explicação mais consensual é que a evolução da sua constituição morfológica e funcional foi feita em simultâneo com o desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas e, esta de forma articulada com o desenvolvimento das suas realizações e capacidades técnicas. Na ontogênese o conhecimento é visto como um processo de modificações e adaptações ao meio que desde o nascimento ocorre em todos os seres vivos. Segundo diversos autores, a ontogênese repete a filogênese, isto é, o desenvolvimento da humanidade é como que repetido no desenvolvimento de cada ser. Jean Piaget (1896-1980), o criador desta abordagem científica do conhecimento (a Psicologia Genética), analisou o modo como, em cada indivíduo se desenvolve a faculdade de raciocinar (abordagem genética) considerando, que esta faculdade não está pré-constituída no nascimento. Chegou à conclusão de que na origem do conhecimento estaria um processo dinâmico em que há uma permanente interação entre o sujeito e o objecto. O estudo deste processo de constitutivo das nossas capacidades cognitivas conduziu Piaget (1978) a descobrir quatro períodos que são caracterizados em função das capacidades, de que um indivíduo dispõe para a apreensão e organização da realidade: estágio da inteligência sensório-motora; da inteligência pré-operatória; estágio das operações concretas e, estágio das operações formais ou abstratas. Esse estudo é denominado por construtivismo.

³⁷ O progresso acelerado das ciências naturais, o amadurecimento da ideologia positivista e a culminação do realismo abriu caminho, no final do século XIX, para a afirmação da estética naturalista. Denomina-se naturalismo o movimento artístico que se propõe empreender a representação fiel e não idealizada da realidade, despojada de todo juízo moral, e vê a obra de arte como uma “fatia da vida”. O ideólogo da estética naturalista foi o escritor francês Émile Zola, cujo ensaio intitulado *Le Roman expérimental* (1880; “O romance experimental”) foi entendido como manifesto literário da escola. A arte naturalista adotou teorias científicas, como a da hereditariedade, para explicar os problemas sociais, contemplados com acentuado pessimismo, e a infelicidade dos indivíduos. Na técnica e no estilo, os naturalistas levaram às últimas conseqüências os postulados do realismo. Acima de tudo, buscaram dar o máximo vigor aos métodos de observação e documentação.

Por exemplo, no ensino de desenho na Inglaterra, do século XIX, predominava influências de idéias liberais e positivistas que resultaram na sua utilização como uma modalidade aplicada em ornamentos e preparação dos operários. Isso se evidencia, em Londres, onde foram criadas “escolas de desenho” a partir de 1837 para atender aos princípios e práticas de ornamentação, decoração e manufaturas (BARBOSA, 1978).

Saunders (1986) relata que na mesma época, nos Estados Unidos, os filhos da burguesia aprendiam nas escolas particulares a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico. Com isso, podiam reconhecer as obras de arte originais dos grandes mestres e não comprar trabalhos falsos. Os filhos dos operários, entretanto, freqüentavam a escola pública onde aprendiam desenho geométrico e desenho linear, destinados a serem usados em seus futuros trabalhos nas fábricas.

Sobre essa configuração da educação, Manacorda (2000, p.304) afirma que:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas. [...] Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América.

Destarte, o âmbito da educação formal, deste período histórico, atrelou-se à ampliação objetiva das disposições produtivas sociais – pela Revolução Industrial e por meio da descoberta da criança como trabalhadora mirim –. Assim, a história da Arte-educação se mesclou com a história da psicologia e da tecnologia.

Neste sentido, o processo industrialização, fez com que a “arte na educação” seguisse em direção as fragmentação técnica do processo de produção fabril. A relação da produção fabril, do período da Revolução Industrial, com o processo embrionário do que viria a ser movimento de Arte-educação na Europa, se torna evidente quando se observa que naquele contexto, houve a necessidade de indivíduos capazes de produzir conforme as máquinas, como demonstra Manacorda (2000, p. 305): “precisava colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal”. Ou seja, necessitava-se de especializações modernas, inovadoras.

Nesse âmbito, se encaixou o ponto da espontaneidade infantil, do imperativo de anuir à evolução de sua psique, para promover a educação sensório-motora e intelectual através de contornos ajustados, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Fundiu-se a partir desses elementos, os pressupostos que cunhariam o futuro movimento da Arte-educação: o jogo, a livre expressão e a socialização através dos sentidos. Reinterpretados conforme o contexto, mas, que na essência permaneceram coesos aos princípios da formação do novo trabalhador para o processo de produção fabril.

Assim, o ensino técnico-profissional, requerido pelas indústrias e a Arte-educação ativa das recém formadas Escolas Novas basearam-se no mesmo elemento formativo: o trabalho e a busca do desenvolvimento do indivíduo apto a realizar trabalhos. Nessas escolas novas, a espontaneidade, o jogo e o trabalho foram elementos básicos, por isso, denominaram-se de “ativas”.

Tinham como principais características às sedes campestres, equipadas com instrumentos de laboratório; autogovernadas e cooperadas. Tornou-se, inconcebível, a partir de então, tratar da

pedagogia ignorando a psicologia³⁸. Ambas, inevitavelmente, conceberam a criança como sujeito.

A base dessa concepção foi à ênfase na expressão das atividades sensório-motoras e, portanto, no jogo-trabalho e posteriormente, no trabalho social do adulto. Nesse período, predominou a indústria como uma instituição ubíqua e que se fazia presente tanto na Europa como nas Américas: registraram modelos a serem seguidos, em âmbito sócio-educacional, preenchendo o sistema de ensino, recém inaugurado, de protótipos técnicos.

Acerca desse processo Manacorda (2000, p. 305) afirma que:

[...] o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de moralidade didática.

Ou seja, as mudanças na forma de se educar o indivíduo não aconteceram arbitrariamente.

Foram elementos constitutivos da configuração do homem no novo modo de organização social, o qual, por sua vez, sofreu mediações do modo de produção capitalista, que tem em suas crises um componente estrutural. Deste modo, a maneira pela qual as mudanças na organização do processo produtivo, determinaram as novas características dos projetos educacionais, diretamente ligados à nova sociedade do consumo, produzida no processo da Revolução Industrial. Uma das conseqüências desse norteamo da indústria sobre o sistema de ensino, segundo Manacorda (2000, p.311-312), foi a elaboração dos trinta pontos que

³⁸ A união de trabalho e psicologia fomentou vários projetos experimentais. Criaram-se associações para a indústria doméstica e para a introdução do trabalho na escola. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1908, o belga Omer Buyse, que estudara a organização das Escolas de Artes e Ofícios na Alemanha e na Inglaterra, publicou num volume de 750 páginas os resultados da sua experiência de estudo das escolas do Estados Unidos: *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*.

definiram o modelo da “escola nova”. Modelo desenvolvido por Ferrière³⁹, em 1919, sob a nomenclatura de Bureau International dês Écoles Nouvelles (BIEN).

Eis uma síntese desses pontos:

I (1-10). A nova escola é um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde, a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado dos trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.

II (11-20). Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e na experiência, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo. O ensino propriamente dito é ministrado só na parte da manhã; à tarde se realiza o estudo individual. Estuda-se somente uma ou duas matérias por dia, por mês ou por trimestre.

III (21-30). A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico e da liberdade numa ‘república escolar’, com a eleição dos chefes e dos cargos sociais. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecerem ocasiões para desenvolver as capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir os objetivos considerados bons. A emulação consiste especialmente em confrontar o trabalho presente e o trabalho passado da própria criança. A escola deve ser um ambiente bonito e atraente, onde a música coletiva exerce uma influência purificadora. A educação da consciência moral visa, mediante as leituras da noite para as crianças, provocar reações espontâneas e juízos de valor; a educação da razão prática consiste, para os adolescentes, em reflexões sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social. Quanto a atitude religiosa, segue-se normalmente uma orientação não-confessional ou interconfessional, unida à tolerância.

Todavia, a análise sobre o movimento de Arte-educação, não pode ser separada das questões relacionadas tanto a própria arte – enquanto objeto de civilização e objeto estético – como da própria educação – enquanto política educativa e dimensão pedagógica⁴⁰ –. Assim, os

³⁹ Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899) e um dos fundadores do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912), em Genève.

⁴⁰ Pode-se observar, a partir do que foi até aqui abordado, que a dimensão pedagógica, do referido período, era baseada, na perspectiva liberal, que sustentou a idéia de que a escola tinha por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Segundo, Libâneo, (1989, p .21-

numerosos pontos de vista que, ao longo dos tempos, têm surgido acerca do significado, valores e finalidades da Arte-educação refletem, em seu interior, questões específicas sobre a função social da escola e o papel da Arte-educação na sociedade.

Considerando-se os contributos decisivos que em determinados períodos históricos foram marcos definidores dos rumos da Arte-educação. O tópico que se segue, apresentará uma sistematização seguindo uma ordem cronológica de alguns desses contributos considerados como marcos definidores dos rumos da Arte-educação.

3.3 APROXIMAÇÃO DAS DIRETRIZES DA ARTE-EDUCAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NORTE-AMERICANAS.

Observou-se, até o presente momento que o movimento de Arte-educação, desenvolveu-se na Europa, em conformidade com a reorganização do trabalho para o novo modo de produção, oriundo da Revolução Industrial. Nos Estados Unidos, singularmente, o movimento de Arte-educação não se vinculou diretamente dos paradigmas concebidos a partir da chamada “escola nova”, para o sistema de ensino. Houve, no país, a mediação de agentes culturais, ligados à elite intelectualizada dos museus e galerias de arte, os quais por sua vez, estavam diretamente envolvidos, com a política da Guerra Fria.

Amaral (1984) ao discorrer acerca da manipulação da arte pelo mundo capitalista, informa que a elite intelectual acima mencionada, vinculou-se ao expressionismo abstrato que repercutiu após a Segunda Guerra Mundial. Segundo essa autora “nessa época, em pleno período da Guerra Fria, essa tendência foi exaltada pelos pintores do Museu de Arte Moderna

22) “[...] ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”.

de Nova Iorque, tradicional braço direito do Departamento de Estado na área cultural” (AMARAL, 1984, p. 15). À vista disso, registra-se como marco do movimento de Arte-educação nos Estados Unidos, que se iniciou fora da escola regular, com a criação do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA), em 1929. Esse teve como objetivo didático, transmitir a compreensão da Arte Moderna, com o ensino de arte, levando as escolas ao MOMA⁴¹. Barbosa (1999), em contrapartida, afirma que o público alvo do museu era a elite de Nova York. Houve, entretanto, segundo esta autora, a preocupação de que os outros estratos culturais aprendessem algo sobre a produção artística em suas visitas educativas, sem ser necessário atingir integralmente os valores da alta cultura de vanguarda.

Amaral (1984) contrapõe-se Barbosa (1999) ao argumentar que a finalidade do museu não era proporcionar uma educação estética e sim agir como instrumento para fins políticos. A autora recorre à Eva Cockcroft para mostrar a vinculação existente entre o MOMA, o Departamento de Estado norte-americano, empresas norte-americanas e multinacionais:

O envolvimento do Museu de Arte Moderna com a política externa se tornou inequivocamente clara durante a Segunda Grande Guerra. Em junho de 1941, um telegrama da *Central Press*, em reportagem mencionava o MOMA como ‘o último e mais estranho recruta da linha de defesa do Tio Sam’. A reportagem se referia a pronunciamento do diretor do Conselho de Curadores do Museu, John Hay Whitney, de como o museu poderia servir como uma arma para a defesa nacional para educar, inspirar e fortalecer os corações e aspirações dos homens livres em defesa de sua própria liberdade. (AMARAL, 1984, p.15).

Ademais, a comprovação de que o sistema capitalista não foi obviamente neutro em relação às formulações da Arte-educação foi nitidamente demonstrada em inúmeras ocasiões. Por exemplo, durante os anos de 1960, a Agencia Central de Inteligência (CIA) e corporações

⁴¹ O MOMA e o Museu de Cleveland foram os pioneiros da moderna Arte-educação em museus, teoricamente fundamentada por Victor D'Amico, em Nova York, e Thomas Munro, em Cleveland. Ambos foram influenciados pelas idéias de Dewey.

multinacionais dos Estados Unidos na América Latina, patrocinaram de forma velada determinadas organizações culturais, como instrumento da política estadunidense durante a Guerra Fria.

Segundo Amaral (1984. p. 17):

Durante os anos 60 se revelou que a CIA tinha apoiado de maneira encoberta organizações regionais, tais como o Congresso pela Liberdade da Cultura (e seu órgão, a revista *Encounter*) ao passo que, no exterior, propiciam-se exposições de pintura de vanguarda dos Estados Unidos sob o patrocínio do Conselho Internacional de Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, uma instituição dominada pelos Rockefeller (se estamos de acordo em que a guerra cultural aponta indiretamente à destruição dos sistemas simbólicos das culturas vivas, ao mesmo tempo em que à contaminação destas com os valores do conquistador).

Nesse aspecto insere-se o princípio do “imperialismo cultural” a que se refere Goldman (1979) como arma da Guerra Fria, como instrumento do neocolonialismo na América. Assim, observa-se que a despeito da intencionalidade ou não explícita do arte-educador, o movimento de Arte-educação desenvolvido nos Estados Unidos foi utilizado como um instrumento de manipulação política em seus estágios de circulação.

Neste campo, em decorrência da meteórica assimilação da Arte-educação em museus, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, o *Discipline Based Art Education* (DBAE) que tratou, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte. Essa se propôs a inserir e elevar a qualidade da Arte-educação nas escolas. Assim, a Arte-educação como disciplina, caracterizada como DBAE, entrou em cena após se constatar que as escolas norte-americanas precisavam de um sólido programa de estudos para substituir aquilo que era considerado como um currículo pré-histórico, inadequado a nova era tecnológica que estava

surgindo a galope. Mais com a intenção de influenciar o currículo escolar do que de mudar a maneira como se ensinam as Artes.

A partir daí, desenvolveu-se a concepção de Arte-educação como sendo uma categoria própria, uma vez que ela teria um conteúdo específico a oferecer. Assim, consensualmente, a arte foi considerada uma das poucas disciplinas do currículo escolar que possibilitaria ao educando a oportunidade de utilizar suas emoções e imaginação. Ou seja, ela encorajaria o aluno a mostrar sua perspectiva pessoal e a assumi-las. Portanto, a Arte-educação, teve como missão, recuperar o ensino de arte do limbo que se encontrava. De possibilitar ações materiais novas, para o futuro mercado de arte/criação/tecnologia que se desenvolvia.

Analisando o DBAE, Eisner (1972, p. 84-85), observa o que segue:

Existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêm arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte. No DBAE, essas quatro operações constituem: a produção, a crítica a História da Arte e a estética. A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação [...]. A crítica da arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar [...]. A História da arte ajudam a criança a entender [...] A Estética [...] compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê.

O projeto DBAE foi influenciado pelo movimento disciplinar na educação preconizada pelo educador estadunidense Jerome Bruner e pela importância dada à aprendizagem conceitual, desenvolvida por meio da escola progressista de Dewey. Bruner foi um dos representantes das teorias cognitivistas. Para ele a aprendizagem era um processo que ocorreria internamente, mediado cognitivamente e não um produto direto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende.

Bruner (1966) pesquisou o trabalho de sala de aula e desenvolveu a Teoria da Instrução⁴², sugerindo metas e meios para a ação do educador. Dois princípios formam à base de sua concepção: 1) o conhecimento do mundo fundar-se-ia num modelo representativo da realidade elaborado conforme três técnicas possíveis, a ação (representação inativa), a imagem (representação icônica) e o símbolo; 2) os modelos de realidade desenvolver-se-iam em função da informação proveniente do meio e em função da superação que o sujeito lhes traria graças à sua atividade pessoal.

A proposta da Arte-educação articulada como um conjunto organizado de conhecimentos procedentes dos quatro âmbitos disciplinares tendo como objeto o estudo da arte (estética, história da arte, crítica e "atelier") foi influenciado pelo movimento disciplinar na educação preconizada por Bruner e pela importância dada à aprendizagem conceptual. Essa proposta teve grande divulgação nos anos de 1980, não só nos Estados Unidos, mas também noutros países, devido ao suporte financeiro do *Getty Center for Education in the Arts*⁴³, com enfoque curricular do DBAE.

A sua sistematização ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do *Getty Center*, quando a concepção foi adotada pela equipe de pesquisadores da instituição liderada por Elliot Eisner, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, EUA. Especialista em

⁴² Seu livro, "Uma Nova Teoria da Aprendizagem", foi lançado no Brasil, em 1966. A teoria de Bruner leva em consideração a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador dessa curiosidade, daí ser denominada teoria (ou método) da descoberta. É uma teoria desenvolvimentista, que tenta explicar como a criança, em diferentes etapas da vida, representa o mundo com o qual interage. Apresenta três níveis de representação do mundo pela criança: inativo - a criança representa o mundo (objetos) pela ação que exerce sobre eles; icônico - já representa mentalmente os objetos e simbólico - utiliza símbolos, sem necessidade de imagens ou ação.

⁴³ O Museu *J. Paul Getty Center*, localizado na cidade de Los Angeles, USA, é um dos maiores centros de pesquisa em História da Arte, especialmente nas áreas de arte educação, conservação, indexação de fontes bibliográficas, organização de núcleos documentais. Embora a sua espinha dorsal seja um museu dedicado às antiguidades gregas e romanas, às artes decorativas e às pinturas dos velhos mestres europeus, esse complexo de seis edifícios inclui institutos para pesquisa em arte-educação. Com um orçamento operacional anual de 189 milhões de dólares, o museu se tornou um dos maiores centros de pesquisa e desenvolvimento em arte-educação em âmbito internacional.

estudos sobre currículo e sobre ensino da arte defendeu a leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações. Brent e Marjorie Wilson, professores da *Pen State University*, Pensilvânia, EUA, também defenderam a Arte-educação como expressão cultural, ou seja, a integração da leitura da obra de arte com o fazer artístico sem hierarquização.

Esta retrospectiva é importante porque salienta que foi no contexto de reorganização da educação frente à reestruturação do capital, anteriormente analisado, que os projetos de Arte-educação do DBAE foram elaborados e transformados em lei. Como exemplo modular, cita-se a Revista *InSEA News*, editada pela INSEA, em 1994, que dedicou um número à formação do professor de arte. No editorial da revista, foi salientado que na última década, um novo olhar crítico teria sido voltado para a formação do professor.

Observa-se, também, que reformas na educação, artigos e pesquisas na área de Arte-educação, foram temas constantes do DBAE (BARBOSA, 1999). Isto é, estiveram presentes, preocupações com a formação do arte-educador, em consonância com o papel desempenhado pela educação no âmbito da reestruturação do capital. Essas reformas na educação, entre elas, as propostas curriculares do DBAE, representaram uma parte do conjunto de preocupação dos Estados Unidos com o reordenamento no processo de reestruturação do capital.

Eisner (1972) afirma que o DBAE se desenvolveu “em consequência dos avanços para a corrida espacial, a avaliação da educação norte-americana tornou-se prioridade nacional [...]. O resultado destas preocupações foi a criação de uma variedade de novos currículos [...]” (BARBOSA, 1999, p. 79).

Neste sentido, os Estados Unidos reestruturaram seu sistema educacional, através do *Council for Basic Education* e propuseram *standards* nacionais para o ensino. Segundo o documento da UNESCO, de 1995, que trata sobre a relação dos parâmetros curriculares e *standards*, intitulado: *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*, o termo *standard* o padrão tem vários significados, o termo sendo de modo geral, associado a testes e medidas:

Historicamente esta associação surge com o desenvolvimento da Psicologia Experimental, em particular da Psicometria, no final do século passado. Este campo do conhecimento aplicou teorias e métodos de mensuração psicológica para atribuir valores numéricos a comportamentos humanos. São exemplos destas aplicações, os testes mentais utilizados para medir a natureza fundamental da inteligência (Binet e Simon, 1911) e os testes destinados a medir a quantidade, os graus de retenção da aprendizagem e a memória (Ebbinghaus, 1913), entre outros. A Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos (1994) apresenta a seguinte definição para “standards”: Standards’ educacionais em Ciências são critérios de julgamento da qualidade do que os alunos sabem e estão aptos a fazer, dos programas de ciências que dão oportunidades para os alunos aprenderem Ciências, do sistema de apoio aos professores e programas de ciências e das práticas e políticas de avaliação. (UNESCO, 1995, p. 18).

Esses *standards* surgiram por intermédio do Projeto de Lei *Goals 2000: Educate American Act*⁴⁴. Na área de Arte-educação tal proposta foi elaborada em colaboração entre o *Council for Basic Education* e um Consórcio das Associações Nacionais de Arte-educação, representantes dos profissionais em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. A proposta apoiou-se na

⁴⁴ Esse projeto se insere na vertente governamental estadunidense e da comunidade internacional da certificação ocupacional em educação. Em uma retrospectiva histórica, em 1975, surgiu um projeto do CINTERFOR/OIT (projeto 128) sobre mediação e certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores através de cursos de formação sistemática, pela experiência de trabalho ou por uma combinação de ambos (também cursos de arte-educação). Dentre as razões do projeto, estiveram presentes às questões relacionadas à qualificação. Segundo o documento (CINTERFOR – Projeto 128, 1975) “[...] por qualificação se entendia o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquiririam durante os processos de socialização e educação/formação”. A partir dos anos de 1980, o tema das certificações ressurgiu, através de novas vertentes. Em 1981, a Sociedade Americana para o Treinamento e o Desenvolvimento (ASTD) encomendou um estudo sobre competências no campo do treinamento e desenvolvimento. Os métodos de levantamentos dos perfis e conteúdos da ASTD eram comportamentais e se baseavam na análise ocupacional do posto de trabalho e no levantamento de tarefas. Nesse mesmo ano, foi criada pelo governo Reagan a Comissão Nacional sobre a excelência em educação, responsável pela publicação do relatório “Uma Nação em Risco”, de 1983. Em 1994, foi assinado pelo governo Bill Clinton o *Goals 2000, “American Educational Act”*, que encorajava a criação de um sistema nacional de padrões de especialização voluntária a ser orientado pela indústria e, em seguida, foi instalada uma Junta de Padrões de Especializações Nacionais, que teve como principal suporte a arte-educação, em uma perspectiva de voluntariado. Tal qual ocorre com os Amigos da escola, no Brasil.

tendência para a Arte-educação, oriunda da DBAE, com sua metodologia apoiada nos quatro eixos anteriormente explicados.

Os “*standards*” ou padrões conceituados como critério de julgamento e visão, quando reunidos e integrados, representam um conjunto de políticas adotadas para estimular a consecução de níveis de aprendizagem para os educandos. Eles organizam os conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridas por todos os alunos, mas não implicam uma particular organização do currículo. Os componentes do conteúdo de ensino podem ser organizados e implementados em uma variedade de ênfases e perspectivas curriculares, escopo, seqüências, coordenação de conceitos, processos e tópicos. Assim, a fonte de geração de “*standards*” que enquadra a Arte-educação é o currículo. Conceituado como conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, o currículo, ao organizar os conhecimentos da Arte-educação (tais como, teatro, artes plásticas, dança e música), estabelece para eles uma estrutura, uma ênfase, um equilíbrio e também as formas de apresentação na sala de aula.

O arte-educador australiano Boughton (1995), analisa os mitos que envolvem as propostas de currículos nacionais, *standards* e avaliações em Arte-educação, citando países como a Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, países da Ásia e Estados Unidos. Na opinião desse autor, são usualmente seis as justificativas apresentadas pelos governos para propor currículos e avaliações nacionais: benefício para o aluno, benefício para o país, tornando-o mais competitivo, definição de níveis de competência para cada adiantamento escolar, definição de estruturas comuns ao ensino das artes, implementação da reforma por processo de consulta democrática.

A preocupação com o assunto levou a *National Society for Education in Art and Design* (NSEAD), entidade que congrega os arte-educadores ingleses, a dedicar um número do *Journal of Art and Design Education* (1995) a discutir este tema. Tanto Swift (1986), arte-educador britânico, no editorial desta revista, como Boughton (1995.), concordam sobre a identificação de preocupações semelhantes acerca finalidades da Arte-educação vinculada à economia ortodoxa do capitalismo. Ambos os autores, sugerem que o movimento para um currículo nacional é reducionista em intenção e tem a ver com a relação de poder do Estado com o indivíduo.

Essa apatia e submissão às formas estranhas à cultura e à arte são explicadas por Eco (1997. p. 148) da seguinte forma:

[...] isto resulta da incapacidade, por parte do homem médio, de subtrair-se a sistemas de formas adquiridas que lhe são fornecidos de fora, que ele não conquistou através de uma exploração pessoal da realidade. Doenças sociais tais como o conformismo ou a heterodireção, o gregarismo e a massificação são justamente frutos de uma aquisição passiva de *standards* de compreensão e juízo, identificados com a “boa forma” tanto em moral como em política, em dialética como no campo da moda, ao nível dos gostos estéticos ou dos princípios pedagógicos.

A partir das propostas de *standards*, a Arte-educação se inseriu no currículo escolar, tanto nos Estados Unidos, como nos países latino-americanos e europeus⁴⁵. A concepção desenvolvida pelo DBAE encontrou apoio de fundações privadas ou agências do governo norte-americano. Uma das mais importantes fontes de apoio foram os da Fundação *Paul Getty* para o Ensino de Arte. O *Getty Center*, congregou profissionais vinculados ao incremento da Arte-educação e reconheceram a necessidade de trabalhar no interior do sistema escolar, direcionado seus esforços aos fundamentos do currículo e do ensino de Arte-educação.

⁴⁵ A inserção da Arte-educação no currículo escolar brasileiro será analisada mais adiante nessa dissertação.

As tendências atuais da Arte-educação, em um panorama nacional e internacional, podem ser classificadas nos modelos do DBAE. Ela compreende, neste âmbito, dois enfoques pedagógicos: arte como expressão, com ênfase na livre-expressão, baseada em Lowenfeld e Read e arte como comunicação, com ênfase na percepção e na linguagem, fundamentada em Arnheim⁴⁶, Feldman⁴⁷, Gombrich⁴⁸ e Lanier⁴⁹.

3.3.1 As propostas de *standards* do DBAE e suas conseqüências para a Arte-educação

Desenvolvendo uma análise centrada na história da Arte-educação, Efland (1990) destaca três correntes diferentes que surgiram a partir das propostas de *standards*: 1) a corrente expressionista, focada na criança, 2) a corrente reconstrutivista, focada na sociedade e 3) a corrente racionalista científica, focada no conhecimento.

A corrente expressionista, também designada por paradigma romântico, centra-se na criança, explica Baker (1982). Nessa, são incluídos os argumentos que defendem a livre-expressão dos sentimentos como grande finalidade da Arte-educação. O principal objetivo seria proteger e assegurar o desenvolvimento da imaginação e autonomia da criança. A realização pessoal através de atividades de expressão artística que apelariam para a imaginação e para a criatividade. Nessa perspectiva, Lowenfeld (1957, p. 10) destaca que a contribuição mais importante da educação em arte tanto para o sistema educativo como para a sociedade “[...] é

⁴⁶ Arnheim defende uma leitura em direção aos elementos que compõem a obra de arte em busca de equivalências configuracionais. Sua obra mais citada entre os arte-educadores brasileiros, segundo Barbosa (1999) é *Art et education*, de 1969.

⁴⁷ Feldman defende uma leitura baseada nas etapas: descrição, análise, interpretação e julgamento. Para Barbosa (1999), a obra mais utilizada de Feldman é *Art as image and Idea*, de 1967.

⁴⁸ Gombrich defende a leitura sincrônica para o esclarecimento da diacrônica. Declara-se contrário a pseudoliberalidade modernista, defendendo a idéia da leitura da obra de arte na escola. Barbosa (1999), considera que sua obra mais significativa, entre os arte-educadores é *Arte, percepción y realidad*, de 1983.

⁴⁹ Vicente Lanier é doutor em arte e professor emérito da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade do Estado do Arizona, nos Estados Unidos. Defende a Arte-Educação com ênfase na apreciação de obras de arte. Segundo este autor “[...] o que a arte-educação precisa é de um forte conceito central. A fragmentação de idéia que hoje impera no ensino da arte não é em si pernicioso, mas seria bem mais produtivo um quadro conceitual coeso.” (BARBOSA, 1999, p. 43). Sua obra mais usada é “Devolvendo arte à Arte-educação”.

a ênfase no indivíduo e no seu próprio potencial criativo e, acima de tudo, todo o poder da arte para integrar harmoniosamente todas as componentes do crescimento que são responsáveis por um ser humano equilibrado”.

De acordo com a corrente a Arte-educação pode ser utilizada para expressar emoções e aliviar tensões criadas pelo conflito entre as necessidades do indivíduo e as pressões sociais, ou ainda, como sublimação de sonhos, temores e desejos escondidos. Nesse sentido, torna-se nítida a influência dos conceitos freudianos de consciente e de inconsciente. Assim, a criação artística poderia trazer benefícios terapêuticos à manutenção da saúde mental, ao valorizar as mais profundas necessidades emocionais do indivíduo e, desta forma, contribuir para o seu relacionamento com os outros e ajudando a enfrentar novas situações.

Outro aspecto dessa corrente, é que a Arte-educação, também pode ser considerada como uma forma de jogo, de brincadeira. Concebida como uma área lúdica, há liberdade para quebrar regras, pois não se encontra confinada pelas rígidas restrições das atividades cognitivas formais. A brincadeira seria uma arena de exploração ilimitada na margem da cognição que permitiria a testagem de novas possibilidades (AZEVEDO, 1995).

Desta forma, a Arte-educação seria a única área do currículo escolar em que tal liberdade seria permitida. Surgiria como um espaço para aliviar a tensão do rigor das matérias tidas como acadêmicas e, como tal, considerada não acadêmica. A Arte-educação transformar-se-ia num modo de gerir a emoção e produzir satisfação pessoal num ambiente de relações sociais abstratas.

Para corrente reconstrutivista com currículo centrado na sociedade, a Arte-educação é posta explicitamente a serviço da transformação social. A arte, a cultura e a expressão criativa, são consideradas como agentes configuradores dos efeitos educativos e, assim, a Arte-educação representa um meio capaz de transformar os indivíduos e a sociedade. As teorias reconstrutivistas preocupam-se com os resultados normativos inerentes ao currículo e à pedagogia.

Na perspectiva reconstrutivista na Arte-educação, podem ser focalizados nos currículos conteúdos relacionados a questões com as quais os cidadãos têm de lidar ou que afetam suas vidas de forma significativa: “[...] as formas ocultas de persuasão na publicidade, o impacto das novas tecnologias nas características das formas artísticas, os ideais transmitidos aos jovens pelos *mass media*”. (EISNER, 1972, p. 65).

Azevedo (1995), explica que o reconstrutivismo assume três enfoques relativos aos fins indicados: reprodução, reinvenção ou reconstrução. A reprodução pretende criar uma imagem mimética da sociedade atual. Nesta situação, o resultado da Arte-educação será bem sucedido se o paradigma existente for reproduzido. A reinvenção utiliza a função reconstrutiva normativa da escola na direção da reinvenção de uma sociedade modificada. A reconstrução é uma reorganização do *status quo* que resulta na criação de um novo paradigma. Cada modelo configura e molda uma nova geração, ou na imagem do *status quo*, ou numa visão renovada da sociedade.

Para os reconstrutivistas cada modelo configura e molda uma nova geração, em conformidade com a imagem do *status quo* ou numa visão renovada da sociedade. A Arte-educação desempenha um importante papel na formação global do indivíduo, uma vez que a mesma

enquanto um agente de transformação social deverá ir além da reprodução ou reinvenção da sociedade vigente.

Desta maneira, os programas de Arte-educação deveriam contribuir para ajudar os alunos a analisar criticamente os sistemas sociais os quais atribuem determinados valores estéticos aos objetos. Os reconstrutivistas duvidam do valor da apreciação estética clássica⁵⁰. Assim, a Arte-educação deveria constituir a área principal de resistência à homogeneização cultural e os alunos deveriam obter conhecimento crítico em vez de apreciação de objetos supostamente estéticos.

Eisner (1972) constata que quando a arte é encarada como uma área transversal a todas as disciplinas, transforma-se num instrumento através do qual se conduz a pesquisa em vez de ser matéria de pesquisa. E é precisamente este o caminho que os reconstrutivistas seguirão: a arte concebida como um instrumento e não como uma disciplina. Defendem uma Arte-educação, transversal às várias disciplinas, vocacionada para a análise crítica. Ensinada em estilo interdisciplinar teria uma maior capacidade de reflexão e de criar compreensão acerca das condições sociais, culturais e políticas de que faz parte.

A corrente racionalista científica, que tem o currículo centrado no conhecimento, possui como suporte a Arte-educação como uma disciplina com métodos próprios de inquirição e de formação de julgamentos. Da mesma forma que as ciências empíricas desenvolveram procedimentos próprios para definir o conhecimento, a Arte-educação, enquanto disciplina,

⁵⁰ Os reconstrutivistas consideram que os conceitos estéticos ocidentais clássicos separam as obras do seu significado ao considerarem o objecto artístico como independente e autónomo. Ao considerar as obras de arte isoladas do seu contexto, elas são despojadas dos seus significados culturais e funcionais, o que cria um conceito artificial de apreciação estética. A objetivação e categorização estéticas são vistas como construções sociais e políticas e, por esta razão, fazem parte de um sistema repressivo.

fundamenta-se em teorias acerca da natureza do conhecimento. Na epistemologia da Arte-educação podem ser consideradas a filosófica e a psicológica.

Na primeira área, a filosófica, debate-se questões relacionadas com a estética realizando a reflexão sobre a arte e o belo, o que inclui o processo de formação de julgamentos respeitantes a estes dois conceitos. A consideração do efeito subjetivo do julgamento estético, colocando-o numa esfera exterior ao raciocínio formal e separado do julgamento cognitivo, levou a que se considerasse a percepção estética separada da cognição.

A segunda área do racionalismo científico relaciona-se procura fornecer uma explicação científica com base na epistemologia da Arte-educação. Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança tiveram uma importância decisiva para que os investigadores interessados na natureza humana assumissem que a área desenvolvimentista (*developmental approach*⁵¹) era a mais apropriada no que concerne à criança.

Observou-se até o presente momento que os fundamentos da Arte-educação englobam as teorias da arte, a história da arte, estética e filosofia da arte. Estes fundamentos são elaborados dentro de um contexto social específico e em relação, nas sociedades divididas em classes, com determinada classe ou fração de classes social. De acordo com Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da Arte-educação não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de fatores que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos novos valores sociais impostos

⁵¹ Conceito vinculado a partir da psicologia do desenvolvimento e procura fornecer as bases de uma explicação científica na epistemologia da arte.

pelo processo de transformação social. E é nessa perspectiva que a Arte-educação no Brasil se consolidou, como será evidenciado a seguir.

4 MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Só com muita dificuldade consigo lembrar-me dos primeiros tempos da minha existência. Todos os acontecimentos daquela época me parecem confusos e indistintos. Uma abundante variedade de sensações apoderou-se de mim, e eu via, sentia, ouvia e cheirava ao mesmo tempo. Com efeito, decorreu muito tempo antes que eu aprendesse a distinguir entre o funcionamento dos meus vários sentidos.

Maldito, maldito criador! Por que eu vivi? Por que não extingui, eu, naquele instante, a centelha de vida que você tão desumanamente me concedeu?

Mary Shelley - Frankenstein

Nesse capítulo objetiva-se a caracterização e análise do movimento de Arte-educação no Brasil. Para realizar o proposto toma-se como ponto de partida que o movimento constituiu-se sob influências dos ideais e princípios europeus e norte-americanos explicitados no capítulo anterior, os quais foram absorvidos, filtrados e adaptados às condições existentes no país. Isto significa rejeição à idéia de simples transplante de conceitos estrangeiros como se o

movimento em âmbito nacional não ocorresse em condições históricas específicas e sim em um espaço social vazio.

No Brasil, o movimento de Arte-educação surgiu com a influência de Dewey na Semana de Arte Moderna, de 1922. Os princípios de Franz Cizek, também contribuíram para a formação do movimento por meio de Anita Malfatti, que apoiada nas idéias de livre-expressão passou a orientar classes de arte em São Paulo. Mario de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, enfaticamente, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal. Ele desenvolveu programas semelhantes às classes de Cizek e pesquisas sobre expressão infantil na Biblioteca Municipal de São Paulo e escreveu artigos em jornais sobre o tema.

Anita Malfatti e Mario de Andrade contestaram abertamente o método de Smith e, enfatizaram a arte da criança como expressão autêntica, espontânea e desinteressada.

Sob a influência da Escola Nova, surgiram no Brasil diversas obras que enfatizaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As idéias de Dewey se propagaram no âmbito educacional brasileiro através de Anísio Teixeira. Ele foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, onde havia uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de Arte. O Centro desenvolveu os estudos de Teixeira realizados na Universidade de Colúmbia, em 1928, junto com Dewey.

Para validar a Arte-educação nos pressupostos da Escola Nova Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, não uma instrumentalidade fundada no estético como concebida por Dewey mas como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Assim, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória.

Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não-diretiva, onde tudo em Arte-educação era permitido em nome da livre-expressão.

Destarte, a efetivação do movimento da Arte-educação vinculou-se às novas exigências educacionais da industrialização, no contexto da Revolução de 1930⁵² e transformou o ambiente cultural e o grau de aspirações da “nova” população urbana/industrial. O processo social de educação se consubstanciou em reivindicações pela expansão do ensino, todavia, a demanda escolar só se desenvolveu nas áreas onde se intensificaram as relações de produção capitalista⁵³.

No início o movimento de Arte-educação organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentais nas idéias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. No Brasil foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação dessa metodologia através da Escolinha de Arte do Brasil.

4.1 A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: FORMALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DA ARTE-EDUCAÇÃO NACIONAL

Augusto Rodrigues, um artista plástico, foi o elemento fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948. Ao se identificar com as idéias de Herbert Read, na Mostra Internacional de Desenhos

⁵² Resultado de uma crise que rompeu com a hegemonia das oligarquias e propiciou condições para o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil.

⁵³ Sobre o desdobramento da expansão do ensino no Brasil, Romanelli (2001, p. 61), afirma: “O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática”.

Infantis⁵⁴, organizada por Marion Richardson e apresentada por Read, no Rio de Janeiro, fundou a EAB com Lúcia Alencastro Valentim e Margaret Spence. Inicialmente esta se constituiu em uma escola de arte para crianças e aos poucos, foi se estruturando e difundindo o Movimento Escolinha de Arte (MEA). Transformar a educação e a prática dos professores era a meta da união da arte com a educação; acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças.

Para Rodrigues a Escolinha de Artes foi a concretização de seu sonho e de seus companheiros. Afirma Pessi (1990, p.28),

[...] concretizou-se o ideal de um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto-expressão. Em oposição à atitude dos professores das outras escolas, nesta o professor passa a respeitar e valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho fique bem acabado, conseqüentemente agradando o adulto.

O Movimento Escolinhas de Arte foi, de acordo com Varela uma conseqüência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Assim,

Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, [...] Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem - porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial. (AZEVEDO, 2001, p.36).

A Educação Através da Arte, expressão que traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB e também do MEA, representou a fundamentação que permeou a Arte-educação e, até hoje influencia os arte-educadores do Brasil. O MEA propôs como princípio

⁵⁴ A EAB e o MEA sofreram influência da Escola de Artes e Ofícios criada pelo tcheco Franz Cizek em Viena no ano de 1897.

norteador os mesmos postulados da escola nova européia e norte-americana, do início do século XX e adaptou os princípios de Dewey e Read, a saber, o respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto-traço, suas brincadeiras de faz-de-conta, sua espontaneidade. A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia.

A EAB concebeu a Arte-educação “[...] propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno”, conforme Fusari; Ferraz (2004, p. 17). Varela uma das fundadoras da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, define o campo de atuação da Arte-educação do seguinte modo:

[...] o espaço da Arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significadas. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. [...] desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob este ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (AZEVEDO, 2001, p. 52).

O MEA por meio da EAB, participou em 1954, da fundação da INSEA, órgão consultivo da UNESCO. Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela, fizeram parte desta equipe que passou a atrair professores de todo Brasil, os quais ministraram cursos embasados em estudos bibliográficos e traduções de textos, por não haver na época material ou obras traduzidas para o Português. Tanto no Brasil como no Paraguai e Argentina se consolidaram educadores irmanados na mesma linha de pensamento, criando-se diversas Escolinhas que, a parte do poder público e ligadas a EAB através do apoio técnico, tiveram por objetivo influenciar todo sistema educacional vigente.

O MEA, na década de 1950, trouxe à tona um debate sobre a livre-expressão. Segundo Barbosa (1988. p.12), o método da EAB, “[...] se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas [...]”.

A EAB foi um centro de pesquisas, um laboratório onde o paradigma era o desenvolvimento da capacidade criadora como afirmam Fusari; Ferraz (2004, p. 15):

A Educação Através da Arte foi, na verdade, um movimento educativo e cultural que buscou a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

O suporte da comunidade intelectual foi crucial para a consolidação da EAB. Paulo Freire, por exemplo, participou durante alguns anos da Escola de Arte do Recife. Por sua vez, a Escolinha de Arte de São Paulo sobreviveu por três anos devido à colaboração de professores da USP ligados ao movimento concretista que ministraram gratuitamente cursos e aulas, na tentativa de sanar as deficiências financeiras da instituição.

Em 1958, o Governo Federal permitiu a criação de classes experimentais e as práticas desenvolvidas pelas escolinhas foram introduzidas na educação pública. A EAB, nesse período, foi utilizada pelos governos do Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia e pelo MEC, para firmarem convênios com a finalidade de formarem arte-educadores. Os convênios estabelecidos com instituições privadas para treinar professores transformaram a EAB em consultora de Arte-educação, tanto para o sistema de ensino público como para o privado. Houve, naquele período, quase vinte Escolinhas no país.

Mas, entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 1960 cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), o Movimento de Educação de Base (MEB), foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda, preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras.

Após a década de 1960, acentuou-se no interior da EAB a tendência tecnicista⁵⁵ alicerçada no princípio da otimização, baseada na racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorreu por acaso pois tal proposição atingiu seu apogeu nos anos 1970, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar.

A pouca expressividade do MEA dentro do movimento geral das demais áreas que se organizaram contra a ditadura deveu-se, entre outros fatores, à situação *sui generis* da produção desse movimento: o trabalho isolado dentro dos ateliês, bem como a distribuição da produção por canais privados (as Escolinhas de Arte eram instituições particulares) impediram a participação do arte-educador em todas as suas dimensões – corporal, tátil, semântica, visual – aliada ao tipo de abordagem e a uma tomada de posição consciente frente

⁵⁵ Nos anos 1970 desenvolveu-se o que se denominou de tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. Em relação ao aluno, os seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar.

à problemática política. Dentro de tal espírito, não houve por parte do MEA a busca da ampliação e renovação de suas práticas, impossibilitando, desse modo, a criação de formas alternativas de alcance popular, saindo de seus ateliês. Isso porque o seu objetivo era propagar sua metodologia de ensino de arte no interior da escola e não em práticas sociais.

O MEA em outubro de 1983, em Porto Alegre, organizou um Encontro de Teóricos da Arte e Arte-Educadores. O diálogo entre os grupos que dele participaram expressou as relações de tensão existentes. Após o I Congresso Nacional de Arte-educação, realizado em Salvador, um mês após o encontro do Rio Grande do Sul, o conflito intensificou-se fato que em linhas gerais, representou a disputa entre os remanescentes da EAB e os acadêmicos. Estes últimos reivindicavam uma maior seriedade na Arte-educação: embasamento teórico, pesquisa e uma preparação de professores interdisciplinar, mas não polivalente.

Os remanescentes da EAB defendiam a polivalência, a expressividade e a espontaneidade. Os adeptos desta posição eram os membros do Prodiarte (projeto do MEC de apoio à educação artística). Recebiam verbas federais mas não possuíam experiência em formação de professores e defendiam a preparação em dois anos do professor o qual deveria ser capaz de ministrar teatro, expressão corporal, artes plásticas, desenho e música. Acerca disto, Barbosa (1988, p. 20), fez a seguinte reflexão “[...] será que os arte-educadores estão usando as minguadas verbas a que têm acesso como borracha para apagar a reflexão sobre as relações entre o poder e o saber?”.

A exemplo da organização do movimento de Arte-educação nos Estados Unidos, através do DBAE, os arte-educadores brasileiros vinculados a EAB, em busca de financiamento para os

seus projetos, constituíram a Federação de Arte-educação do Brasil (FAEB), institucionalizada no II Encontro Latino Americano de Arte Educadores, em 1987.

No Brasil, no final da década de 1980, Barbosa (1988) adaptou a proposta do DBAE para o que denominou-se de Metodologia Triangular⁵⁶, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. Em 1987, foi iniciado um programa de Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), com a Metodologia Triangular, combinando as atividades de ateliês com aulas de história de arte e leituras de obras de artes, buscando auxiliar na alfabetização visual dos educandos.

A Metodologia Triangular abrange três pontos fundamentais que devem ser trabalhados no ensino de arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica. No fazer artístico, a produção artística está calcada no processo criativo, ou seja, na interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica, com o objetivo de avaliar as influências do meio sócio-cultural na construção do conhecimento em arte⁵⁷. Nessa etapa do fazer artístico, durante a sua concretização, já existem subjacentes outras concepções de caráter cognitivo, que também influenciam no resultado dessa etapa da criação.

A história da arte aborda as questões envolvidas na produção de determinada imagem, tais como os procedimentos utilizados pelo artista, as informações sobre a técnica utilizada, as informações sobre os materiais e os suportes, sobre o estilo particular na caracterização da técnica e, ainda, sobre a biografia do artista. Esses aspectos, ajudariam o aluno a fazer uma

⁵⁶ A Metodologia Triangular aparece como o encaminhamento pedagógico-artístico proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte.

⁵⁷ Sobre esse primeiro passo, Brent Wilson (1982) realizou estudos para comprovar que o processo de criação da criança não é uma construção exclusivamente interna mas é também formada pelas características culturais do meio em que se insere. Para este autor, seria somente através do fazer que a criança e o adolescente poderiam descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos.

reflexão e uma reconstrução do passado e com essas informações, partiria para o fazer artístico e a leitura da obra de arte.

A leitura de imagens se caracteriza em “ensinar a ver” (ler imagens). Nessa etapa se desenvolveriam as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Haveria uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Compararia imagens destacando semelhanças e diferenças. Seria um estudo acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitariam, de sua síntese e do vocabulário próprio de cada linguagem.

A Metodologia Triangular também é conhecida como o método de Arte-educação ressignificada, uma vez que ela é baseada no DBAE e tem como síntese a ação educativa que exige pensar e repensar o cotidiano da escola e a função social da mesma em busca da democratização dos saberes, contra todas as formas de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos (culturais). Esse posicionamento concebe a Arte-educação como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade.

O Manifesto de 1987, da Associação dos Arte-Educadores de São Paulo (AESP), ratificou essa concepção ao propor a Arte-educação como um instrumento para a construção do conhecimento, baseado nos princípios:

Da unidade pela diversidade, da harmonia pela heterogeneidade, do equilíbrio pela desigualdade e que na escola e na sociedade significam: fator de humanização - desencadeador da consciência da dignidade humana; fator de socialização do processo de criação, gerador da realização do cidadão pelos compromissos de liberdade e participação social, gerador da identidade

de Homem brasileiro, pelo compromisso histórico do sujeito capaz de implementar as mudanças que são necessárias e por justiça imperativas; fator de identidade cultural - gerado pela prática da experiência estética integradora do pensar e do sentir.

A partir daí, tornou-se quase consenso geral que seriam consideradas funções do arte-educador⁵⁸:

- Integrar a cultura cotidiana às disciplinas acadêmicas;
- Proporcionar momentos de Arte e Cultura;
- Estimular a criatividade, a sensibilidade e a percepção de mundo;
- Conhecer sobre desenvolvimento e aprendizagem para estimular as estruturas cerebrais através da Arte;
- Promover a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento;
- Trabalhar com projetos e ações interdisciplinares articulando temas transversais;
- Ter conhecimentos didáticos sobre trabalho multidisciplinares e ambientes multisseriados;
- Gerar cidadãos aptos e culturalmente atuantes.

4.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

O termo Arte-educação foi sendo incorporado ao vocabulário acadêmico e artístico e passou a ocupar um espaço significativo nos debates sobre a função da arte na atualidade. A princípio pode-se achar que essa abordagem não possui diferencial. Mas, ao buscar-se as razões epistemológicas e concepções teóricas que a embasou, desde a sua proposta original de “Educação Através da Arte”, difundida no Brasil a partir das idéias de Read (1954), que tinha como base ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas também como o seu próprio processo, que era acatado também como criador, verifica-se que tal referencial teórico se dividiu em vários posicionamentos sobre o papel da Arte-educação.

⁵⁸ Recolhidos em variadas ementas e programas de formação em Arte-educação, em dezessete instituições diferentes, abrangendo todo o Brasil. São elas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade de São Paulo – USP; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Fundação Armando Álvares Penteado; Universidade de Franca – UNIFRAN; Faculdade Santa Marcelina – UFMS; Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e Universidade Regional de Blumenau.

A formulação de uma proposta de trabalhar a Arte-educação exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre a mesma estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. Assim, serão apresentadas duas discussões que permeiam as questões sobre os referenciais: o primeiro diz respeito ao caráter histórico-social da Arte-educação o outro sobre o papel da arte na pós-modernidade.

4.2.1 Referencial Histórico-Social

O primeiro referencial teórico que embasa a Arte-educação brasileira, enfatiza o desenvolvimento estético e criativo dos educandos, sobretudo no que concerne aos seus processos de produção e apreciação artística. Ele é denominado de histórico-social, uma vez que incorpora em sua linha teórico-metodológica o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte. Esse referencial aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. Em outras palavras, o fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o exprimir sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações do produtor da obra artística, na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e nos atos dos espectadores. Assim, em um contexto histórico-social que inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Segundo esse referencial, a disciplina Arte deve garantir que os educandos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes

visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o arte-educador desenvolva um trabalho consciente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da arte, inter-relacionados com a sociedade em que vivem. Assim, é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os”. (FUSARI; FERRAZ, 2004, p. 24).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artístico, o arte-educador vinculado ao referencial histórico-social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990).

A diversidade de atitudes estéticas do homem frente à realidade é tão multifacetária quanto são variados os fatores culturais e sociais, responsáveis pela formação dos sentimentos estéticos e práticas artísticas. Por isso, é importante um aprofundamento teórico para que se possa discutir a abrangência dos fatores culturais e sociais na formalização do pensamento e ação educativa em arte.(BAYER, 1979).

Para esse referencial o processo expressivo é gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que, por sua vez, origina-se de estados tencionais, provocados por forças de ordem interna e externa: são relações entre o sujeito e as coisas, o sujeito e o objeto, o ser sensível e o símbolo. A elaboração de obras artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou

transformar intencionalmente a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas. Ao mesmo tempo, a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa.

Um dos autores que influenciaram essa tendência foi Canclini (1980), sobretudo porque o autor afirma que tanto o processo de produção como o de recepção devem ser levados em conta, pois dessa forma pode-se entender a inserção da obra de arte num determinado meio social, onde se difundem conceitos de estética, gosto, etc. O fato artístico é modificado ainda pelo consumo que de certa forma altera seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural do espectador. Canclini (1980, p. 12) afirma que existe uma intermediação da produção artística e o meio social, e que,

[...] a distinção entre as obras de arte e os demais objetos, e a especificação da atitude estética adequada para captar o 'artístico' são o resultado de convenções relativamente arbitrárias, cuja única 'legitimidade' é dada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação.

As idéias desse autor apontam para a interferência do meio socioeconômico sobre a produção artística, que, por sua vez, condiciona-se às categorias estéticas vigentes. Todavia, as manifestações artísticas não são necessariamente traduções literais de uma linha estética dominante, mas, por estarem conectadas a um contexto sociocultural, elas incluem sempre um posicionamento estético do artista evidenciado em sua obra. Essas intermediações do processo artístico estão contidas no quadro-síntese a baixo, onde se destacam os diversos componentes desse processo.

PRINCIPAIS ARTICULAÇÕES DO PROCESSO ARTÍSTICO

Autores/Artistas/Produtores:

São pessoas situadas num tempo/espaço sociocultural e que praticam/refletem, de diversos modos, os seguintes *momentos* interligáveis da produção artística:

Fazer/trabalhar/construir

Ou seja, realizar elaborações Técnicas e inventivas (com intencionalidade) que transformam ou produzem *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém, a partir de condições materiais e tecnológicas existentes no mundo da natureza e da cultura.

Representar um conhecimento do mundo

Ou seja, mobilizar elaborações perceptivas, cognitivas, intuitivas e estéticas (ao ver, olhar, ouvir, mover-se, descobrir, pegar, gesticular, gostar, memorizar, pensar) a respeito do mundo da natureza e da cultura, a partir de concepções, universos de valores, ideologias e ao mesmo tempo, representa-las com significado, imaginação (por meio de imitação, mímesis, reprodução seletiva, analogia, estilização), concretizando-as em *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém.

Sentir/expressar

Ou seja, manifestar expressões sensíveis-cognitivas, emoções conseguidas em linguagens artísticas; dar a conhecer (por meio de expressões imediatas) as sínteses geradas a partir de estados tencionais entre: força interior/exteriorização subjetiva/objetividade/energia emocional/forma sensibilidade/símbolo concretizando-as nas *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém.

Formas/Obras/Produtos Artísticos:

São produções/produtos em diversas modalidades artísticas, inseridas num contexto sócio-histórico e que sintetizam modos e evoluções práticas-teóricas de seus autores/artistas/produtores, com relação ao fazer-representar-expressar;

Comunicação/Distribuição/Divulgação/Difusão:

São modos de expor, de intermediar as obras, as produções artísticas, as concepções estéticas, enfim, a arte entre as pessoas, ao longo do processo histórico-social;

Espectadores/Público/Platéia/Apreciadores:

São pessoas também situadas no tempo/espaço sociocultural e que se relacionam com produtos artísticos, com artistas, com a arte, em diferentes modos/patamares de saber estético e artística culturalmente apreendidos e caracterizados em “co-autorias” vivas.

Fonte: Quadro-síntese elaborado por Fusari e Ferraz (2004, p.59), a partir das seguintes publicações: *Reflexões Sobre a Arte* (BOSI, 1985), *Os Problemas da Estética* (PAREYSON, 1984) e *A Socialização da Arte* (CACLINI, 1980).

Os arte-educadores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou frutos da Escolinha de Arte do Brasil e da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Essa corrente, a partir da década de 1980 cresceu e estruturou o movimento de organização dos professores de arte, que teve início com o propósito de conscientizar e integrar os profissionais e resultou na mobilização de grupos de arte-educadores atuantes na educação formal e não formal⁵⁹. “Esse movimento denominado Arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento de professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte”. (BRASIL, 1998e, p. 28).

⁵⁹ Compreende-se como Educação Formal o programa sistemático e planejado, que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo e segue normas e diretrizes determinadas pelo Estado. É oferecida por escolas regulares, centros de formação técnica e tecnológicas e sistemas nacionais de aprendizagem. A Educação Informal, por sua vez, consiste em uma educação não planificada que se produz no processo de socialização em relação ao ambiente concreto. Sua importância está relacionada ao seu efeito multiplicador, posto que, cada destinatário é um promotor potencial da interação social cotidiana. Libâneo (1999) afirma que é necessário considerar a interpenetração expressa entre as modalidades de educação, para que não se caia em um reducionismo que acabe por isolar a escola de sua relação com a vida social. Já Bourdieu e Passeron (1970) afirmam, no livro “A Reprodução”, que o sistema de ensino nas sociedades divididas em classes, visa em seu conjunto a permanência da divisão em classes, com a dominação de uma classe sobre a outra. O ensino não possui, assim, nenhum poder de modificação das forças sociais, e traz em seu próprio bojo uma contradição fundamental: seus princípios democráticos, se efetivamente aplicado, levariam à sua própria negação. Tem-se, assim, um discurso que nega o nível da prática, parte-se do princípio ideológico que todos os homens são iguais e que devem receber a mesma educação e verifica-se que na realidade, dentro desta “igualdade”, uns são mais iguais que os outros.

Deve-se enfatizar que, na década de 1980, o país vivia o denominado processo de democratização, havendo condições para incentivar as participações dos profissionais “em associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisa de cursos de pós-graduação” e para o surgimento de “novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.” (BRASIL, 19982, p. 29).

Em contraponto ao referencial histórico-social – baseado na forma e no conteúdo do ensino de arte –, desenvolveram-se a partir da segunda metade do século XX, reflexões que abarcaram questões referentes ao posicionamento do arte-educador frente a sociedade e a relação da arte com o público. São denominados referenciais modernistas e pós-modernistas da Arte-educação.

4.2.2 Referencial Modernista e Pós-modernista

Os arte-educadores que se utilizam desse referencial, atribuem uma importância decisiva da transformação das linguagens da arte moderna no processo de estetização da vida social desde a segunda década do século XX⁶⁰. Segundo esse referencial, o que tornou possível a progressiva assimilação das novas linguagens artísticas pelo grande público foi a revolução silenciosa que ela provocaria mediante a espacialização dos estilos modernistas na vida cotidiana. Primeiramente através da arquitetura e do design de utensílios domésticos, e mais adiante através da moda e da publicidade. O cartaz e o rádio e, posteriormente, a televisão, seriam os principais veículos de massificação das novas tendências estéticas surgidas primeiramente no seio dos movimentos artísticos de vanguarda e rapidamente adaptadas ao cotidiano. Assim, a Arte-educação deveria seguir também essa estetização na vida cotidiana.

⁶⁰ Segundo Hobsbawn (1995, p. 180), três coisas devem ser notadas a partir do aparecimento das vanguardas modernistas no ambiente cultural da época: a arte moderna tornou-se parte da cultura estabelecida; foi absorvida pela vida cotidiana e “tornou-se dramaticamente politizada”.

Observa-se que essas tendências representam uma contra corrente ao que foi até então preestabelecido como sendo Arte-educação.

Em torno dessas considerações é possível afirmar que, do ponto de vista histórico, a materialidade da Arte-educação moderna formou-se pelos níveis diversos de apropriações realizadas pelo meio social, determinantes para legitimar o trabalho do arte-educador. No mundo capitalista o custo de tais apropriações está relacionado com a escala de produção de bens, e nesse sentido a exigência permanente do novo e da novidade levou a banalização da criatividade no trabalho de Arte-educação. Ora, uma das principais tensões observadas atualmente no campo da Arte-educação diz respeito a imprecisão do conceito de criatividade e por conseguinte a dificuldade de se encontrar um consenso a respeito do sentido e do destino da mesma na contemporaneidade.

O trabalho de Arte-educação ocorre em grande parte na esfera da criatividade, seja esta definida como um “[...] processo de busca de soluções interiores” (BRITTO, 1997, p. 20), como um “[...] transbordamento do inconsciente” (BETTELHEIN, 1988) ou ainda associada a imaginação e a capacidade que o indivíduo possui de imaginar coisas. Entretanto, ele não se esgota nessa esfera, mesmo porque diversos outros tipos de trabalho intelectual e manual dependem da criatividade e são atividades igualmente criativas⁶¹.

⁶¹ Todavia, a ideia de que o trabalho de arte ultrapassa os limites da esfera da criatividade não é nova no meio de arte. Já em 1914, em Paris, diante de uma hélice de avião exposta no primeiro Salão de Aeronáutica, dois jovens artistas, Marcel Duchamp e Brancusi, perguntavam-se se seriam capazes de fazer igual. Como resposta, Duchamp dedicou-se ao longo de sua carreira a apropriar-se de objetos do cotidiano e a expô-los em salões, museus e galerias destituídos de suas funções originais. São os famosos *ready made*. Ainda hoje, para muitos historiadores e críticos de arte respeitáveis o trabalho de Duchamp não é arte, mas sua antítese. Para eles falta a Duchamp aquilo que confere ao trabalho artístico a sua principal característica: a criatividade. Afinal, argumentam, se é para apreciar um objeto que já existia e que, destituído da sua função original, foi apenas apropriado e exposto por alguém num contexto deslocado do cotidiano, então melhor seria apelar para o julgamento de um engenheiro, um arquiteto ou um mecânico, dispensando-se o crítico de arte.

Os arte-educadores que se apóiam nesse referencial tomam como pressuposto os ideais de Marcel Duchamp, que permaneceu por um longo tempo no centro da polêmica sobre a natureza do trabalho de arte e da própria arte do século XX. A idéia desenvolvida por Gilles Deleuze de que hoje os indivíduos estão submetidos a uma sociedade de controle e não mais ao regime disciplinar de um tempo não muito distante, também tem servido de base para o surgimento de novas concepções em Arte-educação. A prática de regular os costumes, os hábitos e o trabalho produtivo, comum no modelo de sociedade existente até o fim da Segunda Guerra, foi progressivamente substituída pelo modelo societário atual no qual os mecanismos de comando forjam o “homem ondulatório”, moldado segundo a lógica das máquinas de controle dos sistemas de comunicação, rede de informações, sistema de bem-estar, lazer, etc. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 42). Nessa nova condição, o trabalho de um modo geral não passaria de mais um dos braços da rede de controle social, estando alienado do seu significado simbólico (do seu valor) e de sua função original (do seu uso).

Em vista desse regime de dominação, muitos arte-educadores debruçados sobre os dilemas da Arte-educação contemporânea passaram a refletir sobre as condições históricas em que se encontrava essa área de atuação e o trabalho do arte-educador. A constatação de que desde as inovações de Duchamp e de outros artistas o campo da arte teria se ampliado para além das disciplinas tradicionais, como o desenho, a escultura, a pintura, etc., e que nessa nova condição o trabalho de Arte-educação teria incorporado a exigência de um descentramento da sua órbita regular, levaria a formulação de objetivos que fossem ao encontro das estratégias que visam desenvolver formas de resistência aos movimentos ideológicos dominantes com a função de suporte para a geração de novos impulsos estéticos (BASBAUM, 1987). Nesse sentido, a concepção da Arte-educação num campo ampliado abriga uma multiplicidade de manifestações como performances, instalações e intervenções no espaço urbano e em

ambientes naturais, articulando artes plásticas, artes cênicas, música, literatura e poesia numa proposta estética interdisciplinar.

No sentido oposto dessa concepção, outros arte-educadores têm chamado a atenção para a necessidade de se fazer um retorno aos ideais estéticos humanistas que em grande parte motivaram a construção do mundo moderno. Para esses arte-educadores, a ampliação do campo da Arte-educação e do trabalho criativo veio apenas reforçar a idéia da “morte da Arte-educação”. Em outras palavras, eles analisam que a desconstrução da forma, da narrativa e das personagens; a livre associação entre coisas variadas e antagônicas numa mesma obra; o uso de estilos discrepantes e de citações de outras obras (metanarrativa) num mesmo contexto, resultou na destruição do código de referência e do sistema de representações conceituais sobre os quais a Arte-educação estava historicamente assentada, e, conseqüentemente, isso teria eliminado a sua objetividade e destituído do trabalho que a produz grande parte de sua força crítica e do sentido de liberdade que o motivava. Com base nisso, alegam que a ausência de um cenário histórico para o desenvolvimento do trabalho criativo teria transformado o antigo arte-educador num mero “operador estético” do acervo de imagens acumulado ao longo de milênios, não sendo incomum, entre esses críticos, a opinião que aproxima esse tipo de trabalho daquele que é realizado pelo publicitário na confecção de peças de propaganda para fins comerciais e/ou campanhas institucionais e políticas⁶². (FERRY, 1994).

A tensão entre as duas concepções (concepção estético humanista moderna e pós-moderna) gerada pela ambigüidade e imprecisão do conceito de criatividade não tem, aparentemente, uma solução à vista. Na verdade ela se acentua à medida que outras tensões latentes no campo da arte se manifestam embaralhando os termos do debate crítico em torno do sentido e do

⁶² Como exemplo dessa crítica, sita-se as pesquisas de *instalações* desenvolvidas pelo Instituto de Arte-educação *Getty Center* para a promoção das vitrines de exposições dos grandes *magazines* norte-americanos.

destino da Arte-educação. Dentre elas, uma particularmente merece a atenção posto que aponta para a questão da historicidade do trabalho de Arte-educação na pós-modernidade.

De fato, desde meados dos anos 1970, a problematização da história tem sido um foco de permanente tensão entre as correntes teóricas que procuram reinsserir os contextos históricos da Arte-educação como sendo significantes e até determinantes, e outras que procuram problematizar toda a noção de conhecimento histórico. Para as correntes historicistas a ausência da utopia criativa da modernidade teria levado o arte-educador a riscar do mapa um projeto de auto-identidade e se rendido cnicamente ao imperativo do lucro, ao consumismo e ao culto capitalista da ignorância da história.

De acordo com os teóricos que dão sustentação a essa tese historicista, seria necessário que o trabalho de Arte-educação traçasse um retorno ao "senso de modernidade" perdido, de modo a que houvesse uma recuperação do seu verdadeiro valor – que pode ser efetuado pela concepção de uma “revolução permanente” - ou ainda pela retomada da teleologia moderna baseada na idéia de uma pragmática universal ao modo positivista.

Já para as correntes anti-historicistas o esfacelamento das utopias que sustentaram os mitos de grande parte da modernidade teria surgido como oportunidade única para o arte-educador superar fracasso da palavra política e do dogma ideológico que teriam levado a Arte-educação ao impasse. Dessa forma, mediante a valorização de uma concepção horizontal de história que possibilitaria o aparecimento e a utilização de uma multiplicidade de fontes, a imaginação criadora se imporia ao trabalho de Arte-educação como um calor vital para que este recuperasse a sua verdadeira função. (FERRY, 1994).

Decerto que tais posições evidenciam, respectivamente, perspectivas ideológicas identificadas ora com a tradição de “esquerda” ora com a tradição de “direita” do pensamento ocidental no século XX. Entretanto, é possível observar que a tensão gerada pelo embate das idéias que defendem revela-se contraditoriamente ambidestra politicamente, na medida em que a prática cultural a que se refere, o trabalho de Arte-educação, deixa visíveis as contradições entre sua auto-reflexividade e sua fundamentação histórica. Ou seja, trata-se de uma tensão gerada a partir de concepções pró e anti-historicistas que pensam o trabalho de Arte-educação num sentido histórico evolutivo, desconsiderando de sobremodo a especificidade do meio e das condições dadas para a sua realização.

Observa-se, contudo, que a apreensão das tensões geradas a partir do enfoque do trabalho humano que visa a realização de uma obra de arte – de algo que ainda acredita-se ser fruto de um processo dialético entre a imaginação criadora e a capacidade de ordenar logicamente as coisas –, não pode, evidentemente, prescindir da dimensão histórica. E as diferentes concepções aqui apresentadas oferecem uma pequena mostra do grau de complexidade do problema a ser enfrentado. Evidentemente que não caberá ao trabalhador em Arte-educação, isoladamente, a tarefa de “recuperar os poderes pilhados do corpo pelo regime da propriedade privada”, conforme as palavras de Marx (1983).

Os arte-educadores desse referencial pós-modernista utilizam a estética marxista de Eagleton (1990) para fundamentar a prática educativa. Acreditam que ao defender a percepção sensível como “base de todo o conhecimento”, Marx justifica que a história é, na verdade, o resultado do esforço do corpo humano, “através de suas extensões que chamamos de sociedade e tecnologia”, em luta pelo autocontrole dos seus poderes. Para ele, o mundo construído se apresenta, desde as formações sociais primitivas às mais complexas, como uma “metáfora

materializada do corpo”, no qual o sistema de produção econômica representa o elemento que rege o processo de descorporificação e espiritualização de homens e mulheres (Eagleton, 1990, p. 147-148). Para eles, Marx exemplifica dizendo que ao projetar a vida sensível (ou realidade corpórea) em direções antitéticas, o regime da propriedade privada expressa sensivelmente a alienação do homem sobre seu próprio corpo.

Numa direção se encontra o corpo do trabalhador que, devastado pela necessidade de sobrevivência, percebe-se limitado pela fronteira da monotonia, da repetição. Noutra direção se encontra o corpo ocioso do desocupado das elites que, sem qualquer necessidade de sobrevivência, aliena-se da vida sensível, percebendo-se um aleijão. A vantagem deste último sobre aquele outro é que o seu dinheiro “recupera vicariamente a sua sensibilidade alienada pelo poder do próprio capital”, ainda que isso resulte num “corpo fantasma” (Eagleton, 1990, p. 149).

Esse referencial da Arte-educação pós-modernista percebe na exposição de Marx a intenção de estetizar a moral, e sob esse aspecto suas idéias se aproximam de um ideal educacional no qual a estética é percebida como uma força que está na base de humanidade moral, capaz de reformar a cultura e revolucionar a subjetividade (EAGLETON, 1990, p. 81). Dessa forma, o trabalho do arte-educador seria desenvolver dos sentidos subjetivos do homem social, de um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos, que se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano.

Assim, instaurou-se um processo de disputa intelectual, tanto no que diz respeito às opiniões em relação aos objetivos, necessidades e abordagens da Arte-educação, como aos vários

corpos teóricos que, supostamente, a comporiam. Apesar da multiplicidade de posições, percebeu-se que o diálogo entre elas dificilmente ocorreria. Na década de 1980, começou a crescer, então, um anseio de mapear questões do conhecimento em Arte-educação, no campo da epistemologia, com o intuito de estabelecer o confronto de posições, acreditando ser este um caminho para o avanço da área.

Os arte-educadores embasados no referencial histórico-cultural e que procuraram mapear as questões do conhecimento em Arte-educação tinham como preocupação fundamental apontar em que ‘subáreas’⁶³ concentravam-se as pesquisas para o seu campo de atuação. Tais estudos acabaram desvelando um predomínio de ‘subáreas’ provenientes das ciências exatas, com o gradativo crescimento daquelas vindas das ciências sociais e humanas (AZEVEDO, 1995). Nesse ponto, o que os arte-educadores observaram foi um acúmulo e consolidação de discussões em torno da busca de referenciais que contestassem não exatamente as ciências exatas, em específico a geometria, mas principalmente a visão tecnicista de homem incutida em estudos dessa área, que pressupunham, em última instância, a coadunação da ordem social estabelecida, por meio de uma visão mecanicista e evolucionista da sociedade.

Para Pessi (1995), os referenciais brasileiros de Arte-educação não se consolidaram propriamente pelo debate sobre a importância ou não dessas subáreas, isto porque os arte-educadores que pesquisavam sobre elas não se preocupavam em abordar os critérios de cientificidade, ou a sua possibilidade na Arte-educação, mas em sistematizar a forma como os conteúdos da Arte-educação – na perspectiva apresentado no quadro-síntese elaborado por Fusari; Ferraz (2004) – poderiam ser enquadrados no interior das subáreas. A importância das subáreas é atribuída pelo autor apenas a um segundo momento, no início dos anos 1990,

⁶³ Como foi apresentado anteriormente, no I Congresso Nacional de Arte-educação, foi discutida a contribuição das diversas áreas de conhecimento para a Arte-educação, essas áreas são nomeadas nessa dissertação como subáreas, tais como Antropologia, Sociologia, Psicologia, História entre outras.

quando existiu uma discussão acerca das concepções filosóficas de ciência que orientavam as pesquisas em Arte-educação, efetuada através da identificação das suas matrizes teóricas. Nesta linha, buscou-se revelar características positivistas, fenomenológicas e marxistas que norteavam os estudos da área. Posteriormente se estabeleceram também outras matrizes tais como a do multiculturalismo, ou da representação social, entre outras. (COUTINHO, 1994).

Respeitando-se as particularidades de cada uma dessas matrizes, há de se concordar, por outro lado, que elas, de uma forma ou de outra, estabeleceram uma discussão centrada no estatuto científico ou na identidade da Arte-educação. Nesta discussão, os arte-educadores retomaram, de uma certa forma, à pergunta: O que é Arte-educação? Ou seja, buscaram o corpo de conhecimento que constitui a área e ainda defini-la enquanto ciência, filosofia ou prática social. Discussão esta que será analisada no tópico que se segue.

4.3 A ARTE-EDUCAÇÃO EM DEBATE

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e, no caso da Arte-educação, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender a questão do seu processo teórico e a sua relação com a própria vida. Dessa forma, será apresentada nesse tópico uma sistematização das concepções atuais de Arte-educação, que são resultantes, por sua vez, dos debates desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990 e que foram apresentados nos tópicos anteriores.

Coutinho (1994) observa que as concepções do que seria Arte-educação foram classificadas em dois grupos. O primeiro, amplamente dominante, seria aquele que entenderia a Arte-educação enquanto uma ciência relativamente autônoma, uma disciplina acadêmica e

científica. Neste grupo, existiram duas perspectivas de Arte-educação, uma que a configuraria enquanto uma ciência que investigaria as diversas formas e expressões da criatividade humana e outra que defenderia que se trata de uma ciência que investigaria especificamente o ensino da arte, em suas várias manifestações.

Já o segundo grupo seria aquele que, ceticamente posicionado com relação às pretensões do primeiro, conceberia a Arte-educação como uma área da filosofia da estética. Este grupo também se dividiria em duas perspectivas, uma existencialista, com um discurso filosófico da arte com ênfase no lúdico, e outra culturalista, que centra atenções na óptica da criatividade.

Apesar das diferenças em relação a que área de conhecimento pertenceria a Arte-educação, os dois grupos levaram à discussão a uma volta à questão da sua definição, da demarcação do seu objeto e do questionamento da legitimidade das subáreas que a comporiam.

No debate a respeito da demarcação do objeto de estudo da Arte-educação, foram apontados problemas referentes especificamente às suas 'subáreas'. A este respeito Grade (1993) salienta que, apesar dos argumentos de que o objeto da Arte-educação compreenderia a criatividade humana, não existiria um único objeto, mas vários, visto que as diferentes subáreas que a comporiam tratariam seu objeto de estudo de forma diferenciada.

Barbosa (1999), apesar de considerar que a questão da identidade não resolve todos os problemas da produção do conhecimento em Arte-educação, elenca questões ainda que precisam ser resolvidas: a) baixo grau de significação do conhecimento produzido no sentido de dar resposta aos problemas colocados na prática; b) socialização restrita do conhecimento

produzido, decorrente de falta de publicações periódicas; c) falta de rigor científico do que é produzido e publicado; d) excessiva proliferação de eventos em detrimento das publicações.

Deste modo, ao invés de centralizar o tema o que é Arte-educação? O caráter de identidade reivindicado na década de 1990 tentou aproximar, por outro lado, a discussão entre os grupos em confronto na década anterior, mas apenas a partir do mesmo argumento utilizado pelo grupo antes tido como positivistas qual seja, o da necessidade de se discutir uma abordagem de Arte-educação que defendesse a especificidade da área e daí o sentido da discussão sobre o colonialismo epistemológico e emancipação da Arte-educação frente às subáreas. Muito desse empenho traduziu-se na tentativa de fazer dialogar, no interior das mesmas, ‘subáreas’ que historicamente se confrontavam, como, por exemplo, as de cunho exato (geometria,) com as do campo sócio-cultural (sociologia, antropologia), o que, nem sempre, resultou em uma síntese no sentido da interdisciplinaridade pretendida.

Contudo, não se trata aqui da defesa de que a discussão do objeto, *per si*, encerra-se num debate de cunho internalista⁶⁴, porém, que existe a necessidade de contextualizá-lo a partir da totalidade concreta e da rede de mediações que o cerca. Ao se considerar esta última afirmação, bem como o conjunto de teses e discussões elaboradas pelos arte-educadores, chega-se às seguintes formulações:

a) a Arte-educação e a busca do seu objeto não constituem, o fundamento da discussão, mas apenas, e simplesmente, o fenômeno a ser apreendido no conjunto de mediações que formam a totalidade das relações que as cercam;

⁶⁴ Ou seja, o debate em torno do objeto da Arte-educação, a sua crise de identidade, tornou-se internalista e fragmentado na proporção em que não discutiu, na forma de totalidade concreta, a própria crise teórica dos referenciais, esta última também mediada pela crise do capital. Sob o ponto de vista das visões relativistas e irracionaisistas, pode-se dizer que o pós-modernismo também atingiu a Arte-educação, questionando a existência de uma única verdade, bem como as oposições do tipo reacionário versus progressista.

b) a emancipação epistemológica da mesma frente a outras disciplinas, tratadas aqui enquanto subáreas, não foi uma emancipação radical, posto que a ela não foi o modo radical de emancipação humana e, por isso, também não o foi em relação ao conhecimento;

c) o problema da emancipação da Arte-educação frente a outras disciplinas converte-se, ao mesmo tempo, no problema da emancipação de outras disciplinas com relação ao papel que o projeto dominante da relação capital as impõem em determinada materialidade social e histórica⁶⁵.

Deve-se considerar que os fundamentos teóricos da Arte-educação variam conforme quem os elabora, para que destinatários, com qual finalidade e a partir de que produções, podendo, inclusive, variar os enfoques a partir de um mesmo objeto, desde um enfoque histórico-social até o moderno e pós-moderno. Nesse processo, teorias da arte, historia da arte, estética e filosofia da arte, auxiliam-se mutuamente, completam-se, para determinar o tipo de enfoque que será dado ao discurso da Arte-educação.

Para exemplificar, pode-se ver o caso da historia da arte: a escolha de uma determinada teoria condicionará, em parte, o tipo de história que se pretende fazer, pois as ideologias implícitas impregnarão também a análise histórica. É o caso de um sistema de conceitos de cunho marxista, contraposto a um sistema de conceitos idealista (opondo-se aqui, grosseiramente, marxismo e idealismo).

⁶⁵ A título de esclarecimento, essa questão se refere ao processo de integração do Brasil, organicamente ao projeto neoliberal, promovendo reformas nas quais o campo educacional tomou estratégica importância. Todavia, essa relação será analisada no próximo capítulo quando serão abordadas as questões referentes à inclusão da Arte-educação no ensino formal.

Tem-se, dentro do primeiro enfoque, uma visão histórica da luta de classes e do indivíduo inserido no todo social; a Arte-educação será vista como mais uma produção, dentro do contexto global da sociedade. Um exemplo de abordagem marxista que influencia os arte-educadores brasileiros que seguem essa linha é o trabalho de Nicos Hadjinicolaou (1989), autor do livro “História da arte e movimentos sociais”. O enfoque idealista, pelo contrário, tenderá a privilegiar a figura do “artista criador” e da “obra-prima”, ficando ambos, produtores e produtos, totalmente desvinculados de toda e qualquer referência ao contexto histórico-social em que atuaram e foram produzidos. É o caso dos livros de René Huyghe (1986), dentre os quais pode-se citar “Sentido e destino da arte (I)”.

Analisando os enfoques teóricos que foram abordados nesse capítulo, constata-se que eles estão, na maioria dos casos, totalmente impregnados de uma ideologia de “neutralidade”, “universalidade” e de “eternidade” dos “valores da criatividade”, que serve, na realidade, para reproduzir, nesse campo específico, a dominação de uma classe sobre as outras.

Assim, quase nunca chega à realidade atual e local – principalmente, a uma visão crítica desta realidade, que permita uma atuação mais efetiva do arte-educador, dentro do processo de elaboração conjunta da fundamentação teórico e da prática artística e social – veja-se o exemplo, novamente, da história da arte, que é, de modo geral, a disciplina teórica mais presente nos currículos. Ela caracteriza-se, muitas vezes pelos seguintes elementos: 1) enfoque que privilegia o artista-criador, como se sua biografia pudesse, por si só, explicar sua obra, sem nenhuma vinculação com o social. 2) enfoque que privilegia a sucessão de períodos históricos, dando ênfase à cronologia, de modo linear e dentro de uma perspectiva evolucionista.

O *check-up* no plano do concreto revelou que a Arte-educação vem sofrendo mudanças nos seus referenciais teóricos e em sua prática educativa, mediadas, por sua vez, pelas mudanças no mundo do trabalho, provenientes da reestruturação produtiva, entendida como uma forma de gerência da crise do capital. O que justifica, em certa monta, a percepção de um deslocamento ou ocultamento do seu objeto, determinando a assim chamada crise dos referenciais teóricos. Diante disso, observa-se que existiu um movimento real, de ordenamento do trabalho dos professores de Arte-educação, que trouxe implicações epistemológicas para sua área e acabou por estabelecer mediações também no trabalho de outras áreas que atuam com práticas interdisciplinares⁶⁶, como será evidenciado no próximo capítulo.

Como foi visto até aqui, o movimento de Arte-educação no Brasil não é endógeno da escola. Foi a partir da experiência do DBAE, que ela foi inserida no currículo escolar, em decorrência do novo papel desempenhado pela educação, no contexto de reestruturação do capital. O próximo capítulo fará uma análise das determinações históricas que desembocaram o movimento de Arte-educação no currículo escolar, a princípio com o título de Educação Artística e posteriormente de Ensino de Arte.

⁶⁶ Segundo Barbosa (1988) a interdisciplinaridade é um elemento chave à prática pedagógica da Arte-educação.

5 A ARTE-EDUCAÇÃO VAI À ESCOLA REGULAR: A INCLUSÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

*O cansaço de ser útil é uma primeira morte.
Leonardo da Vinci*

O objetivo deste capítulo é analisar o processo de inclusão da Arte na educação escolar brasileira como componente do currículo, fato que evidencia o reconhecimento, por parte da legislação educacional atualmente em vigor no país, da importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, princípio fundamental do movimento de Arte-educação, conforme exposto anteriormente.

Considera-se como um marco a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, ao ser sancionada em 20 de dezembro de 1996, revogou as disposições anteriores e instituiu a Arte como obrigatória na educação básica, sob a denominação de ensino de arte. No artigo nº 26, §2º, esta lei prevê que: “O ensino da arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Antes de compor o currículo da escola regular, na década de 1990 no Brasil, o ensino de arte percorreu um longo caminho passando por um período em que a arte na escola, embora fosse

tratada como matéria, disciplina e atividade, permaneceu em lugar menos privilegiado, sendo mantida à margem das áreas curriculares consideradas mais “nobres”. A questão que se coloca hoje é saber se é muito diferente desta a situação atual do ensino de arte.

5.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Na história do ensino de Arte no Brasil “pode-se observar a integração de diferentes orientações referentes às suas finalidades, à formação e atuação do professor, mas principalmente, aquelas devidas às políticas educacionais e aos enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos”. (BRASIL, 1998e, p. 23) Um breve histórico das tendências teóricas da educação escolar, pode auxiliar na compreensão das questões da prática educacional em Arte.

5.1.1 Tendência Tradicional de Educação Escolar em Arte

A pedagogia tradicional tem suas raízes no início do século XIX e percorre todo o século XX⁶⁷. A base desta pedagogia induz a acreditar que os indivíduos são libertados pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. Nela o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento tais como análise lógica e abstração. Todavia, a aplicação de tais idéias reduziu-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase no professor que transmitia para os alunos informações consideradas verdades acabadas.

⁶⁷ A pedagogia tradicional segundo Libâneo (1989, p. 2): “[...] sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desenvolvimento de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. Os professores que têm essa perspectiva acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação. Para eles, a função da escola é também a de resolver os desvios e problemas sociais.

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional esteve presente desde o início do século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, ligada às cópias do natural e com a apresentação de modelos para os alunos imitarem. Esta atitude estética implicou na adoção de um padrão de beleza que consistiu, sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento dos indivíduos, aqueles produtos artísticos que se assemelhavam com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu ambiente. Podiam se apresentar como cópias do ambiente circundante ou como gostariam que ele fosse.

O modelo tradicional de ensino da arte foi implementado na primeira reforma educacional republicana que determinou a introdução do ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias. Dessa forma:

Inspirado nos princípios liberais (que defendiam a liberdade e a aptidão individuais) e positivistas (que valorizavam a racionalidade e a exatidão científica), o ensino do desenho tinha como objetivos principais desenvolver o raciocínio e preparar o aluno para o trabalho. Sua metodologia de ensino estava centrada na cópia e na memorização. O professor era responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento. (CUNHA, 1996, p.23).

Nas primeiras décadas do século XX o desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados linguagens úteis para determinadas profissões e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Continuou evidente a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham de fora do país.

Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memória e novas composições, o gosto e o senso moral.

Entre os anos de 1930 e 1970 os programas dos cursos de desenho abordavam basicamente as seguintes modalidades:

[...] desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos); desenho decorativo [...]; desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).(FUSARI; FERRAZ, 2004, p. 29).

No ensino e aprendizagem de Arte, sob a influência da pedagogia tradicional, portanto, foi dada ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos iriam saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade.

5.1.2 A Pedagogia Renovada e o ensino de Arte

A pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova, surgiu no Brasil por volta de 1930. Essa pedagogia contrapôs-se à educação tradicional, uma vez que os educadores que adotaram essa concepção acreditavam que as relações entre os indivíduos na sociedade poderiam ser menos injustas se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propuseram experiências cognitivas que deveriam ocorrer de maneira progressiva, ativa, considerando os interesses individuais dos alunos.

A concepção modernista de ensino da arte resultou da combinação de novas idéias surgidas em várias áreas, descobertas da psicologia, uma ciência fundamental para os escolanovistas, levaram a uma visão da criança como um ser com características próprias e não uma miniatura do adulto. O contato com os movimentos de arte expressionista, futurista e dadaísta, proporcionado pela Semana de Arte Moderna, abriu portas para uma valorização da qualidade estética da arte produzida por crianças. Também o Movimento da Escola Nova, se inseriu no

conjunto de fatores gerou o que foi considerado na época como sendo uma verdadeira revolução no ensino da arte.

Sobre os objetivos principais da concepção modernista de arte, Filho (1980, p. 25) analisa que:

Seu principal objetivo passou a ser o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão da criança. As atividades eram centradas no fazer artístico, encorajando a criança a experimentar, improvisar, criar. O foco do processo educativo se deslocou da transmissão de conteúdos para as necessidades e interesses do educando.

Observa-se que quanto às teorias e práticas estéticas, os arte-educadores dessa tendência pedagógica buscaram uma ruptura com as cópias de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida os aspectos psicológicos dos alunos. Assim, a concepção estética predominante passou a ser proveniente da estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente; da expressão, revelação de emoções, de *insights* de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos. Em suma, sob influência Pedagogia Nova, as aulas de Arte traduziram-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno pudesse exprimir-se subjetiva e individualmente. Conhecer significava *conhecer-se a si mesmo*, o processo era fundamental, o produto não interessava (COUTINHO, 1994).

Visto como ser criativo, o aluno recebia todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. Essa teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, desenvolveu-se com maior intensidade até o início dos anos de 1990.

5.1.3 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de Arte

A tendência tecnicista se desenvolveu no Brasil entre 1960 e 1970, no momento em que a educação nacional foi considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. Inicialmente, essa tendência visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais competentes e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho, a valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico. Ela coincidiu com a implantação da disciplina de Educação Artística, a partir da publicação da Lei 5.692/71; uma lei centrada em valores técnicos e profissionais. Ela se caracterizou por um grande enfoque nos objetivos e nos planos de curso e de aula, sem considerar os interesses e necessidades dos alunos e professores. O professor passou a ser um técnico do planejamento dos cursos escolares.

Sobre a influência da tendência tecnicista no ensino de Arte, Grade (1993, p. 78) analisa:

Segundo os princípios dessa pedagogia, as aulas de arte tinham como objetivos principais a aprendizagem de técnicas – uso da técnica pela técnica –, o uso de materiais diversos, e o “saber exprimir-se” de forma espontaneísta. O conteúdo passou a ser uma série de atividades artísticas, sem uma fundamentação teórico-metodológica, desvinculada do contexto sócio-cultural.

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação – apresentavam-se interligados, no entanto, o que estava em destaque era a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que eram explicitados em documentos, tais como os planos de cursos e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que ao saírem do curso, deveriam corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial. Assim, “os conteúdos escolares e os métodos de ensino,

muitos dos quais utilizados também na pedagogia tradicional ou nova, eram submetidos aos objetivos comportamentais previstos no topo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.” (GRADE, 1993, p. 79).

A Educação Artística foi enfocada de forma muito abrangente, e os professores se comprometeram com objetivos que, por sua própria natureza, configuraram-se como inatingíveis. Embora não existisse qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta foi uma atitude habitual que converteu a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, produtos artísticos e empobreceu o sentido do ensino de Arte. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

5.1.4 Tendência Progressista e o ensino de Arte

Desde a década de 1960, diversos educadores, inquietados com o caminho da educação escolar, passaram a discutir as reais contribuições da escola, sobretudo da escola pública, pensando em uma transformação das práticas sociais educativas. Inicialmente, alguns desses educadores mais descrentes do trabalho escolar sugeriram uma educação do povo, de caráter não-formal, não-diretivo, não-autoritário, visando libertar os indivíduos da opressão da ignorância e da dominação. Foram as propostas educacionais apresentadas tanto pela pedagogia libertadora, representada por Paulo Freire quanto pela pedagogia libertária, representada por Miguel González Arroyo, dentre outros.

A Pedagogia Libertadora objetivava a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma nova consciência sócio-política, para que isso ocorresse, trabalhavam com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire,

alunos e professores dialogavam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que deveriam compreender e solucionar.

Nesse âmbito, a concepção pós-modernista ou contemporânea de ensino da arte começou a ser construída no início da década de 1960, a partir da reflexão de estudiosos americanos, canadenses e europeus sobre as funções da arte na educação e sobre seus métodos de ensino.

Holzmann; Giovannoni (1993, p. 45), complementam ao afirmarem que:

No Brasil, estas novas idéias sobre ensino da arte a princípio ficaram restritas a poucos círculos acadêmicos. O número reduzido de centros de pesquisa e estudo no país e a dificuldade enorme de acesso à bibliografia especializada constituíram grandes obstáculos para a discussão em torno destas novas propostas. Apesar destas dificuldades, o campo do ensino da arte estava passando por um período de efervescência em todas as linguagens artísticas.

Concomitantemente a essas proposições, surgiu no final da década de 1970 um outro grupo de professores em busca de caminhos para a educação escolar pública, principalmente em analisar (mas não somente) a baixa qualidade de ensino-aprendizagem. Inicialmente, esse movimento coincidiu com a retomada dos estudos teóricos críticos⁶⁸, colaborou para difundir a idéia da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

Parte desses professores perceberam no início da década de 1980, que seria necessário ultrapassar o discurso denunciante e assumir reflexões e discussões das teorias crítico-reprodutivistas que seriam contributos para a conscientização de dois aspectos centrais: a) uma educação escolar pública competente, seria, um dos atos políticos que precisava ser efetivado; b) garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faria da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade, nem a tornaria exclusivamente reprodutora das relações sociais. A educação escolar seria influenciada por muitos

⁶⁸ Na área educacional, cita-se as teorias crítico-reprodutivistas com base em autores como: Jean Claude Passeron e Pierre Bourdier.

determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, seria capaz de influenciá-los, de intervir para que mudassem.

A compreensão do papel específico da escola nas mudanças sociais facilitou o aparecimento dessa nova tendência pedagógica – histórico-crítica, ou crítico-social dos conteúdos – que se pretendesse nem tão otimista como dos liberais, nem tão pessimista como a dos crítico-reprodutivistas. Essa nova proposta de educação escolar não tomava para si toda a responsabilidade pela conscientização política. A escola não representava o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política dos indivíduos e sim um dos segmentos que contribuiriam para isso. A conscientização política ocorreria na prática social ampla e concreta do indivíduo. A educação escolar deveria assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade.

Considerando também que a prática social era o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, pela mediação do professor, os mesmos propunham os seguintes passos como método de trabalho do professor: “(a) situação orientação inicial (síncrise) [...]; b) desenvolvimento operacional (análise) [...] e a integração e generalização (síntese)” (FUSARI; FERRAZ, 2004, p. 48).

5.1.5 Tendências atuais do ensino de Arte

Segundo Pessi (1994), um ponto que distingue as propostas contemporâneas de ensino da arte das concepções anteriores é um compromisso maior com a cultura e a história. Várias disciplinas contribuíram para este desenvolvimento - as ciências humanas e sociais, a

educação, e o próprio campo da arte. Até recentemente, somente a arte erudita era tida como fonte de prazer estético.

Sobre essa questão Maffesoli (1996, p. 113) complementa ao afirmar que:

A arte popular era ignorada ou vista com desdém pela maioria dos estudiosos, enquanto a cultura de massa era condenada na sua totalidade. A partir da década de 1960 esta hierarquia rígida começou a desmoronar. O reconhecimento do caráter ideológico dos padrões usados para definir qualidade estética acelerou o fenômeno do multiculturalismo, que defende a valorização e o intercâmbio entre diferentes grupos culturais.

Um segundo ponto comum das novas propostas de educação através da arte é a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação de obras de arte. Uma experiência plena com arte envolve uma série de atitudes e conhecimentos que precisam ser cultivados. Abertura e flexibilidade para lidar com o desconhecido, sensibilidade aguçada, domínio das linguagens artísticas, conhecimento de história, um repertório de experiências artísticas, e o exercício contínuo da reflexão tornam a pessoa mais apta para a fruição da arte. A visão da arte dentro de um contexto mais amplo também teve um impacto no modo de entender a experiência estética.

Sobre essa questão, Nunes (1989, p. 31) observa que:

No modernismo, havia uma ênfase nos aspectos formais da obra de arte. Acreditava-se que os princípios estéticos eram universais e suficientes para o entendimento de uma obra de arte. A história da arte estava voltada principalmente para as mudanças de estilo.

Um terceiro aspecto presente nas propostas atuais é a ampliação do conceito de criatividade. O aprofundamento do conhecimento sobre o processo criativo em arte está substituindo uma visão ingênua e emocional sobre o fazer artístico. Paralelamente,

[...] a originalidade deixou de ser a grande meta da arte, que colocou a reapropriação, a reciclagem e a colagem em pauta. Ao mesmo tempo, a visão da obra de arte como detentora de múltiplos significados levou a uma

preocupação em desenvolver a criatividade também na apreciação de obras de arte. (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

Os três pontos levantados acima representam novos paradigmas para o ensino da arte. A visão da arte em uma perspectiva cultural, a valorização da bagagem cultural do educando, a ênfase no respeito e no interesse por diferentes culturas, a proposta de desenvolver a capacidade de leitura crítica e atenta de obras de arte e do mundo no qual estão inserida, a ampliação do conceito de criatividade. É preciso ainda considerar que as concepções expostas anteriormente continuam existindo na prática, embora em muitos casos, o que se vê é uma combinação aleatória de diferentes concepções de ensino.

5.2 A INCLUSÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, a arte foi incluída no currículo escolar com a denominação de Educação Artística, sendo considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina. A referida introdução representou um avanço, em especial, porque deu sustentação legal a esta prática educacional e pelo reconhecimento da arte na formação dos indivíduos. O resultado dessa proposição, no entanto, foi contraditório e paradoxal.

Desde a sua implantação, a Educação Artística foi tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77 do MEC, onde consta que: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer discorreu-se sobre a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas

aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados. (AMARAL, 1984).

Enfrentou-se o problema da formação de professores, pois muitos deles não tinham habilitação, não tendo formação para o domínio de várias linguagens a serem incluídas no conjunto das atividades artísticas, a saber: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas (BRASIL, 1998e, p. 26). Entre os anos de 1970 e 1980, de modo geral, os professores que já estavam na docência dessas linguagens artísticas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos de ensino fundamental e médio em todas as linguagens artísticas. (BRASIL, 1998e). Surgiu, dessa forma, a prática educativa do professor polivalente. Ao ser responsabilizado por ministrar aulas em que deveriam ser trabalhadas as quatro linguagens artísticas acima citadas, por ter tido uma formação de caráter superficial, formou-se a idéia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estariam se trabalhando todas as áreas. Surgiram então na escola as técnicas de trabalho artístico, voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno.

Na verdade, o ensino de Arte nas escolas e essas técnicas não previam um conteúdo teórico acerca da história da arte ou das produções artísticas dos diversos períodos, eram atividades isoladas com o caráter de desenvolver o ‘fazer expressivo’, através de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas. No ensino de Arte até hoje, esta presença dos temas e das técnicas é muito freqüente.

Segundo Valente (1993), como alternativa à metodologia ultrapassada dos docentes, surgiram na década de 1970 cursos de treinamento de professores organizados pelas Secretarias de Educação, em convênios com universidades, com a EAB e com Serviço Nacional de Teatro. Esses professores eram impedidos pela LDB nº 5.692/71 de lecionar a partir da 5ª série do 1º

grau, que resultou na atribuição de apenas duas aulas de Educação Artística por semana, para o Ensino de Primeiro Grau. Conteúdos que não eram relacionadas a disciplinas eram consideradas atividades. Como atividade não tinham o caráter de retenção, no entanto, tinham a mesma carga horária que as demais disciplinas. Os alunos eram obrigados a participar, mas os professores não podiam reter um aluno a não ser por motivo de falta.

Em 1973, foi criado, pelo Governo Federal, o primeiro curso de graduação em Educação Artística, mas era uma licenciatura de curta duração, de apenas dois anos, e que habilitava o professor para o exercício do magistério no 1º grau numa perspectiva polivalente. Posteriormente, foram criados cursos de licenciatura plena, capacitando professores para o ensino de 1º e 2º graus⁶⁹. A formação polivalente veio para atender à LDB 5.692/71, adequando-a ao perfil delineado para o professor que ministrava a disciplina de Educação Artística. De acordo com o Parecer do MEC n.º 540/77 “[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva”.

Sobre essa matéria, Azevedo (1995, p. 35) se manifesta da seguinte forma:

Essa concepção idealizada da arte é bastante difundida na escola e pela escola, além de reforçada pelos meios de comunicação de massa, o que se transforma num dos mais sérios problemas da educação escolar em Arte [...] na medida em que a própria lei que oficializa a arte na educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71), funda-se em uma concepção filosófica idealista liberal que propõe a arte como mera atividade, destituída de um caráter de disciplina que colabora na formação/informação/construção do conhecimento humano, favorecendo a formação de uma mentalidade excludente quanto ao acesso da maioria da população aos bens estéticos e artísticos.

⁶⁹ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, o 1º grau passou a ser denominado Ensino Fundamental e o 2º grau, Ensino Médio.

De maneira geral, entre os anos 1970 e 1980, com a formação polivalente anteriormente apontada, inúmeros desses professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos para atender o determinado pela LDB nº 5.692. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Até 1973, a EAB era a única instituição permanente para treinar o arte-educador. A partir desse ano, os cursos de Licenciatura em Educação Artística, foram estabelecidos pelo governo federal, de forma unificada, ou seja, com um currículo a ser aplicado em todo o país.

A Indicação 36/73 do MEC estabeleceu que o curso de Licenciatura em Educação Artística: “proporcionará sempre a ‘habilitação geral’ em Educação Artística – o próprio título – e ‘habilitação específica’ relacionadas com as grandes divisões da arte”. A mesma Indicação, no entanto, limitou a formação abrangente quando previu o que se segue: duração mínima do curso, abrangendo as matérias de conteúdo e formação pedagógica, a) 1500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo-real variável de um e meio a quatro anos letivos. Com o termo-médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e b) 2500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, para a duração plena. Assim, os cursos de curta duração, criados para formar professores de arte em tempo mínimo, devido à urgência na formação de quadros para atender à demanda, foram marcados pelo aligeiramento dos professores egressos. Um outro problema que se apresentou no período de implementação dos cursos de formação de professores para a educação artística se refere ao professor “polivalente”, o qual na prática deveria oferecer um ensino abordando diversas expressões artísticas. Ou seja, observa-se o currículo organizado pelo MEC, se embasou na prática em

ateliê, seguidas de algumas informações teóricas sobre a arte, na realidade circunscrita à história da arte e ao folclore (que foi incluída para maquiagem uma suposta face nacionalista ao currículo).

Richter (1997), observa que não houve no currículo organizado pelo MEC nenhuma disciplina com uma teoria da Arte-educação, somente a Prática de Ensino de Educação Artística.

As disciplinas da área de concentração pedagógica limitaram-se a um curso de psicologia, didática geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino, a qual se restringiu à informação sobre legislação educacional. Com esse currículo, pretendia-se formar, em dois anos, um professor que tinha a obrigação de ministrar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas, para alunos da 1ª à 6ª séries e até mesmo de 8ª série. (RICHTER, 1997, p. 109).

No final da década de 1980⁷⁰, mudanças políticas e sociais aconteceram no Brasil, similarmente a outros países da América Latina, com o fim da ditadura militar, houve a retomada das eleições diretas para os cargos executivos. Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição nacional, que ficou conhecida como a Constituição Cidadã, exatamente pela sua defesa pela cidadania. Passaram a ser considerados os direitos políticos da grande maioria da população, como os das mulheres, dos trabalhadores, dos povos indígenas e do movimento dos sem terra. Nesse contexto,

As diretrizes das políticas públicas desse período, voltadas para a cultura e a educação, incorporaram metas de conservação e recuperação do patrimônio nacional (ecológico e cultural), das memórias múltiplas, reconhecendo a diferentes identidades do povo brasileiro. Portanto mudanças políticas nacionais exigiram outras diretrizes para a educação. Respondendo às mudanças, na década de 1990, o Ministério da educação propôs à sociedade

⁷⁰ Nesta Época houve a discussão e a luta para a inclusão da obrigatoriedade da Arte na escola. Assim, antes da aprovação da Lei nº 9396/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi discutido o Projeto de Lei nº 1258-C, de 1988, que também incluía o ensino de arte na educação básica, mas definia melhores as suas finalidades: “para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas”. (Cap. VII, Art.33).

novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, assentados nos princípios da cidadania, da ética e da pluralidade cultural (ZAMBONI, 1998, p. 368).

Na década de 1990, um marco importante no processo de inserção da arte na escola regular foi a Lei n. 9.394/96, a LDB, que instituiu a Arte como obrigatória na educação básica, sob a denominação de ensino de arte, conforme explicitado no início desse capítulo. Com a sua introdução no currículo escolar a arte passou a vigorar como área do conhecimento com conteúdos específicos, abrangendo o trabalho educativo com as várias linguagens, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

No final da década de 1990, a formação de professores, nos cursos de graduação em Artes, caracteriza-se pela não manutenção das diversas linguagens artísticas, ou seja, abordou-se a perspectiva polivalente na formação do professor de Artes, não há uma especificidade na formação do profissional em Artes. Isso pode ser comprovado pela nomenclatura dos cursos, que ainda se torna imprecisa na maioria das faculdades. Como por exemplo, pode-se citar: Educação Artística para Magistério, Didática de Artes Plásticas, Práticas de Educação Artística, Desenho Pedagógico.

Dessa forma, apesar da LDB nº 9.394/96 reconhecer a Arte como uma área específica do conhecimento, não existe na formação de professores o curso de Metodologia do Ensino de Arte e, como o MEC não possibilita por meio de concursos públicos para a rede de ensino a contratação de profissionais para atuarem nas escolas com as linguagens específicas, o profissional continua sendo polivalente.

Diante dessa realidade, a Federação de Arte-educação do Brasil (FAEB), em 1996, exigiu através de uma carta de reivindicação enviada ao MEC e em diversos congressos, o estabelecimento de algumas diretrizes para delinear as linhas de conteúdos e métodos

voltados para a formação artística e estética dos professores. A alegação foi a de que os mesmos necessitavam de outros conhecimentos em arte, para alargar tais noções e exercer a futura função de docente. Para a FAEB, o embasamento em arte deve ser prático-teórico e experienciado durante toda graduação, com o predomínio da formação polivalente.

5.3 O ENSINO DE ARTE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL PÓS 1990

Nesta seção da dissertação focaliza-se a configuração do ensino de arte enquanto um componente curricular do ensino fundamental, a partir da análise dos seguintes documentos:

1) da Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Parecer nº 4/98, ambos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; 2) dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para a área de Arte (PCN-Arte).

Embora não seja o ponto central da presente pesquisa, é preciso explicitar a natureza dessas fontes. Trata-se de um conjunto de regulamentações estabelecidas pelo governo federal durante a década de 1990 e que expressa o extenso programa de reforma educativas, na qual se insere a reforma da educação básica brasileira, conforme foi explicitado anteriormente neste capítulo da dissertação. Dentre essas regulamentações pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os programas de reciclagem dos professores e as novas formas de financiamento, como o FUNDEF (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

5.3.1 Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental

A integração da arte no currículo escolar como uma área de conhecimento, sob a denominação de Ensino de Arte, é oficializada na Resolução nº 2, Câmara de Educação Básica (CEB) de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tendo em vista o disposto no Parecer CEB 4/98⁷¹ sobre a matéria. Essas Diretrizes conforme o art.2º, são “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998a). A Resolução estabelece o currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada. O Ensino de Arte é uma das dez áreas de conhecimento que passam a compor o currículo do ensino fundamental no Brasil.

O Parecer nº 4/98⁷² e a Resolução nº 2/98 da CEB estabelecem sete diretrizes como referência para a organização do currículo escolar. Instituem que as escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos e estéticos. Estabelecem como princípios complementares, relação da autonomia, responsabilidade e solidariedade, com a cidadania e a vida democrática. Também são definidos como norteadores “os princípios da estética da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais e artísticas” (BRASIL, 1998a, p. 1)⁷³.

⁷¹ Cujá relatora foi Regina Alcântara de Assis.

⁷² Em setembro de 1996 o MEC, antecipou-se e apresentou para deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), antes mesmo da promulgação da LDB e antes da aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais. A decisão do CNE consta no Parecer CEB nº 3/97, aprovado em 12 de março de 1997. A mesma posição consta no Parecer CEB 4/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: “Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional” (BRASIL, 1998b, p. 7).

⁷³ Resolução CEB n. 2 de 7 de abril de 1998 do Conselho Nacional de Educação – CNE –, referente ao Parecer CEB n. 4/ 98, aprovado em 29/1/98.

Para compreender os fundamentos desses “princípios estéticos” e “manifestações artísticas” analisa-se o Parecer nº 4/98 que justifica e orienta o cumprimento dessas diretrizes. Neste Parecer referente às diretrizes para o currículo ensino fundamental, consta que os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, deverão “orientar as práticas educacionais em nosso país”. Assim:

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos de ser, agir e expressar-se. (BRASIL, 1998a, p. 4-5).

A Resolução CEB nº 2/98 estabelece de que modo este princípio artístico pode orientar “[...] as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Para tal orienta para a observância dos valores “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, bem como àqueles que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca” (BRASIL, 1998a, p. 26).

Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece como Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

[...] a. os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c. os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1998a, p. 12).

Torna-se necessário estabelecer algumas relações entre os três campos formulados na Resolução nº 2/98, na medida em que constituem uma totalidade: estética da sensibilidade e da criatividade, da diversidade; a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética da identidade, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

5.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Nesta dissertação são analisados, mais detalhadamente, apenas os PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental porque, uma vez que os referidos ciclos se propõem a desenvolver formas mais complexas da educação estética. Trata-se de documento que expõe a proposta de reorientação curricular elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicado em 1998.

De forma semelhante à organização dos PCN para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, os PCN para os dois últimos ciclos desse nível de ensino são compostos por dez volumes. O primeiro volume é introdutório, oito são concernentes às diversas Áreas de Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) e o último refere-se aos Temas Transversais, os quais englobam questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Antes de abordar especificamente os PCN para a área de Arte, considera-se necessário ter uma visão mais ampla dos próprios parâmetros, sendo assim, interessa, sobretudo, analisar o conteúdo do volume introdutório no qual estão os elementos básicos que servem de norte para

todas as áreas do conhecimento, incluindo, evidentemente a Arte. A Introdução está dividida em cinco partes. Na primeira é feita uma análise da conjuntura nacional e mundial, a partir daí, argumenta-se sobre a necessidade de se fortalecer a educação básica, combater o analfabetismo e dar prioridade ao ensino fundamental. Na segunda parte, procede-se à apresentação dos PCN, enfatizando-os como proposta inovadora de referencial curricular nacional. A terceira parte relaciona os PCN com aspectos do projeto educativo da escola. A quarta estabelece a vinculação entre escola, adolescência e juventude, caracterizando os alunos das últimas séries do ensino fundamental. Por fim, a quinta parte analisa a utilização escolar de tecnologias da comunicação e da informação.

Sobre a fundamentação teórica dos PCN, Arelaro (2000, p. 109) acrescenta que os PCN são “[...] fundamentados no construtivismo e na psicologia de César Coll”. Coll é um especialista em educação e psicólogo espanhol que o MEC contratou como consultor para orientar a elaboração dos PCN. Nos textos dos PCN, na seção intitulada “Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” são enfatizados os avanços pedagógicos da proposta, é “afirmado o caráter inovador dos parâmetros por fundamentar-se em recentes tendências no campo da educação, merecendo destaque as teorias construtivistas na área de ensino-aprendizagem.”(SANTOS, 2002, p. 352).

As justificativas para a elaboração dos PCN, de acordo com o que é declarado no próprio documento introdutório, apóia-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, compromissos esses que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (BRASIL, 1998b, p. 15).

As bases para a elaboração dos PCN encontram-se, pois, nas diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos. Estas, em consonância com a Constituição de 1998, estabelecem “[...] a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas no ensino obrigatório” (BRASIL, 1998c, p. 49). Assim, de acordo com o discurso oficial, a elaboração dos PCN responde à necessidade de atender os dispositivos legais que determinam o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que representa uma meta de qualidade para este nível de ensino. Mais precisamente propõe-se que os PCN constituam uma referência para onde devem convergir as ações do MEC, sobretudo no tocante à formulação de uma política de formação inicial e continuada para o magistério, de uma política para o livro didático e, ainda, em relação à criação de um sistema de avaliação nacional para o ensino fundamental (BRASIL, 1998c, p. 36).

Conforme afirma no documento introdutório, o processo de elaboração dos PCN, desencadeado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, tomou inicialmente como base o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios e a análise dos currículos oficiais desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Desses estudos resultou a proposta preliminar dos PCN, elaborada por uma equipe de especialistas do MEC e submetida à análise de vários pareceristas, desde especialistas oriundos do meio acadêmico e de entidades científicas a técnicos de secretarias de educação.

Com o retorno dos pareceres, estes, como afirma o próprio documento introdutório dos PCN, constituíram a referência para a re-elaboração da proposta inicial e seu posterior encaminhamento para discussão e divulgação, em encontros organizados pelas Delegacias

Estaduais do MEC (DEMEC's), junto a especialistas, técnicos e professores do ensino fundamental (BRASIL, 1998c, p. 17)⁷⁴.

Concluída a elaboração do primeiro conjunto de documentos dos PCN, destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental, o mesmo foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para apreciação. Ao que tudo indica, a expectativa do MEC era de que o CNE referendasse os PCN como diretrizes curriculares para o ensino fundamental com caráter obrigatório. A respeito da matéria, o CNE optou por descartar a hipótese de avaliar ou não os PCN, uma vez que os mesmos passaram a ser entendidos como proposta de governo e não de Estado (PERONI, 2003).

Os documentos divulgados, pelo MEC/SEF, que definem a proposta curricular nacional, estão organizados em dois blocos. O segundo bloco de documentos dos PCN, que constitui o foco deste tópico, concerne aos terceiros e quarto ciclos (5º a 8ºséries) do Ensino Fundamental e reuni orientações, objetivos, conteúdos relativos a seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Contém, igualmente, documento introdutório (*Introdução*) e *Temas*

⁷⁴ Para o CNE, os PCN extrapolavam, por seu grau de detalhamento e especificação, aquilo que o próprio Conselho entendia como Diretrizes Curriculares. Estas deveriam se revestir de caráter mais geral, indicando princípios orientadores para a fixação de conteúdos mínimos para o ensino, cabendo ao CNE a competência exclusiva para deliberar sobre as mesmas. Em outras palavras, ao propor a elaboração dos PCN, não esperando para isso nem mesmo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o MEC acabou por atropelar as atribuições do CNE, antecipando-se na elaboração de parâmetros que deveriam ser precedidos e orientados por diretrizes emanadas do próprio CNE. Em razão disto, o parecer do CNE, embora destaque elementos positivos nos PCN e reconheça a legitimidade da iniciativa do MEC em propor a sua elaboração, ressalva que os mesmos devem ser considerados como “uma proposição pedagógica sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor” (Parecer CNE nº 03/97, p. 4), devendo, como tal, serem apresentados às secretarias de educação e às escolas. Ainda segundo o parecer, os PCN não dispensam a necessária formulação de diretrizes curriculares nacionais, estas sim de caráter obrigatório para todo o território nacional, sendo prerrogativa exclusiva do CNE a sua elaboração (Parecer CNE nº 03/97, p. 4).

Transversais, entendidos como questões que afetam a sociedade ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo⁷⁵.

Uma leitura dos PCN, destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, permite percorrer numerosos conceitos e categorias que tencionam manter direta ou indiretamente relação com uma determinada perspectiva de diversidade e de pluralidade. Estas presumidas noções constituem-se numa espécie de eixo das apreciações, análises, diagnósticos e estratégias propostas face à sociedade, educação e escola brasileiras.

A concepção de que a escola deve despertar no aluno o “aprender a aprender”, faz parte do documento introdutório dos PCN, os pilares sobre os quais a educação deveria se pautar. Estes se encontram, por sua vez, no Relatório elaborado para a UNESCO sobre a educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors.

As orientações do Relatório Jacques Delors foram incorporadas na definição de que a educação ao longo da vida deve estar fundada em quatro pilares, a saber: “[...] **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, [...] **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualidade profissional; **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das

⁷⁵ Quanto à forma de organização do ensino fundamental, os PCN introduzem a proposta de organização do ensino em ciclos, ao invés das séries. A proposta dos ciclos de ensino – prevista no artigo 23 da LDB (Lei nº 9.394/96), que faculta aos sistemas de ensino esta modalidade de organização – já vem sendo experimentada desde meados da década de 1980, em diversas redes de ensino municipais e estaduais. Conforme a sugestão apresentada no texto dos PCN, o ensino fundamental passaria a se organizar em quatro ciclos, correspondendo cada um a duas séries (BRASIL, 1998c, p. 52-53). Assim, as quatro séries iniciais corresponderiam aos 1º e 2º ciclos e as quatro últimas aos 3º e 4º ciclos. As justificativas apresentadas para a adoção dos ciclos baseiam-se na suposição de que essa forma de organização proporciona uma maior flexibilização das dimensões do tempo escolar, evitando, com isso, a excessiva fragmentação do percurso escolar e as rupturas frequentes, assegurando-se, dessa forma, a continuidade do processo educativo.

interdependências, na realização de projetos comuns [...]; **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.”(BRASIL, 1998c, p. 17).

Reiterando exaustivamente a proposição de que a cidadania foi eleita “*como eixo vertebrador da educação escolar*” (BRASIL, 1998c, p. 23), a análise, diagnóstico e estratégias propostas sustentam-se numa argumentação que toma a diversidade como característica sócio-cultural, seja para apontar problemas que a educação e escola brasileiras não têm sabido equacionar, seja como possibilidade de a partir desta caracterização, definir estratégias para contornar ou superar as dificuldades diagnosticadas. Surge, nesse sentido, um aparente paradoxo, no qual a diversidade não é mais do que um recurso retórico numa proposta, que tem na definição de um modelo comum e nacional seu projeto de homogeneidade.

De imediato, são delineadas nos PCN funções primordiais para a educação “no despertar do novo milênio” (BRASIL, 1998c, p. 16). Em primeiro lugar, menciona-se, brevemente, no texto específico dos PCN, “[...] a necessidade de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos [...]”. Em segundo lugar, retoma-se, de fato, a idéia de formação do cidadão que se define como central nestas funções listadas e impostas à escola.

Se a “formação de cidadãos” constitui-se num dos objetivos, seus contornos começam a se delinear na afirmativa que se segue: “[...] Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos [...]” (BRASIL, 1998c). São enunciadas as intenções específicas que orientaram

este projeto curricular e que serão reiteradas, buscando justificar-se e consolidar-se, no decorrer dos seus vários documentos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. [...] (BRASIL, 1998c).

Surgem destas alusões preliminarmente de respeito às diversidades, dois modelos que mantêm relação entre si: um relativo ao conhecimento e outro relativo ao cidadão. Entretanto, o modelo de cidadão, por ora, apenas sinalizado e já previamente qualificado em termos produtivos, subordina-se, neste contexto, ao modelo de conhecimento que dimensiona e regula esta cidadania. Procura-se na articulação destes modelos justificar as referências comuns desta regulamentação, por suposto, diversa em sua constituição e formação. Face a estas prévias definições apresentadas nas palavras do ministro “*ao professor*”, cabe indagar e discutir como essas tantas *diversidades* – relacionadas a certa concepção de conhecimento e de cidadania – difusamente qualificadas, mesmo adjetivadas dos termos regionais, culturais, políticas serão demarcadas, escalonadas, hierarquizadas no desenvolvimento discursivo desta proposta dos PCN.

Uma análise do referido documento (BRASIL, 1998c) revela que existem diversidades com significados sociológicos e políticos distintos, que vão desde meras diferenças regionais, culturais e políticas porque os lugares, sociedades, grupos humanos e pessoas são variados até aquelas diversidades ou diferenças que expressam desigualdades sócio-econômicas entre regiões, entre classes, segmentos ou grupos sociais e indivíduos. Estes vários e múltiplos sentidos amplamente reunidos sob termos como *diversidade e diferença* sugerem um

conveniente recurso retórico para lidar politicamente, deslocando o foco das efetivas desigualdades sócio-econômicas que se refletem na educação e escolas brasileiras.

Nos PCN para o 3º e 4º ciclos são definidos 10 objetivos para o Ensino Fundamental, relacionados às concepções de conhecimento e de cidadania ou, mais precisamente, a um modelo de conhecimento que subordina, ao dimensionar e regular, o modelo de cidadão. Conforme Barbosa (2000, p.75) os PCN reiteram a ênfase na incorporação “[...] de hábitos, atitudes e valores, na proposta curricular, reflete a crença de que a construção de uma sociedade mais justa poderia ser concretizada através da formulação ideal dos cidadãos”.

Posicionando-se sobre esta questão, indaga-se: se o aluno é, por suposto, cidadão porque numa perspectiva contemporânea a cidadania é condição daquele que é definido como pertencendo a uma determinada comunidade nacional, sugere-se, no entanto, este *status* enquanto potencialidade. Não somente porque, nas condições brasileiras, ainda um amplo segmento da população está mais ou menos a margem dos direitos sociais básicos que, na atualidade, a modelam, mas também porque parece que depende, neste caso, para *vir a se tornar* da realização das condições necessárias prescritas nos PCN, representadas por seus modelos de conhecimento e de aluno, apenas, por meio destes, poder-se-á constituir sua cidadania.

Apresenta-se aqui, pois, mais do que uma visão, como bem observou Cunha (1996, p. 62), da “*escola socialmente onipotente*”, mas revela-se uma crença desmedida na potência das diretrizes curriculares em geral, particularmente nos PCN, que não apenas poderiam sobrepujar experiências e currículos escolares praticados no cotidiano, mas um amplo espectro de vivências sociais extra-escolares. Portanto, se o aluno e o cidadão são condições

que se confundem porque estão entrelaçadas e buscam equivalência, elas só poderão concretizar-se em plenitude pelo processo educativo escolar segundo o modelo de conhecimento definido nestes PCN.

Apenas para situar uma das implicações mencionadas nos PCN no seu diagnóstico sobre as conseqüências da precária escolarização no Brasil, vale citar a seguinte afirmação:

[...] o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem [...] e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente (BRASIL, 1998c, p. 21).

Apresenta-se, neste trecho, um certo *reducionismo* da questão do desemprego no contexto das ditas economias e mercados globalizados. O que muitos analistas temem ter se tornado estrutural por decorrer da introdução de inovações tecnológicas (especialmente, a chamada revolução da informática) poupadoras de mão-de-obra em geral e, mais particularmente, daqueles segmentos populacionais com escolarização básica (modalidade a qual se dirige os PCN). Ocorre, pois, uma *minimização* destas condições, restringindo o foco meramente às deficiências de escolarização. Estes posicionamentos, novamente, sugerem que, apesar da ampla retórica, o cidadão em jogo deve ser, em termos primordiais, aquele apto a se ajustar a estas demandas produtivas, e nesta *metamorfose imaginada* não cabe, no contexto deste projeto patrocinado pelo governo federal, discutir quais as capacidades e limites de absorção de tal sistema econômico.

É consenso que a escola brasileira está aquém do que é proposto nos PCN e os fatores são múltiplos e complexos que incidem no sistema educacional. Observa-se, apenas, para não alongar discutindo-se características históricas da inserção dependente no capitalismo

internacional e suas relações no que concerne ao acirramento da desigualdade econômica, social e educacional, o atual gerenciamento da política econômica e social reforçando constrangimentos próprios ao modelo implementado, que, por sua vez, interagem no contexto escolar.

Entretanto, a questão que se coloca e, de certa forma, subjaz também nos PCN, é, por assim dizer, como *validar* este segmento escolar do ensino fundamental para amplos contingentes da população brasileira que apenas a ele terão acesso e se conseguirem completá-lo, não tem, contudo, qualquer certeza de sua valia no mercado de trabalho? Com estas ponderações, considera-se que a relação entre educação escolar básica e mercado ocupacional tem se tornado mais complexa nas sociedades contemporâneas, relativizando, assim, o valor estratégico desta escolarização no que tange às expectativas de mobilidade econômica e social (GENTILI, 1996).

No que se refere aos dez objetivos apresentados nos documentos dos PCN mais de dois terços (sete) enfatizam, sobretudo, orientações para modelar e regular a conduta social, buscando, primordialmente, promover e conformar determinados padrões de comportamentos culturais e políticos. Os restantes estão mais centrados na promoção da aquisição de determinados procedimentos cognitivos.

Os aspectos de ordem ideológica, se, por um lado, indicam o ímpeto regulador deste projeto curricular; por outro, podem ser apreciados como extensão de um modelo de conhecimento que dimensiona e regula a potencialidade do aluno-cidadão *vir a* exercer sua cidadania. Ao mesmo tempo, aparecem assertivas, quando nada, *surpreendentes* pelo sentido *etnocêntrico* ou ainda recorrendo a um neologismo, pela visão *classecêntrica* que sugerem –

principalmente, quando se considera tendências sociológicas contemporâneas e as reflexões sobre a identidade nos seus âmbitos sociais, políticos, pessoais. Merece, pois, atenção a seguinte afirmação: “[...] construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país [...]” (BRASIL, 1998c, p. 45), enunciada no terceiro objetivo listado.

Parece que, na perspectiva do discurso educacional expressada por seus formuladores, a desqualificação não afeta apenas a educação, escola, professores e alunos, mas a sociedade brasileira de modo amplo. Representada, neste absurdo sociológico, como um organismo amorfo incapaz de prover elementos identitários, sejam eles culturais, políticos, sociais ou coletivos (o que, por suposto, o termo *nacional* predominantemente concerne) ou ainda pessoais.

Enfocam-se, então, as onipotentes pretensões contidas neste objetivo, partindo da *identidade nacional*. A nação vista como uma comunidade *imaginada e imaginária* estrutura-se tanto pelos *encontros e confrontos* entre as diversas versões elaboradas (oficiais ou não) e as identidades sociais dos vários grupos que se enfrentam na busca por hegemonia. Portanto, parece plausível conceber os elementos *identitários* nacionais como uma dada composição, por assim dizer, de *micros e médias* identidades sociais ou coletivas que se amoldam e conformam sob uma dada hegemonia⁷⁶.

⁷⁶ Por outro lado, a identidade pessoal, também, implica e depende de uma dinâmica psicossocial. A partir das proposições de Goffman (1993) pode-se, resumidamente, destacar que a dimensão social concerne as demandas potenciais que tanto a sociedade quanto cada indivíduo faz um frente ao outro; a pessoal mantém correspondência com a biografia de cada indivíduo que une fatos, situações, experiências, papéis que ele incorpora; a dimensão “experimentada” remete-se a vivência subjetiva do sujeito face a suas experiências sociais. É na combinação destas “dimensões” (‘social’, ‘pessoal’, ‘experimentada’) que se estruturam modelos de identidade que os indivíduos aplicam a si próprios e aos outros – determinando identificações e distinções.

Sugerir a inexistência de elementos *identitários*, na medida em que se propugna como objetivo do Ensino Fundamental, neste momento da história da sociedade brasileira, uma *construção progressiva da identidade nacional* (isto é, uma certa identidade social ou coletiva) e *pessoal* significa não reconhecer, sequer em termos teóricos, no “*outro*” sua condição de sujeito histórico, social, pessoal. Parece ainda que este “*outro*”, diverso e carente de identidade nacional e pessoal, atendido majoritariamente no ensino público fundamental porta mais um qualificativo que, pelo menos neste contexto, não convém nomear: a pobreza. Portanto, este “*outro*”, este aluno não é apenas desfavorecido em termos econômicos e materiais⁷⁷, ele é também desprovido de condições básicas que o tornam sujeito (social e individual) porque carece de identidade cultural e pessoal. É possível cogitar que, evitando nomear a desigualdade sócio-econômica, os ‘*ideólogos*’ dos PCN acabam configurando, por assim dizer, um universo informe de *diversidades*, que ora devem ser respeitadas ora devem ser transformadas, transmudando-as numa improvável ausência de identidade.

Trojan (1998) afirma que esta forma de incorporação de referenciais psicossociológicos, históricos e culturais, parece igualmente negligenciar contribuições que buscam resgatar o processo de formação *imaginária* da idéia *imaginada* de uma nação brasileira. Assim,

[...]a *surpreendente* assertiva sequer dimensiona a complexidade presente nestes processos simbólicos de construção de imaginários, bem como a dinâmica de formação dos elementos *identitários*. Pois, o que transparece, no objetivo em questão – se não é tão somente um precário conhecimento dos aspectos teóricos e empíricos que envolvem esta problemática, é uma ampla desqualificação do processo histórico-social de constituição de uma imagem nacional, que tem sido objeto não apenas de esforços *interessados* do poder e de suas elites, que investiram em sua construção, mas de estudiosos que têm refletido criticamente sobre a produção de um imaginário brasileiro. (TROJAN, 1998, p. 98, grifos nossos).

⁷⁷ Incluindo-se, também, o acesso ao conhecimento socialmente valorado e hegemônico, que nos termos dos PCN é descrito como: “[...] acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998c, p.35).

Toma-se a classificação sugerida por Deluiz (2003) sobre as visões das elites e de seus setores dominantes sobre a nação brasileira. Para essa autora parece que os responsáveis pela elaboração dos PCN convergem, a seu modo, para pré-concepções aproximadas. *Ausência de povo e visão negativa sobre ele*, neste caso, na pressuposição de que este não tem sido sequer capaz de produzir referenciais culturais para si e, portanto, expressar *sentimento de pertinência*. Como decorrência deste diagnóstico dos *mentores* deste projeto curricular nacional, só resta apreciar uma *visão paternalista do povo*, que precisa ser, então, orientado para “[...] construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país [...]”. (BRASIL, 1998c, p. 36).

Ademais, ao prescrever para a *‘escola socialmente onipotente’* (CUNHA, 1996) tal incumbência, desconsidera a existência de uma incontestável imagem de Brasil e de brasileiros (quer gostemos ou não) - que como toda identidade nacional é uma construção *imaginada e imaginária* produzida historicamente por permanentes lutas e enfrentamentos simbólicos entre grupos sociais e culturais na busca por hegemonia.

Após abordar o volume introdutório, em função da temática focalizada nesta dissertação, na próxima seção analisa-se com mais detalhe os PCN para a área de Arte.

5.3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Área de Arte

Em todos os ciclos da educação fundamental (1ª a 4ª; 5ª a 8ª Séries), os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades

artísticas: 1) Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; 2) Música; 3) Teatro; 4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

Segundo os PCN-Arte (BRASIL, 1998d, p. 62):

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos dependerão, obviamente, dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores e dos investimentos de cada município, estado ou região. A proposta que segue tem como referencial básico, portanto, os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ciclos iniciais.

A análise dos textos dos PCN-Arte indicam que estes apresentam uma proposta muito abrangente, pois não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho do professor com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto.

Nos PCN-Arte opta-se pela organização dos conteúdos por modalidade artística - e não há uma divisão por ciclos (1º e 2º; 3º e 4º), como nos documentos das demais áreas -, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e “da sua seqüência no andamento curricular” (BRASIL, 1998d, p. 54). Neste sentido, sugerem que, “a critério das escolas e respectivos professores, (...) os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (BRASIL, 1998d, p. 62-63).

Enquanto disciplina o Ensino de Arte, tem-se um posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos PCN-Arte. Este posicionamento é conhecido por Metodologia Triangular,

elaborada por Ana Mae Barbosa. As fundamentações desta proposta estão baseadas no projeto DBAE, incentivado pela *Getty Foundation*, desenvolvido nos Estados Unidos desde a década de 1980.

De modo compatível com a proposta de resgate dos conteúdos específicos da área, os PCN-Arte adotam três eixos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem, que, nos 3º e 4º ciclos, são denominados de produção, fruição e reflexão (BRASIL, 1998e, p. 55-56). Desta forma, os PCN-Arte assumem uma postura que toma a arte como um campo de estudo com conhecimentos próprios e que considera a leitura e apreciação das obras de arte como possíveis de serem trabalhadas.

À primeira vista, então, os PCN-Arte tentam modificar a forma de encaminhar as aulas de Arte para o que Barbosa (1991, p. 89-90) chama de uma atuação pedagógica “pós-moderna”, pois, “enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte”.

Consta no documento dos PCN-Arte (3º e 4º do ensino fundamental) que se adotam, o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998e, p. 49). Assim:

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios:

- conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;

- conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

Entretanto, tais proposições acabam por se perder, ao longo do texto dos PCN-Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão restrita da arte, com base na concepção da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções⁷⁸.

É exatamente isto que acontece no texto dos PCN-Arte: a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte - numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão - torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções restritas sobre a arte, sua produção e sua apreciação. Ou seja, há nos textos do PCN-Arte uma supervalorização da emoção, com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, a maior parte das noções utilizadas seja explicitada.

O culto ao gênio, por exemplo, traço marcante do romantismo, traduz-se nos PCN-Arte como ênfase na personalidade do artista e na sua emoção. É apresentado com destaque - como tópico do item “O conhecimento artístico como produção e fruição”, com a seguinte afirmação: “A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra” (BRASIL, 1998e, p. 40).

O papel central delegado à emoção, tanto na produção quanto na apreciação artística, é evidente na seguinte passagem dos Parâmetros:

⁷⁸ A visão da arte como expressão dos sentimentos passou a vigorar no discurso dos especialistas a partir do romantismo. Como mostra Hauser (1994), não há arte moderna que não sofra a influência do romantismo. O romantismo populariza-se amplamente, acabando por se tornar o “arte/ismo” com a mais forte repercussão na América, como pondera Barbosa (1990, p. 15). Marcando uma reação ao classicismo e ao neoclassicismo na Europa, o romantismo caracterizou-se pelo abandono dos ideais clássicos da razão, ordem, simetria e harmonia, em favor da emoção, imaginação e assimetria, valorizando a hegemonia da sensibilidade, ou seja, postulando que antes de compreender era preciso sentir.

O motor que organiza esse conjunto (formal) é a sensibilidade: a emoção desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. (BRASIL, 1998e, p.41).

Segundo os PCN-Arte (BRASIL, 1998e), todos os professores deveriam poder responder as questões que fundamentam a atividade pedagógica, como o tipo de conhecimento que caracteriza a arte e sua função na sociedade; a contribuição da arte para a educação do ser humano, além de definir como se aprende a criar, experimentar e entender arte. Uma vez que os próprios PCN prevêm um processo progressivo para sua aplicação, como base para a atuação do professor em sala de aula. Pontos que servem de orientação para os professores de Arte na compreensão de tarefas e papéis que pode desempenhar antes e durante a aula:

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades); (BRASIL, 1998e p. 100).

Nos textos dos PCN-Arte solicita-se, enfaticamente, aos professores do ensino fundamental o planejamento de oportunidades para que os educandos possam dirigir e coordenar suas próprias ações criativas e, também, o compromisso dos educadores com um projeto pedagógico que tenha por objetivo formar indivíduos solidários e cooperativos. Além disso,

recomenda-se, de forma explícita, o aprofundamento de estudos a respeito de aspectos do desenvolvimento biológico e cultural do sujeito na perspectiva do funcionamento psíquico.

Nesse sentido, o ensino de Arte, na perspectiva dos PCN-Arte deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação. (BRASIL, 1998e, p.48).

No documento dos PCN-Arte defende-se, da mesma maneira, o pluriculturalismo no ensino de arte; expõe-se, de maneira concisa, diferentes concepções da cultura e faz-se a defesa da tolerância cultural, porque a compreende não só como o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade particular de cada educando, mas, sobretudo, sob o conjunto de ações pedagógicas organizadas tendo em vista a inserção do mesmo em diversificadas práticas sociais “[...] sem discriminação de espécie alguma”. (BRASIL, 1998e, p. 25).

Segundo os PCN-Arte, o pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos:

[...] promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.(BRASIL, 1998e, p.42).

No texto dos PCN-Arte assinala-se que, no processo de construção do conhecimento, os indivíduos utilizam diferentes linguagens e que, a elas, deve ser assegurado o direito de formulação de idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam conhecer. Defendem que educar significa propiciar situações de aprendizados orientados de modo integrado, e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, de ser e estar com os outros “[...] partir de uma atitude de aceitação, respeito e confiança, além do acesso a conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998e, p.30). É feito um destaque para a importância das interações entre os educandos para o desenvolvimento cultural do mesmo e, da sua capacidade de relacionamento social, reiterando que os alunos se desenvolvem em situações de interação social, nas quais o conflito e a negociação são indispensáveis.

Advoga-se, também, uma perspectiva educacional inclusiva do portador de necessidades especiais porque:

aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998e, p.36).

Afirma-se que as atividades artísticas devem permitir o amplo desenvolvimento de ações diversificadas e simultâneas por parte das crianças jogos, artes, faz-de-conta, leitura, etc., chegando até mesmo a ponto de apresentar uma relação de materiais cuja presença deve ser obrigatória nas instituições de educação fundamental: mobiliário; brinquedos; livros; lápis; papel; tintas; pincéis; tesoura; cola; massa de modelar; argila; jogos diversos; blocos para construção; sucata; roupas, panos e adereços para a criatividade do educando. São reiteradas, ao longo de todo o texto da proposta oficial para educação artística, recomendações no sentido da promoção da autonomia do sujeito, sugerindo-se, inclusive, a disponibilização de materiais “de forma acessível” aos educandos. (BRASIL, 1998e).

Como foi visto até aqui, os PCN-Arte enfatizam a importância do papel da criatividade artística nos processos de desenvolvimento cultural do sujeito, mas, contraditoriamente, descartam a necessidade de se trabalhar, de forma sistemática, a *linguagem artística* e a *representação criativa* como necessárias ao desenvolvimento do educando. Todavia, não consideram que são os níveis diversos de apropriações pelo meio social que determinam, historicamente, a real capacidade de promover a dimensão cultural de qualquer trabalho e, no caso da arte, isso não se dá de forma diferente.

Uma questão que merece destaque na análise dos PCN-Arte refere-se aos princípios éticos. A ética, como ciência da conduta, tem-se ocupado em definir padrões de comportamento desejáveis, entre os quais aqueles que se referem às relações políticas que envolvem valores como igualdade, justiça, direitos, deveres. Na análise das fontes utilizadas neste capítulo da dissertação apreendeu-se a defesa e a valorização da democracia e da autonomia do indivíduo, e do “direito à diferença”.

Uma questão a ser discutida é a mudança na relação entre ética e política, permeada pela estética. Essa “passagem da ética para a estética” marca também a mudança na própria concepção de estética. A ética dos chamados “tempos modernos” fundamentava-se no mérito democrático, no projeto de responder à questão dos limites, tanto no plano moral quanto no jurídico, baseado no “princípio de autolimitação”, segundo o qual a liberdade de um indivíduo acaba onde começa a de outrem, e o “princípio da universalidade da lei”. Na estética contemporânea vale a “sacralização do autêntico”, na qual “a referência à idéia mesma de limite parece esfumar-se, deslegitimada pela exigência imperiosa do desabrochar individual e do direito à diferença” (FERRY, 1994, p.357).

É uma forma de estetização que vem “saturar” toda a cultura com seu “fetichismo do estilo e da superfície, seu culto do hedonismo e da técnica, sua reificação do significante e o deslocamento do significado discursivo por intensidades casuais”. Como afirma Eagleton (1990, p.269): “Estamos agora, assim dizem-nos, na era do pós-modernismo”. Assim, a “Estética da Sensibilidade”, “como expressão do tempo contemporâneo”, não “[...] vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais”, mas sim propor a adequação dos comportamentos ao novo padrão de relações sociais necessário ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas (BRASIL, 1998e, p.20).

Ferry (1994) referindo-se tanto à estética quanto à ética contemporânea, chama a atenção para os cuidados para com as análises das mudanças que caracterizam o contexto atual, salientando, em primeiro lugar, que as rupturas são pelo menos tão importantes quanto as continuidades na distinção entre o moderno e o contemporâneo; e, em segundo lugar, que é preciso evitar investir imediatamente um juízo de valor na distinção entre autonomia do sujeito e independência do indivíduo.

A principal característica da estética da sensibilidade, que é denominada nessa dissertação como estética da diversidade⁷⁹. Mantém-se ou descarta-se aquilo que não interessa aos novos padrões de comportamento, desejáveis para o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Assim, ao mesmo tempo em que se deve valorizar a diversidade da cultura brasileira, dos professores, dos alunos, deve-se, também, levar em conta a globalização e a universalidade dos conhecimentos.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País.

Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. (BRASIL, 1998e, p.21).

Mas, se é importante valorizar a cultura nacional, perceber as diferenças entre os alunos, garantir a autonomia das escolas e dos professores, e levar em conta a globalização que efetivamente ocorre, é preciso ter alguns cuidados: valorização da diversidade cultural não pode significar limitação de acesso aos bens culturais produzidos (particularmente os decorrentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos); aceitar as diferenças dos alunos não pode significar aceitar desigualdades de ordem econômica e social; autonomia da escola

⁷⁹ Ver, por exemplo: “A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética a sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 1998e, p.21).

não pode significar abandoná-la às suas precariedades materiais; e “construir cidadania para um mundo que se globaliza” não se limita aos muros da escola.

No entanto, a já referida ambigüidade não impede de articular a estética da sensibilidade com os princípios éticos e políticos, na medida em que mantém coerência epistemológica com o pensamento da chamada pós-modernidade. É o que se pode perceber quando se lê que:

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. (BRASIL, 1998e, p.21).

Esta forma de ver é adequada à política da equidade: cada um (cada aluno, cada professor, cada escola) faz o melhor possível, no limite das suas condições. Para concluir sua justificativa, os autores dos PCN-Arte explicam que “a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão, ela as subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência” (BRASIL, 1998e, p.22).

Ao fazer a interlocução com as fontes analisadas nesse capítulo e ao inserir a discussão sobre o conceito de estética no contexto histórico do final do século XX amplia-se a compreensão de que a construção da noção pós-moderna do estético é inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade e de toda uma nova construção da subjetividade apropriado a esta ordem social.

Uma reflexão sobre a concepção de estética da sociedade capitalista pode ser encontrada em Haug (1997). Para esse autor o objetivo central para a produção de mercadorias é a sua produção para venda. E existe uma tendência que promove novas mudanças no corpo da mercadoria e na sua forma de uso, que emerge da contradição entre o valor de uso e de troca. Esses valores se inter-relacionam e estão embutidos nas mercadorias. Ou seja, até a última fase da produção capitalista de mercadorias — sua consumação, no sentido do ato de venda das mesmas — revela-se, inicialmente a perspectiva do valor de troca, e quando o consumidor se apropria do produto, manifesta-se, dessa forma, o valor de uso nele imbricado. Importa, sob a perspectiva do valor de troca, até o final, o valor de uso que está “prometido” na mercadoria.

Segundo Haug (1997, p. 26), nessa fase “reside desde o princípio uma ênfase acentuada na manifestação do valor de uso que desempenha tendencialmente, o papel de mera aparência”. E que o aspecto estético que está colocado na mercadoria — “manifestação sensível e sentido de seu valor de uso” — é separado, nesse momento, do objeto. A sua aparência se torna imprescindível no ato da compra, enquanto objeto (ser). “O que é apenas algo, mas não parece um ‘ser’, não é vendável. O que parece ser algo é vendável”. Num sentido econômico, a aparência estética da mercadoria — valor de uso prometido — se aproxima e se torna ao final, obrigatório, em razão da concorrência (HAUG, 1997, p. 27).

Dessa forma, o autor introduz um conceito de “estética da mercadoria”, o qual quer designar “um complexo funcionalmente determinado pelo valor de troca e oriundo da forma final dada à mercadoria, de manifestações concretas e das relações sensuais entre sujeito e objeto por elas condicionadas” (HAUG, 1997, p.15). A mercadoria, apresentando-se como puro valor de troca, extingue de si mesma qualquer resquício de matéria. Como um “objeto aurático

sedutor”, ela evidencia seu ser sensível, na sua singularidade, como uma “espécie de espetáculo espúrio de materialidade”. No entanto, essa mesma materialidade se apresenta sob uma forma abstrata, contribuindo para ocultar as relações sociais concretas da sua produção. (EAGLETON, 1990, p.154).

Haug (1997) indica que na expressão “estética da mercadoria” coexiste uma restrição dupla: a “beleza” — “a manifestação sensível que agrada aos sentidos” —; do outro lado, uma outra “beleza que se desenvolve a serviço da realização do valor de troca e que foi agregada à mercadoria, a fim de excitar no observador o desejo de posse e motivá-lo à compra (HAUG, 1997, p.16). E continua, considerando que se o valor que foi agregado à mercadoria, sob a forma de “beleza”, causa satisfação a alguém, então entra em cena a sua “cognição sensível e o interesse sensível que a determina”. E ainda, afirma que a “transformação do mundo das coisas úteis desencadeou forças instintivas e meios determinados por suas funções, que padronizam completamente a sensualidade humana ao mundo das coisas sensíveis” (HAUG, 1997, p.16).

O autor demonstra que em tudo que se vive, o que se necessita, come-se, consome-se, onde se mora, como o cotidiano é organizado, é explorado e configurado por uma força poderosa e dominante, que ele denomina de “interesse capitalista”. O que “importa ao capital é a ânsia de lucro”, portanto, seu “único planejamento”. “As coisas, o país e as pessoas são constantemente triturados pela máquina de moer do capital” (HAUG, 1997, p.194).

E é nessa concepção de ‘estética da mercadoria’ que essa estética da sensibilidade, segundo o Parecer nº 4/98 contribui para a constituição de uma “racionalidade ancorada em

conhecimentos e competências intelectuais”, perfeitamente adequadas ao atual estágio de reorganização produtiva (BRASIL, 1998a, p. 25).

Coerentemente, a uma concepção de “escola social onipotente”, conforme exposto anteriormente, corresponde uma visão redentora da arte, destacando-a como responsável por propiciar o aspecto lúdico e a criatividade. Esta questão é enfatizada ao longo do documento, sendo já apontada na passagem da Introdução, que é reproduzida a seguir: O ensino de arte “[...] favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. [...] Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático”. (BRASIL, 1998e, p. 19).

Afirma-se que na proposta geral dos PCN, a função da Arte no processo de ensino e aprendizagem é tão importante como a dos outros conhecimentos. Assim,

[...] A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. [...] Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir [...]. (BRASIL, 1998e, p. 3).

Neste sentido, os objetivos do ensino de arte, de acordo com os PCN-Arte, devem ser definidos em termos de capacidades a serem desenvolvidas pelos educandos, para o ensino fundamental: a capacidade afetiva; a capacidade cognitiva; a capacidade ética; a capacidade estética;⁸⁰ a capacidade de relação interpessoal e a capacidade de inserção social.

⁸⁰ A capacidade estética, conforme o PCN-Arte, está associada “à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas”, quer dizer: refere-se ao estímulo à produção e apreciação estética das diferentes linguagens artísticas.

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, 1998e, p.35).

Assim, as propostas dos PCN-Arte poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula. Enfim, serão poucas as escolas – privadas – que terão condições de oferecer as quatro linguagens artísticas de modo consistente, contratando para tal finalidade, diversos professores com formação específica.

À vista do que foi até aqui apresentado, a hipótese construída a partir do mapeamento crítico dos PCN-Arte é a de que a composição do documento tem sido suscitada com base em instâncias estranhas ao trabalho de produção das linguagens artísticas. Daí o imperativo de um recomeço permanente, que exerce o papel tático de institucionalizar os elementos que deslocam a arte de maneira linear e progressista por meio de estratégias ideológicas. É nesta lógica que os PCN-Arte, atuantes desde 1996, priorizam a presença regular da mesma no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor condições de desenvolver a educação estética no cotidiano dos educandos, as escolas vêm se adaptando à nova orientação.

Embora as propostas dos PCN-Arte relacionem o desenvolvimento da *capacidade estética* como um dos objetivos do ensino fundamental, a Música e as Artes Visuais são as únicas linguagens artísticas explicitamente recomendadas para elencarem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Segundo Britto (1997 p.56):

Isso indica a ausência de informações a respeito dos conhecimentos já sistematizados sobre as muitas possibilidades educativas da Arte-educação e também, dos fundamentos dos sistemas simbólicos ancorados na representação artística. Em vista disso, infere-se que no Brasil a trajetória da Arte-educação, no interior do discurso escolar, tem sido um eterno recomeço.

Com efeito, na medida que inexistem mecanismos que garantam a formalização, sistemática e intencional dos conteúdos do ensino de Arte e da produção teórica correspondente, a apreensão das questões estéticas e da linguagem no atual ensino de Arte tem se dado de forma “estilhaçada”. De um modo geral o professor de Arte-educação é levado a buscar recursos paradidáticos e, eventualmente nos programas da Lei de Incentivo a Cultura, os quais, por força do mundanismo que os caracterizam, tendem torná-las anódicas. Salvo as raras exceções de praxe, a predominância do caráter palpiteiro do chamado “material paradidático” tem levado a estigmatização de gêneros e linguagens nascentes que sejam assumidamente experimentais⁸¹.

A precária e instável interação Arte-educação é o prejuízo mais evidente decorrente desse processo, sendo o menos evidente, porém mais intenso e duradouro a dificuldade de reconhecimento do *locus* histórico da mesma. Parte dessas dificuldades advém, por um lado, de um determinante histórico geral do processo de aculturação brasileiro, identificado por Britto (1981) como “rarefeita”. Para eles, a ausência de uma tradição de visualidade que indique a existência de uma materialidade histórica da arte brasileira é resultante de um longo processo no qual o *saber da arte* foi colocado num plano secundário.

⁸¹ Recorrendo a determinados mitos consolidados pelo próprio MEC, tais como, a de que à arte erudita brasileira “falta empatia”, que tem um acesso difícil de ser assimilado pelas grandes massas populares e que os artistas elidem o significado histórico da sua presença entre a população, condenando prematuramente os jovens estudantes a uma espécie de limbo da interpretação, do qual muitos dificilmente conseguem sair. (ALVES et al, 1998).

Em vigor desde 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área Arte trouxeram a presença regular da arte no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor intensidade, mais ou menos disponibilidade e condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano da criança e do jovem, as escolas vêm se adaptando à nova orientação.

Contextualizando o objeto discutido no presente capítulo, chama atenção o fato de que desde meados dos anos 1990 a demanda ideológica conhecida como ‘Vazio Cultural’ tem sido acionada com mais frequência do que a Arte Brasileira. Na verdade, o que se depreende da sofreguidão de amplos setores *intelligentzia* brasileira por uma novidade é o sintoma histérico de uma aculturação tardia. Os exemplos são inúmeros, mas vale destacar o mais emblemático deles é o revisionismo de inúmeros intelectuais que, envergonhados da ‘decadência’, ao chegarem ao governo nos anos 1990 renegariam as teses anticolonialistas que os havia projetado no cenário nacional no tempo da ditadura militar. O pós-modernismo e a globalização, palavras-chaves da lógica cultural do capitalismo tardio, tornar-se-iam os símbolos da adesão irrestrita desses intelectuais no poder, da qual o país infelizmente é credor. Se a cultura é hoje um “[...] modelo de produção” (JAMESON, 1996, p. 274-275) no qual ela emerge como um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que a constitui, isto é, como uma mercadoria ou um bem específico, a demanda ideológica denominada de ‘Vazio Cultural’ adquire um significado extraordinário. É, portanto, nesse ambiente marcado oficialmente por uma profunda revisão anti-historicista que a proposta das diretrizes curriculares é apresentada com o intuito de promover as mudanças necessárias no campo educacional para o Brasil adaptar-se à nova ordem mundial. É nesse contexto ainda que a Arte é incorporada ao ensino regular.

A proposta curricular para área de Arte contida na edição dos PCN refere-se ao terceiro milênio como o cenário das grandes transformações culturais, motivo pelo qual as autoridades educacionais do país passaram a reconhecer a importância estratégica (no sentido histórico-ideológico) do ensino de arte, ponto de partida para a conquista de um processo de formação mais amplo e duradouro que é a educação estética.

Ao se problematizar o método utilizado pelos autores dos PCN-Arte para analisar as condições objetivas da trajetória do ensino de arte e determinar o que chamam de ‘novas tendências curriculares’, procurou-se discutir os pontos do documento que repercutem de modo mais sintomático a sua orientação ideológica global.

O primeiro ponto importante considerado foi a justificativa da atualidade dos pressupostos teóricos do modelo curricular baseado fundamentalmente nos conceitos da Arte-educação apresentada no *corpus* do documento. Para isso os autores fazem uma resumida abordagem crítica das teorias e das práticas que fundamentaram e embasaram, no século XX, os movimentos que, de um modo genérico, lutaram pelo ensino de arte na escola regular. Nesse sentido, situam os principais marcos históricos em três momentos distintos: a década de 1940, na qual despontou internacionalmente o Movimento Educação Através da Arte liderado por Hebert Read; o período compreendido entre os anos 1960 e 1970, palco do surgimento do Movimento Arte-educação nos EUA, marcado por uma intensa revisão crítica dos conceitos de arte infantil e livre expressão defendidos por Read; e o período de amadurecimento, compreendido entre os anos 1980 e 1990, no qual os princípios e propostas da Arte-educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo e, sendo assimilada institucionalmente, assume a denominação de ensino de arte.

A ausência de uma explicitação do cenário histórico que, ao fundo, prepara as condições do processo de ‘amadurecimento’ dos conceitos da Arte-educação, induz a que se pense que o desvio de enfoque dos arte-educadores norte-americanos sobre a questão do conhecimento artístico, das suas funções sociais e papel na formação do indivíduo se deu exclusivamente por força de uma oposição teórica ao modelo de Read e aos equívocos cometidos na aplicação desse modelo.

Britto (1997, p. 32), complementa ao afirmar que:

[...] o documento omite que a revisão crítica dos conceitos arte infantil e livre expressão - defendidos por Read - por parte dos arte-educadores norte-americanos se dava num contexto em que a crise do pensamento fundador já havia perdido densidade e a própria revisão não fazia mais sentido. De fato, se por um lado o legado de Read era um incômodo modernista para os educadores estruturalistas e cognitivistas, por outro lado estes reconheciam que sua oposição fazia parte de um mesmo estatuto, no qual a arte era assinada pelo ‘gênio’.

O problema dessa ausência de contextualização não seria tão grave caso o argumento dos autores pudesse sustentar, do ponto de vista da história, a afirmação de que a descaracterização da área por longo tempo se deveu ao consenso pedagógico formado em torno do conceito de criatividade, jamais definido e a imprecisão e a aplicação de idéias vagas sobre a função da educação artística. Embora concorde pontualmente com a crítica ao consenso e à imprecisão, na verdade não consta que na prática as mudanças sugeridas tenham sido de fato adotadas. Pois, na medida em que a discussão corrente no contexto da época não estava dissociada da própria crise experimentada pelo projeto modernista, dificilmente o caminho teórico proposto Read seria de todo abandonado.

Para reforçar esse argumento chama-se a atenção para a análise de Jameson (1996) sobre a ação do capitalismo na esfera cultural a qual teria engendrado no curso de meio século o esmaecimento da figura do sujeito-criador (o senhor da assinatura reificadora da obra de arte).

Sua conclusão é de que esse esmaecimento resultou naquilo que ele denomina de “alívio do pós-moderno [...] no qual os vários rituais modernistas ficam deslocados e a produção da forma novamente se torna aberta para quem quiser se comprazer com ela [...]” (JAMESON, 1996, p. 276). Embora concorde com essa conclusão, observa-se que o autor deteve-se apenas nos mecanismos econômicos e políticos, não atentando para a importância do processo educacional, particularmente a decisiva capacidade do ensino de arte de influenciar ideologicamente o imaginário social, como contribuinte para o surgimento desse ‘alívio do pós-moderno’. Ora, admitindo-se que nesse meio século sucessivas gerações de crianças e jovens, hoje adultos, tivessem adquirido os meios de se aliviarem dos valores formais do modernismo, parece-nos lógico pensar que uma parcela significativa de arte-educadores norte-americanos não apenas manteve-se fiel ao espírito readniano da livre expressão como adotou sistematicamente os seus conceitos.

O segundo ponto a ser considerado, a exposição da trajetória das lutas pela implantação do ensino de arte no Brasil, decorre do anterior, pois, como disse anteriormente, os PCN-Arte têm como premissa básica os ideais do movimento Arte-educação. Aqui os autores buscaram historicizar seqüencialmente os períodos de emergência e vigência das lutas dos movimentos de arte-educadores no Brasil, detendo-se apenas na exposição dos programas curriculares, seus padrões e modelos, métodos de ensino, suas técnicas e objetivos, finalidades e aplicação, excluindo de todo modo a análise da questão do espaço social de legitimação histórica da arte a partir da transformação das linguagens. A ausência de uma exposição sobre as condições concretas do aparecimento e desenvolvimento dos fatos que articulam e relacionam a trajetória do ensino de arte com o meio de arte nos termos expostos na primeira parte dessa dissertação, não apenas subtrai do senso comum a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte e o que ele produz, como obscurece a leitura que pretendem oferecer

sobre o estatuto social da educação e da arte. Por conseguinte, evidencia-se no documento a visão de que a práxis artística é um *dado* natural, reforçando a mistificação em torno do processo da criação artística, do ato criador, da figura do gênio.

A grande virtude do PCN é reconhecer a arte como um campo específico de organização do conhecimento. Entretanto, percebe-se que o seu eixo ordenador apresenta a arte como parte de um capital cultural acumulado previamente dado, no qual o papel histórico da arte na vida social reduz-se conceitualmente à noção Vida-Valor-Arte. Percebe-se isso primeiramente nessa perspectiva teleológica idealista que inclui a naturalização do processo de criação e do gênio parido pela velha matrona ‘Mamãe Belas-Artes’ enquanto silencia-se a respeito do trabalho de arte, seus paradoxos e embates com a linguagem e com o meio social.

E também na intenção dos autores de colocarem os objetivos da educação estética ao alcance de um certo tipo de humanismo motivado “ [...] por uma visão das artes, da cultura e na escolarização que pressupõe e legitima formas particulares de história, comunidade e autoridade” (GIROUX, 1999, p. 268). Tal percepção leva-nos a crer que o seu horizonte ideológico na verdade expressa uma orientação conservadora sobre os propósitos da educação estética no processo de formação do imaginário social. Nesse sentido, analisa-se o tipo de mudança a que se refere o PCN-Arte. Pelo conjunto de sintomas apresentados parece-nos do tipo que conservar tudo do mesmo modo. Ou, como prefere Fernandes (1986, p 49), uma mudança que tanto pode servir para “despertar falsas esperanças e crença na transformação automática da sociedade como para vitalizar o conservantismo”.

Complementarmente nota-se ainda duas motivações psicológicas que parecem interligadas:

A primeira delas voltada para o público externo cuja origem se situa na tradição do pensamento conservador brasileiro de fechar horizontes.

Tradição esta que tem levado as elites políticas a reagirem aos primeiros sinais de desconforto das massas com o *status quo* através da via clássica da antecipação (intervenção, golpes de Estado, etc.) aos conflitos sociais, ora através de reformas como as que hoje são promovidas pela elite intelectual assentada no poder. (BITTTO, 1981, p. sete).

Neste último caso, as reformas – incluindo aquelas que deram origem aos Parâmetros Curriculares em discussão - têm como objetivo estratégico confessável não apenas forçar a aceitação do país na ordem econômica global como, principalmente, fazer triunfar o *homo aestheticus* que nasce com a ideologia da pós-modernidade (MAFFESOLI, 1996).

Já a outra motivação está voltada para o público interno, melhor dizendo, para a imagem que a *intelligentzia* faz do país e de si mesma, e origina-se no sentimento de decadência que ela nutre quer em relação ao povo e quer em relação à velha oligarquia política.

Dessa forma, muito embora as reformas alardeadas sejam apresentadas como uma estratégia para dirimir o atraso de décadas, em verdade revelam-se objetivos inconfessáveis da *intelligentzia* pois funcionam no sentido de sublimar a pressão que esta sente do sofrimento com a ‘decadência’ e para conquistar posições de poder (FERNANDES, 1986). E é essa visão empobrecedora do que seria a ‘cultura cívica’ no Brasil que se percebe dominante nas concepções pedagógicas de arte, de conhecimento artístico, de criação, de cultura e de educação estética nos PCN em questão.

Assim sendo, qualquer diretriz para a educação estética que se queira democrática deve tomar em consideração o trabalho de arte e os embates da linguagem à luz da natureza colonial e neocolonial da cultura brasileira e examiná-las face o anti-historicismo presente no ambiente pós-moderno. Talvez assim, nesses tempos de mundialização do capital, se reconheça que o compromisso interno com a democracia faz parte da luta pela emancipação humana.

Como produção cultural, a arte, em sua diversidade de manifestações é um patrimônio da humanidade, que todos os indivíduos deveriam ter condições de usufruir. Mas, na sociedade de classes, a arte tornou-se “capital cultural” (BOURDIEU 1999), servindo às disputas de poder em diversos campos sociais. Neste quadro, o ensino de Arte deveria ser “o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura” (PENNA, 1995, p. 22). A arte na escola seria especialmente necessária àqueles grupos sociais que, em seu cotidiano, estão mais distanciados das formas de arte socialmente valorizadas - por serem historicamente elitizadas -, que poderiam não apenas enriquecer a vida de cada um, mas também constituírem um capital cultural que lhes permitiria uma participação mais ampla e ativa na sociedade.

Assim sendo, o ensino de Arte precisaria se comprometer com o projeto de ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística do aluno, como propõe Lanier (1964, p. 46). Para tanto, seria necessário reconhecer a diversidade de manifestações artísticas como significativa, “adotando” a vivência do aluno como o ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa resultar em mudanças no seu modo de se relacionar com a arte em seu cotidiano. Ou seja, partir da prática social para promover uma mudança qualitativa desta mesma prática social, como coloca Saviani (1980).

Recorre-se a dois argumentos para justificar essa opção, ambos referenciados num aspecto central na análise de Frigotto (1996) sobre as mudanças dos paradigmas conceituais no campo educacional no ambiente pós-moderno. Trata-se da estratégia a ser adotada pelos educadores progressistas face àquilo que se afirmar ser a ideologia do capitalismo tardio: o neoliberalismo (GENTILI, 1996).

Por conseguinte, salienta que a direção de um “projeto educativo que desenvolva as múltiplas dimensões do humano não pode prescindir da percepção de que “a formação e qualificação humana como atividade e práticas sociais não-neutras [...] (são) elas mesmas elementos constituintes da luta hegemônica” (FRIGOTTO, 1996, p.103).

E, finalmente, tendo em vista a construção de alternativas democráticas e socialistas ao projeto neoliberal excludente, conclui ser necessário desenvolver um “esforço sistemático de compreensão crítica da crise do capitalismo hoje [...] (com base) num projeto educativo que desenvolva as múltiplas dimensões do humano”(FRIGOTTO, 1996, p.105).

Diante dessas considerações, o primeiro argumento a ser apresentado diz respeito à exigência de socialização intencional e sistemática tanto do capital simbólico acumulado pela arte brasileira quanto do conhecimento teórico produzido com base nesse capital.

Ora, no curso da existência da arte brasileira acumulou um capital simbólico extraordinariamente rico e pluralista de formas, estilos e linguagens, estimulando, em decorrência, a produção de uma igualmente rica e pluralista massa crítica, ambos fundamentais nos planos artístico e teórico para a formação estético-cultural da sociedade brasileira. (VALENTE, 1993, p. 59).

Sob esse ponto de vista pode-se dizer que tanto a prática artística quanto à teoria configuram uma taxionomia crítica consistente e leva-se ao reconhecimento da materialidade histórica da arte brasileira, porém, conforme demonstrar-se-á em seguida, tal reconhecimento é apenas parcial.

Com efeito, Vasquez (1978, p. 43) afirma que:

[...] na medida em que inexistem mecanismos que garantam a socialização formal, sistemática e intencional daquele capital simbólico e da produção

teórica correspondente, a apreensão das questões estéticas e da linguagem por parte da sociedade tem se dado de forma ‘estilhaçada’.

A precária e instável interação Arte-educação é o prejuízo mais evidente decorrente desse processo, sendo o menos evidente, porém mais intenso e duradouro a dificuldade de reconhecimento do *locus* histórico dessa arte a partir das linhas de continuidade existentes entre as formas, os estilos e as linguagens de diferentes períodos, conforme os termos da hipótese apresentada mais acima.

O segundo argumento a ser apresentado diz respeito a necessidade de ampliação do quadro conceitual que abriga os parâmetros curriculares da área Arte de modo a permitir a inclusão dos diferentes meios de expressão que se utilizam das linguagens artísticas.

Nota-se que parte dessas dificuldades advém, por um lado, de um determinante histórico geral da aculturação brasileira identificada por Britto (1981) como “rarefeita”. Para eles, a ausência entre nós de uma “tradição de visualidade artística” que indique a existência de uma materialidade histórica da arte brasileira é resultante de um longo processo no qual o *saber da arte* foi colocado num plano secundário. Por outro lado, as dificuldades apontadas dizem respeito à longa hegemonia das teses da Arte-educação no quadro das lutas dos educadores pela afirmação do ensino de arte no país.

Quanto a esse aspecto observa-se que tal hegemonia levou a que se oficializasse um instrumental teórico-metodológico de historicização do ensino de arte no país conforme explicitado anteriormente, porquanto fundado num modelo de análise evolutivo e seqüencial dos programas curriculares, dos seus padrões e modelos, dos seus métodos de ensino, de suas técnicas e objetivos, de suas finalidades e aplicação. Tal modelo exclui de todo modo as

análises sobre a questão do espaço social de legitimação histórica da arte a partir da transformação das linguagens, deixando indeterminado as condições concretas do aparecimento e desenvolvimento dos fatos que articulam e relacionam a trajetória do ensino de arte com o meio de arte nos termos expostos, não apenas subtraindo do senso comum a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte e o que ele produz, como obscurecendo a leitura que pretendem oferecer sobre o estatuto social da educação e da arte⁸².

A arte brasileira é portadora de um capital simbólico extraordinário, de um *saber* produzido na intensidade de um trabalho ainda pouco conhecido e valorizado. Isso porque a mentalidade política vigente exclui de forma deliberada a participação da sociedade brasileira na construção do *saber da arte*. De outra parte, ao não perceber a sua importância para a formação humana, compreendendo-a como parte de um embate contra-hegemônico, o educador certamente estará contribuindo para essa exclusão. Reconhecer pois, que “a nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme*”, como salienta Frigotto (2000, p. 105), significa dar o primeiro passo em direção da arte para a educação.

Nos moldes até aqui colocados o que existe no campo educacional é o domínio estratégico de um certo *saber sobre a arte*, instância de conhecimento superficial porquanto baseada na ideologia não-orgânica a partir das demandas do mercado e institucionalizada arbitrariamente. Em outras palavras, tal *saber* é levado a desconhecer o trabalho de arte como a instância de legitimação da arte na vida social, e, por outro lado, a reconhecer apenas a “dimensão histórica” atribuída a arte pelo mercado, reproduzindo, nesse sentido, a visão de mundo burguesa sobre a arte presente na lógica cultural do capitalismo tardio. A partir disso, o processo de mediação estética funcionará sempre com base nos valores inculcados, os quais,

⁸² Tal comentário é baseado nas teses que introduzem o PCN-Arte. Cf. BRASIL, MEC, Brasília, 1997.

cabe sempre repetir, não reconhecem o trabalho de arte como instância produtiva da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.

(Karl Marx – O 18 Brumário de Luís Bonaparte)

Analisar a trajetória e os fundamentos do movimento de Arte-educação e do ensino de arte significou apreender um objeto resultante de um longo processo histórico permeado de intercruzamentos de concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas, de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas, ou seja, uma teia de significados múltiplos.

Na pesquisa foram explicitadas as características gerais e a trajetória histórica da educação pela arte a partir da sua constituição fora do espaço escolar sob influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos avançando-se até a inclusão da arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 sob a denominação de ensino de arte. Tratou-se de explicar de que forma e em que circunstâncias históricas específicas o referido movimento, que não era endógeno ao ensino formal brasileiro, passou a ter importância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica.

A educação por meio da arte foi incluída no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, foi uma expressão da tendência tecnicista da década de 1970 e se inseriu no processo de mudanças na educação nacional que passou a ser considerada insuficiente para o preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. Passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização

em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista do que humanista.

A partir da década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-educação esteve preocupado com a educação escolar, organizando-se para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que ocorreu com a LDB de 1996. A obrigatoriedade da introdução da arte na escola regular representou avanços conquistados após longo processo de debates, conscientização, organização e mobilização por parte dos profissionais da Arte-educação. Diante desse quadro, setores conservadores do movimento de Arte-educação viram na regulamentação da profissão por meio da LDB uma saída corporativista para a categoria.

A caracterização da configuração do ensino de arte enquanto um componente curricular do ensino fundamental pós-LDB 1996, foi realizada a partir da análise da Resolução nº 2 da CEB, do Parecer CEB nº 4/98, ambos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e dos PCN-Arte. A análise do conteúdo dessas fontes permitiu evidenciar que ainda são muitos os entraves e desafios a serem enfrentados no campo do ensino de arte. Concomitantemente, a apreensão do objeto em sua dinâmica relação com as determinações econômicas, políticas e educacionais fundamentais em âmbito internacional e nacional, subsidiar a tomada de consciência sobre as dificuldades e limites da concretização de uma prática educacional humanizadora e emancipadora como proposto nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A finalidade educativa da arte, proposta pelos paradigmas do ensino de Arte vigentes, não está voltada para a transformação radical da sociedade. Embora a educação seja

freqüentemente definida, nas teorias pedagógicas, como agente de transformação social, algumas teorias sociológicas constataam que, na estrutura social dominante, a educação formal funciona como um instrumento de reprodução da desigualdade e antagonismos sociais. O que ilustra apenas uma das faces da educação, qual seja, a da perspectiva pedagógica que não é radical e que, comumente, cumpre um papel conformista, integrador.

Hoje, no capitalismo, os princípios de integração social, continuam presentes nos projetos de Arte-educação, sem que necessariamente seja questionada a estrutura da dominação social e nem mesmo confrontada com a natureza livre da arte com a estrutura da sociedade rigorosamente controlada pelos sistemas de poder, produção da mercadoria e indústria cultural. A indústria cultural produz conformismo, regressão e barbárie, pois a sua forma é a da arte-mercadoria.⁸³ A sociedade administrada, sob a lógica do mercado (aparentemente livre), tenta ocultar a falta de liberdade e a desigualdade. No plano da Arte-educação, é a morte da própria Arte-educação, uma vez que ela é incompatível com o controle, a perda da autonomia.

Para contrapor-se a isso é preciso fortalecer o movimento da autonomia da arte, pois somente a arte insubmissa ao controle uniformizador e ao império da mercadoria pode ativar o exercício da transformação da sociedade. Para ser coerente com a arte que se pretende livre, os parâmetros e diretrizes para o ensino de Arte, não podem compactuar com nenhuma forma de dominação social, seja a exclusão social do trabalho, seja da censura da própria arte.

⁸³ O combate à indústria cultural é uma tentativa de organizar a luta contra a subordinação e destruição da arte, contra o poder dominante. Este faz dos meios de comunicação de massa (*mass-media*) instrumentos eficazes de controle da sociedade e da arte, conduzindo sociedade e arte para a perda da autonomia, o conformismo e a barbárie. As instituições da organização e reprodução da indústria cultural são de caráter burocrático e ideológico. Em tal indústria, o homem é o objeto e não o sujeito.

Assim, num contexto histórico-social que inclua o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a arte deverá apresentar-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto, a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

A arte no processo criativo e frutivo compõe um manancial para a humanização e a educação do homem. Ao ser desenvolvida como fruto da criação e do trabalho humano, histórica e socialmente datada, ela possuirá todas as peculiaridades e probabilidades próprias à vida humana em sociedade. Dessa forma, a arte é expressão de uma realidade que, ao ser produzida, resulta tanto em objetos artísticos quanto produz, dialeticamente, seu criador, concebendo-o como ser que sente, percebe, conhece, expressa e toma posição frente a sua vida cotidiana. A arte é consequência de um processo aberto de concepção, expressão e produção totalmente humana. Por seu intermédio, o artista e o público têm ensejo de educarem-se, de humanizarem-se, ao edificarem-se como sujeitos pela expressão e socialização de uma perspectiva de vida que açambarca o conjunto das determinações históricas da qual o ser humano é, concomitantemente, síntese determinada e determinante.

Como olho-d'água de consciência do mundo e autoconsciência, a arte se designa a fruição para a totalidade dos seres humanos, assim, o seu aprisionamento para a apreciação e consumo de específica classe social na sociedade capitalista constitui em um ato de barbárie contra a prerrogativa humana quando historicamente estão produzidas as condições materiais para o aprimoramento ao máximo todas as qualidades que possibilitem a todos os homens o desenvolvimento como atores e autores de sua própria história. Isto se constitui numa afronta à liberdade de criar e desfrutar dessa criação em proficuidade da emancipação humana.

A particularidade da arte constitui-se em poder apreender e representar a astúcia da vida. O fato de que a arte não pretende a universalidade demonstra o seu caráter de tomar nas mãos a própria vida em seu movimento pujante, podendo contribuir de modo eloqüente para ampliar, aprofundar e enriquecer a consciência humana. É justamente quando capta o real em seu movimento e, conseqüentemente, na sua multiplicidade visceral, que a arte se configura como apreensão e expressão da realidade.

Para o movimento de Arte-educação a prática artística pressupõe fundamentalmente o uso da imaginação, a expansão dos sentidos e a expressão da criatividade. Pode, portanto, se inserir no âmbito da concepção materialista de arte, abordado nesse capítulo. Pois, abre espaço para que por meio dela o indivíduo recrie e apreenda o mundo dando-lhe uma dimensão que ultrapassa a mera lógica cotidiana. Tendo acesso a experiências que transcendem a linearidade do pensamento discursivo como o que caracteriza o ideário neoliberal, por exemplo.

Segundo um dos pressupostos da Arte-educação, a mesma incentiva à descoberta, algo de suma importância no processo de aprendizagem. Estimula a sensibilidade e, permite ao indivíduo vivenciar e desenvolver suas potencialidades, buscando uma coerência entre sentir, pensar e agir, exercitando a criatividade individual no conjunto da coletividade. Nesse sentido, as obras de arte, participam das ambiências e manifestações estéticas dos indivíduos, tanto direta quanto indiretamente. Elas são concretizadas pelos artistas que as produziram, mas só vão se completar com a participação dos outros indivíduos (o público). Os autores/artistas, por seu lado, com suas diferentes idéias e personalidades, ao produzirem suas obras procuraram imaginar e inventar “formas novas” que são representações e expressões do mundo natural e cultural por eles conhecido. E, quando estão expressando o mundo da

cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas ou então outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa.

Por sua vez, o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admira, gostar, apreciar e julgar, culturalmente aprendidos. É nessa abrangência que a arte deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte na escola e como área de conhecimento da escola regular, mobilizando as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes.

Todavia, ao abordar substancialmente a Arte-educação, deve-se considerar que a sociedade moderna organizou historicamente suas práticas para atender as necessidades desenvolvidas pelo capitalismo e baseadas na demanda mercadológica. Portanto, a produção do conhecimento (da Arte-educação) teve sua topologia definida sob *ampère* do modo de produção capitalista, cujo fundamento direciona para um tipo de criação e de criatividade, a que atende à produção e consumo de mercadorias, não valorizando, portanto a arte como produção única. Em suma, ao predominar o capitalismo, as chamadas funções de controle e propagação da ideologia dominante exigem a constituição dos “intelectuais orgânicos”, que operam para produzir na esfera subjetiva, intelectualizada, como também para dirigir a moralidade da sociedade de classes, legitimando com seu saber o poder existente e sua distribuição desigual, em todas as esferas.

A arte se compõe no algoritmo da divisão social e como o artista é um ser social e historicamente datado, por isso, sua posição ideológica cumpre uma apropriada função na

criação artística. Ou seja, se a arte possui um lugar tão saliente no axioma moderno, isto procede em parte, devido a sua operacionalidade ideológica.

A arte, ao expressar o concreto social e histórico que cria, necessária e igualmente será datada. As visões do mundo representadas ou apresentadas nas obras são os resultados do máximo de consciência alcançada pelo indivíduo como membro de classe e, portanto, as obras não podem ser neutras em relação a essa realidade. Por outro lado, visto que o homem como ser determinado que se autodetermina, todas as decisões que possa vir a tomar sobre a obra está imediatamente vinculada a uma determinada época e uma determinada sociedade, que, dessa forma, fazem-se presente no objeto estético. À vista disso, a obra é carregada de concessões, valores, escolhas e decisões, o que a torna uma particularidade criadora, uma nova realidade social.

A arte tem importância na educação em geral e escolar, devido à função indispensável que ela ocupa na vida dos indivíduos na sociedade, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. A Arte-educação nessa concepção passa a ter um caráter social importante, alguns arte-educadores dão ênfase ao potencial que a educação pela arte tem para a humanização e emancipação dos sujeitos.

A abordagem histórica do movimento de Arte-educação e o ensino de arte a partir da contextualização do objeto com sua inserção no modo capitalista de produção, mais especificamente, na etapa monopolista e imperialista, fornece a ancoragem para estabelecer claramente que espécie de humanização e de emancipação se está a defender. Sendo assim, é preciso diferenciá-la veementemente da emancipação da humanidade de relações sociais de produção fundamentadas na contradição fundamental entre produção cada vez mais

socializada e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, a base de uma ordem social baseada na desigualdade e na exclusão sociais.

O processo de (re)humanizar os sentidos do homem ampliar-lhe o âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham ou se preocupam com a educação – em sentido estrito ou lato – e para o arte-educador em particular, pois este, na sua práxis, ao operar com a matéria, trabalha direta e fundamentalmente com a sensibilidade humana, sem esquecer, entretanto, que a arte ao ser captada como totalidade, refere-se e capta, por sua vez, a totalidade do homem: o sensível, o cognitivo e o ético. Sobretudo porque, todos os sentidos dos homens se fazem humanos somente no âmbito da sociedade, na práxis, na construção da história, pois são frutos das relações homem-natureza, homem-homem, homem-objeto. Assim, a sensibilidade estética é resultante do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais humanos *pari passu* ao domínio da natureza, o que só foi possível e é possível ao homem. Só ele, um ser capaz de reflexão (tomar a si mesmo como objeto do pensamento), pode desenvolver a contemplação, quer dizer, distanciar-se, opor-se ao mundo, mesmo sendo parte dele.

O ‘homem rico’, portanto, será sempre um portador de necessidades, mas necessidades humanas e não meramente físicas, ou ainda, necessidades fictícias, como a infundável necessidade do ‘ter’ gerada pelos mecanismos da sociedade de consumo. Trata-se da necessidade de autoconstrução na e pela práxis, de ser mais e mais humano, identificado com a natureza, com o outro e consigo mesmo, mergulhado no processo dialético de criação/construção/superação das condições sociais e históricas.

Defende-se a importância da criação artística e da apreciação da arte como determinantes para a superação do homem desumanizado, atomizado no processo produtivo, com vista à sua

humanização e à construção de uma sociedade plenamente constituída que venha a produzir o homem possível de desenvolver em toda a plenitude a seu ser, o homem rico e dotado de todos os sentidos, como sua permanente realidade.

A arte, então, pode permitir ao homem ultrapassar-se porque, tal como a ciência, quebra o pensamento espontâneo do cotidiano, voltado, costumeiramente, ao “eu individual-particular”. A arte assim age por ser “autoconsciência e memória da humanidade”. Entretanto, contraditoriamente, o trabalho de arte é perpassado pelo cotidiano, antes de tudo porque o artista é um homem da cotidianidade e, se a produção artística a supera, dialeticamente, a intervenção do cotidiano nela se concretiza pela mediação da individualidade do artista.

Trata-se, desta forma, tanto na escola, quanto fora dela, de se resgatar a importância de socializar os conteúdos que foram historicamente construídos, porém socialmente apropriados, vale dizer, pela classe dominante, e socializá-los de forma crítica, pois tais conteúdos também não são imunes às mediações ideológicas.

A resistência deve mostrar as contradições do capital, evidenciando que, da óptica das conquistas da humanidade – das quais o capital tem se apropriado –, socializadas a riqueza, a cultura, a arte, a educação, a ciência e a técnica, entre outras, tem-se uma enorme potencialidade para a expansão das qualidades humanas. Então, a luta é para suplantar o capital, para que se criem condições objetivas a fim de desfrutar o mundo da liberdade. Suplantando-o, é possível socializar riquezas, meios de produção, cultura e, assim, vislumbrar a dilatação do tempo livre, tempo de escolha, tempo de manifestação.

REFERÊNCIAS

ALMENDRA, C. C. Globalização e imperialismo. In: COGGIOLA, Osvaldo (rg.). **Revista Estudos**. n.º. jun. p.133-165. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1998.

ALVES, E. et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma “medida” para a prática pedagógica. In: **Caderno de Textos**. n. 15. set. 1998.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Editora Praxis, 1999.

AMARAL, A. A. **Arte para quê?** A preocupação social na arte brasileira: 1930-1970. São Paulo: Nobel, 1984.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____ **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARELARO, L. R. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

AZEVEDO, F. A. G. Sobre a dramaticidade no ensino de Arte: em busca de um currículo reconstrutivista. In: **Som Gestos Forma e Cor**: Dimensões da Arte e seu Ensino. Belo Horizonte: Cia da Arte, 1995.

_____. Movimento Escolinhas de Arte: em cena Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. **Dissertação, ECA/USP, 2001.**

BAKER, D. **Rousseau's children:** An historical analysis of the romantic paradigm in art education. Dissertation Abstracts International, 1982.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion.** 1995.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: do plano ao mercado.** 1996.

BARBEIRO, J.M. **Dos meios as mediações.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação:** conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad. 1988.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. (Org.) **Arte-Educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. In: **Ensino da Arte em Foco.** Santa Catarina: USSC, 1990.

_____. **Arte-Educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARRETT, M. **Educação em Arte.** Lisboa: Presença. 1979.

BASBAUM, R. **Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle.** Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1987.

BAYER, R. **História da estética.** Lisboa: Estampa, 1979.

BEST, D. **Feeling and reason in the arts.** London: George Allen & Unwin, 1985.

BETTELHEIN, B. **Ponto de vista pessoal sobre a arte e a educação artística**. Trad. Renan Tavares, Nova York: MoMa, mimeografado. 1988.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BOUGHTON, D. Six Myths of National Curriculum Reforms in Art Education. In: **Journal of Art and Design Education**. Corsham: The National Society for Education Through Art, vol.14, n.2, 1995.

BOURDIEU, P. A lógica do processo de autonomização. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRASIL. **Lei n. ° 5.692/71**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1971.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia. 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. 1998b.

_____. **Resolução nº 2** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. 1998a.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclo)**. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (área de Arte)**. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)**. Brasília, MEC/SEF, 1993.

BRITO, R. O novo e o outro novo. In DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). **Arte brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro, Funarte, 1981, pp. 5-15.

_____. **Representação da Aula de Artes Plásticas por Alunos do Ensino Fundamental e Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1997.

BRUNER, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1966.

CANCLINI, N. **Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CEPAL. *Acerca de la CEPAL*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponível em <http://www.eclac.cl/acerca/>, Acesso em: 8 out. 2002.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, p.7-33. 1997.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n.5, p.7-28, 2001.

CHOSSUDOVSKY, M. **La Mondialisation de la pauvreté: la conséquence des réformes du FMI et de la Banque Mondiale**. Montreal: Les Éditions Écossociété, 1989.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-78.

COUTINHO, R. G. Por que a História dos Fundamentos da Arte-Educação. In: **Ensino de Arte: Reflexões** (org.). ANARTE - Regional, Pernambuco, 1994.

CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**: o ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, N; GONZALEZ, W; PINHEIRO, B. ONGs e Políticas Públicas de Educação Profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.29-41, maio/ago., 2003.

DEWEY, J. **Art as Experience**. New York: Capricorn Books, 1958

_____. **Democracy and Education**. New York: Free Press, 1966.

_____. Arte na indústria. In: BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

DUARTE JR, J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

DUMÉNIL, G; LÉVY, D. O imperialismo na era neoliberal. **Crítica Marxista**, Campinas, n.18, p.11-36, maio 2004.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

EFLAND, A. D. Conception of Teaching in Art Education. In: **Art Education**, April, 1979.

EISNER, E. W. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan, 1972

ESCOLINHA de Arte do Brasil. Brasília: INEP, 1972. (Estudos e pesquisas, 6).

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In CATANI, Denice Bárbara et al (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986. p.13-49.

FERRARO, A. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Maria O; GUGLIANO, Alfredo A (Orgs) **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERRY, L. **Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. São Paulo: Ensaio, 1994.

FILGUEIRAS, L. **História do plano real**. São Paulo: Boitempo, 2000.

FILHO, P. V. Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil. In: DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). **Arte brasileira contemporânea**. (Caderno de textos). Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p.23-25.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONTANEL-BRASSARTE & ROUQUET. **A Educação Artística na ação educativa**. São Paulo: Cortez, 1975.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FUSARI, M. F. de Resende; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARDNER, H. **Art Education and Human Development**. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts. 1990

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Cruzando fronteiras no discurso educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GLOTON, R & CLERO, C. **A atividade criadora na criança**. Lisboa: Estampa, 1973.

GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida de todos os dias**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

GOMBRICH. E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRADE, M. **A Educação Visual do Ensino Básico (2º Ciclo): Os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa**. F.C.T. / U.N.L. Ciências da Educação: CICSA; (Série Mestrado) 1993.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HADJINICOLAOU, N. **História da arte e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.

HAUG, W. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: UNESP, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P.1997.

HIRTT, N. **Les Nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés**. Anvers: EPO, 1999.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 a 1991**. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOLZMANN, M.E.F; GIOVANNONI, N.J.R; MAES, P.F. Metodologia do ensino de arte na escola. In: **Revista Educar**: Curitiba: nº 9, p. 43-47, 1993.

HUYGHE, R. **O sentido e o destino da arte (I)**. Lisboa: Edições 70, 1986.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LANIER, V. Devolvendo Arte a Arte-Educação. In: **Ar'te**. São Paulo, 1964.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. (Tese de Doutorado). USP. São Paulo, 1998.

LENIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo (ensaio popular). In: **V.I. Lenine: obras escolhidas**. 3 ed. vol. 1, São Paulo: Alfa-omega, 1986a, p.575-671.

_____. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. In: **V.I. Lenine: obras escolhidas**. 3 ed. vol. 1, São Paulo: Alfa-omega, 1986b, p.79-214.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1957.

MAFFESOLI, M. A tecnologia e a pós-modernidade: o reencantamento do mundo. In: **Caderno de Pós-Graduação**. Rio de Janeiro, EBA/UFRJ, (Programa de Pós-Graduação em História da Arte), p.109-114, 1996.

MAGALHÃES, A.T.V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, AM. (org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MANDEL, E. **El Capitalismo Tardio**. México: Era; 1982.

MARX, K. **Prefácio** (Para a crítica da economia política). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MAZZUCHELLI, F. **A Contradição em Processo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2. ed. Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, R. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWZYK, Nora; Campos, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2002.

- NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, L. M. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PENNA, M. O papel da Arte na Educação Básica. In: Peregrino (coord.). **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFBB, 1995.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PESSI, M. C. A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: **O Ensino da arte em foco**. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1990.
- PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo Domingos; RAMPINELLI, Walter José. **O fio da Navalha**. São Paulo: Xamã, 1997.
- PETRAS, J; VELTMEYER, H. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PINO, M. Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- PORCHER, L. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus, p. 13-23, 1982.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

READ, H. **Educación por el arte.** Buenos Aires: Paidós, 1954.

_____. **Arte e Educação.** Transcrição do discurso realizado na Unesco, durante a primeira assembléia geral da International Society for Education Through Art, em 1954. Belo Horizonte, MEC/Inep/CRPEJP, 1960, mimeo.

REIS, R. R. Conformismo pós-moderno e nostalgia moderna. In: **Revista Universidade Rural**, série ciências humanas, vol. 16. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Rural, 1999. p. 165-179.

RESENDE, J; BRITO, R. Mamãe belas-artes. In DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). **Arte brasileira contemporânea.** Caderno de textos 1. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p.29-31.

RICHTER, I. M. Análise Comparativa sobre a Formação do Professor de Artes Visuais em Universidades do Canadá, Inglaterra, Alemanha e Brasil. IN: Resumo para a apresentação no **Congresso Nacional de Pesquisas em Artes Plásticas.** São Paulo: ECA/USP, 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, L. L. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB).IN: **Revista Educação & Sociedade,** São Paulo: Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SAUNDERS, R. A Educação Criadora em Arte. In: **Revista AR'TE.** nº 10, São Paulo, p.18-23, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1980.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, L. T. R. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa época; v.78, 2001.

SWIFT, J. M. R. **And the "Mind Picture".** Canadian: Review of Art Education Research, vol. 13, 1986.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à gangrena. **Universidade e Sociedade**, ano XI, n.25, p.144-156, dezembro, 2001.

TORRES, C. et. al. Estado privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TROJAN, R. M. **O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte.** Curitiba, (Dissertação de mestrado). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VALENTE, T. da S. O papel do professor de Educação Artística. In: **Revista Educar**, Curitiba, nº9, p. 59-68, 1993.

VÁSQUEZ, A.S. **As Idéias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WILSON, B. Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 anos de Arte-Educação para Crianças. In: BARBOSA, Ana Mãe; SALES, H. M (orgs.). **O Ensino de Arte e sua História.** São Paulo, MAC/USP, 1982.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.