

UEM

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

LUANE MACIEL FREIRE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE
CULTURAL: A TOLERÂNCIA E A INTERCULTURALIDADE
COMO IDEÁRIOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

LUANE MACIEL FREIRE

**MARINGÁ
2020**

2011

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

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE
CULTURAL: A TOLERÂNCIA E A INTERCULTURALIDADE
COMO IDEÁRIOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

LUANE MACIEL FREIRE

**MARINGÁ
2020**

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

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: A
TOLERÂNCIA E A INTERCULTURALIDADE COMO IDEÁRIOS NO ENSINO
DE ARTES VISUAIS**

Tese apresentada por LUANEMACIEL
FREIRE, ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof(a).Dr(a).: ROSÂNGELA CÉLIA
FAUSTINO

MARINGÁ
2020

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

F866p	<p>Freire, Luane Maciel</p> <p>Políticas educacionais para a diversidade cultural: a tolerância e a interculturalidade como ideários no ensino de artes visuais / Luane Maciel Freire. -- Maringá, PR, 2020. 390 f.color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Política Educacional. 2. Artes Visuais - Ensino. 3. Ideário da Tolerância. 4. Interculturalidade. 5. Diversidade Cultural. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 379</p>
-------	---

LUANE MACIEL FREIRE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: A
TOLERÂNCIA E A INTERCULTURALIDADE COMO IDEÁRIOS NO ENSINO
DE ARTES VISUAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rosângela Célia Faustino (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Maria Simone Jacomini Novak– UNESPAR–Paranavaí

Prof. Dr. Tania Regina Rossetto – IFPR– Palmas

Prof. Dr. Jani Alves da Silva Moreira– UEM

Prof. Dr. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM

15 de Maio 2020

Dedico este trabalho a toda a classe
trabalhadora de professores e artistas.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosângela Célia Faustino pela orientação tanto na vida acadêmica como pelo seu exemplo de postura de dedicação a educação, com a sua luta diária em possibilitar uma maior igualdade de acesso ao conhecimento aos povos historicamente excluídos, e a admirável busca constante de superar a lógica desumanizadora do capital.

Às professoras Maria Simone Jacomini Novak, Maria Christine Berdusco Menezes e Jani Alves da Silva Moreira pelas reflexões criteriosas do texto e contribuições valiosas no processo de qualificação do trabalho.

À professora Tania Regina Rossetto por participar deste momento e pela leitura atenciosa do trabalho.

Aos colegas de trabalho, tanto funcionários como professores, do Departamento de Teoria e Prática da Educação, em especial do curso de Artes Visuais pela compreensão e auxílio durante todo o período de elaboração da tese.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná (GEPEI) pelo convívio, reflexões e trocas.

Ao meu companheiro de vida, Paulo Caldas Ribeiro Ramon por todo o suporte emocional, pelas conversas e reflexões durante os cafés, enquanto a casa virava um caos.

À minha família, meus pais, Edson Mauro Freire e Silvia de Oliveira Maciel Freire e minha irmã Taiane Maciel Freire pelo apoio incondicional desde sempre.

FREIRE, L. M. **Políticas educacionais para a diversidade cultural**: a tolerância e a interculturalidade como ideários no ensino de Artes Visuais. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Orientador: Rosângela Célia do Faustino.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória de implementação dos princípios da interculturalidade, sob o ideário da tolerância, enquanto política no ensino de Artes Visuais e sua proposição nas diretrizes para a formação docente da área. Tal processo inicia-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como parte da reforma educativa do governo FHC (1995 – 2003), conformando a educação à reestruturação neoliberal. Neste contexto o ideário da tolerância e a interculturalidade são amplamente divulgados pelos organismos internacionais, em linha análoga às políticas do multiculturalismo norte-americano, aplicadas à realidade brasileira, com o propósito de administrar as diferenças, mas sem abordar os antagonismos que conservam os interesses das classes burguesas. Embora aparentemente a inserção do ideário da tolerância no currículo oficial de Artes Visuais possibilite um avanço para a área, ao proporcionar a discussão da temática, observa-se que foi difundido pelos organismos internacionais como instrumento de coesão social que recorre à gestão das diferenças para inclusão social na lógica do mercado e dos imperativos neoliberais. Deste modo problematizam-se os propósitos políticos e econômicos na implementação das políticas para a diversidade cultural no ensino de Artes Visuais, no contexto da reforma educativa de neoliberal, e qual o da tolerância e interculturalidade na formação dos professores da área. Para tal, realiza-se uma análise documental embasada no materialismo histórico dialético sobre o contexto das políticas internacionais, em correlação com o campo local e nacional, elencando-se as seguintes fontes de pesquisa: 1) Relatório Delors (1998); 2) Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1997, 1998); 3) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – DCNAV (BRASIL, 2009) e 4) seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciaturas em Artes Visuais (USP, UNICAMP, UNESP, UFES, UFJF e UFMG). As investigações demonstram que as diretrizes curriculares, tanto para a formação dos alunos como dos professores do ensino de Artes Visuais, foram norteadas pela pedagogia das competências, para desenvolver esquemas cognitivos e socioafetivos, assim adequá-los às novas exigências do modo de produção capitalista, situando a área como lugar propício para moldar personalidades, pois, ao enfatizar a subjetividade e interesses pessoais, torna-se um espaço de construção de valores no currículo, processo que viabiliza a ‘captura’ das suas subjetividades. O ideário da tolerância e interculturalidade permeiam as respectivas documentações enquanto competências, que buscam criar consenso ao tratar as diversidades restritas à convivência e interação pacífica entre os distintos grupos para assim assimilar os povos historicamente excluídos na estrutura econômica estabelecida. Por final, a cultura é concebida pela Arte-Educação sob o paradigma pós-moderno, mais tarde reeditada pela cultura visual. Seus determinantes históricos são desacreditados, a partir de sua intensa individualização, acarretando na dessubjetivação de classe, no distanciamento das práticas coletivas. Assim, a ideologia dominante cumpre seu papel na distorção do conteúdo da Arte, que somente é subjetiva na medida em que a individualidade é socializada. Assim, a subjetividade em si omite seu caráter intersubjetivo e a historicidade humana.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino de Artes Visuais. Ideário da Tolerância. Interculturalidade. Diversidade Cultural.

FREIRE, M. L. **Educational policies for cultural diversity**: tolerance and interculturality as ideals in the teaching of visual arts. 2020. Doctoral (Thesis in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2020. Supervisor: Rosangela Celia Faustino.

ABSTRACT

This research aimed to understand the trajectory of implementation of interculturalism principles, under the idea of tolerance, as a policy in the teaching of Visual Arts and its establishment in the guidelines for teacher education in the area. This process begins with the National Curriculum Parameters constituting part of the educational reform during the FHC government (1995 - 2003), shaping education to neoliberal restructuring. In this context, the ideas of tolerance and interculturality are widely disseminated by international organizations, in line with the policies of North American multiculturalism, however, applied to the Brazilian reality, with the purpose of managing differences, but without establishing a relationship in the antagonisms that preserve them the upper classes interests. Although apparently the insertion of the idea of tolerance in the official curriculum of Visual Arts allows the field to advance, in reality, it was disseminated by international organizations as instruments of social cohesion that resort to the management of differences social inclusion in the logic of the market and neoliberal imperatives. Hence, the political and economic purposes in the implementation of policies for cultural diversity in the teaching of Visual Arts are questioned in the context of neoliberal educational reform as well as what role tolerance and interculturality play in the training of teachers in the field. To this end, a documentary analysis based on dialectical historical materialism on the international context of the design of the respective policies is carried out, in correlation with the local and national field, listing the following research sources: 1) Delors Report (1998); 2) National Curriculum Parameters: Art (BRASIL, 1997, 1998); 3) National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Visual Arts - DCNAV (BRASIL, 2009) and 4) six Pedagogical Course Projects (PPC) for Undergraduate Programs in Visual Arts (USP, UNICAMP, UNESP, UFES, UFJF and UFMG). The investigations show that the curricular guidelines, both for the training of students and teachers of Visual Arts teaching, were guided by the pedagogy of competences, to develop cognitive and socio-affective schemes, thus adapting them to the new requirements of the capitalist mode of production, placing the area as a propitious place to shape personalities, since, by emphasizing subjectivity and personal interests, it becomes a space for the construction of values in the curriculum, a process that makes it possible to ‘capture’ its subjectivities. The ideals of tolerance and interculturality are present through the documentation as competences, which seek to create consensus by dealing with diversities restricted to coexistence and peaceful interaction between the different groups in order to assimilate the historically excluded peoples in the established economic structure. Finally, culture is conceived by Art-Education under the postmodern paradigm, later reissued by visual culture. Its historical determinants are discredited, due to its intense individualization, resulting in class desubjectivation, in the distance from collective practices. Thus, the dominant ideology fulfills its role in distorting the content of Art, which is only subjective insofar as individuality is socialized. Thus, subjectivity itself omits its intersubjective character and human historicity.

Key words: Educational politics. Visual Arts Teaching. Tolerance ideology. Interculturalism. Cultural diversity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- TESES INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	316
QUADRO 2 - INTERCULTURALIDADE, COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE.....	317
QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IES) E CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – BRASIL – CADASTRADOS (MEC).....	326
QUADRO 4 - PPC ARTES VISUAIS - CONTEÚDO DIVERSIDADE CULTURAL	334

LISTA DE FIGURA

Figura 1 Imagem Montagem da Exposição Les Magiciens de la Terre no Centro Pompidou	23
Figura 2 Grafitti Banksy.....	103
Figura 3 Cartaz da animação Saludos Amigos.....	169
Figura 4: Cartaz da animação The Three Caballero	169
Figura 5 Jacob Lawrence (1917-2000) - The Migration Series, 1940-1941	176
Figura 6: Carnaval, Rio de Janeiro, 1942, Genevieve Naylor, coleção Peter ReznikofÂ(c)	179
Figura 7 Manifestação sindical. Rio de Janeiro, 1941, Genevieve Naylor, coleção Peter ReznikofÂ(c)	180
Figura 8: Gravura Robert Gwathmey, Tabacco Farmers, 1947	181
Figura 9: Aquarela sobre papel, Jacob Lawrence, Lecture on architecture (1946). Doação MAM-SP.	181
Figura 10 Ronald Reagan, durante sua campanha presidencial, em 1980, recepcionado por porto-riquenhos e cubanos em Tampa, Flórida.	284
Figura 11 Fotografia Manifestantes contra atuação do governo Reagan na Guerra Civil de El Salvador, em 1981.	284
Figura 12 Pinturas do artista Siron Franco, Rua 57, série Césio, 1987	288

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.2 Problemática da Pesquisa	21
1.3 Pressupostos metodológicos	37
1.4 Elementos conceituais	39
2. A POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO: A DIVERSIDADE CULTURAL EM CONVERGÊNCIA COM O ENSINO DE ARTE	45
2.1 A Reforma Educacional em tempos neoliberais e o ideário da tolerância	46
2.1.1 Antecedentes da Reforma: MEC-USAID, Capital Humano e Culturalismo.....	58
2.2 As políticas educacionais para a diversidade: interculturalidade e multiculturalismo	66
2.2.1 A interculturalidade na América Latina e Brasil	72
2.2.2 O multiculturalismo e a interculturalidade no currículo.....	78
2.3 O ensino de Arte em consonância com o multiculturalismo e a interculturalidade Funcional.....	87
3. A REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990: AS COMPETÊNCIAS E A TOLERÂNCIA NAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	103
3.1 Estado neoliberal e política educacional	104
3.2 A reforma do Estado brasileiro e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).....	115
3.3 O professor como locus da Reforma	121
3.3.1 A centralidade da competência nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (BRASIL, MEC/CNE, 2001) .	137
3.4 Relatório Delors (1998) e o <i>Aprender a viver juntos</i> : o ideário da tolerância requisitado aos docentes.....	150
4. POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE ARTES VISUAIS: A DIVERSIDADE CULTURAL EM PAUTA	156
4.1 O prenúncio do agenciamento da cultura e da arte: a obrigatoriedade da Educação Artística na escola no contexto de Guerra Fria.....	158
4.2 Política para formação de professores em Artes Visuais e a pedagogia das competências	194
4.2.1 Histórico das licenciaturas em Artes Visuais e suas denominações correlatas ...	198
4.3 O ensino de Arte na LDBEN nº 9.934/96	202
4.3.1 O ideário da tolerância como competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte	210
5. A INTERCULTURALIDADE NAS LICENCIATURAS PARA AS ARTES VISUAIS	242
5.1 Anúnciação da interculturalidade para os professores de Arte : o XV CONFAEB como termômetro ideológico.....	245

5.1.2 O debate sobre as políticas para o ensino de Arte no século XXI em tempos de alienação.....	258
5.1.3 O prenúncio da interculturalidade como competência: respeito às diferenças ou mecanismo de controle?.....	267
5.2 A cultura como competências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – DCNAV (BRASIL, MEC/CNE, 2009).....	290
5.3 A Interculturalidade na qualidade de Competência no Ensino Superior	312
5.4 O ideário da tolerância e da interculturalidade na formação de professores do ensino de Artes Visuais	320
5. CONCLUSÃO	363
REFERÊNCIAS	375

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1990, a temática da diversidade cultural tornou-se um eixo da política educacional brasileira. Implementada enquanto um componente curricular da educação básica, foi pautada no ideário da tolerância conforme as diretrizes da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948). Processo que integrou a reformulação curricular realizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) na conjuntura de instauração da reforma educacional de conformação da escola à reestruturação modo produção neoliberal.

De acordo com Neves e Sant’Anna (2005), entende-se que a constituição da política educacional brasileira não se encontra segregada da totalidade social; na realidade, compõe o movimento de reestruturação econômica social mundial em relação às novas exigências do desenvolvimento do capitalismo monopolista, em específico, as alterações nos modos de organização do trabalho implicaram transformações nas práticas educativas para adequar os sujeitos individuais a essas novas demandas. Krawczyk e Vieira (2008) apontam que, na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil, a instauração da reforma educacional nos anos 1990 foi direcionada pelas recomendações de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), os quais orientaram a reestruturação do Estado e sociedade, na educação, o que significou a busca de descentralizar a sua gestão, por meio da incorporação lógica privada, tendo em vista reduzir os recursos públicos voltados para as áreas sociais, resultando no estreitamento entre as relações educação e capital.

Com a adoção dessa política educacional, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) implementou o currículo nacional e elaborou materiais específicos das diversas áreas de conhecimentos. Foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN-Arte) (BRASIL, 1997, 1998, 1999a)¹, dois documentos destinados ao ensino de arte referentes aos dois ciclos do ensino fundamental, de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, os

¹A área de Artes foi dividida a partir de três documentos, organizados para a educação básica. Foram publicados três documentos, 1) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), o volume Conhecimento Mundial, desenvolvido em seis linhas de trabalho que abrangem Movimento do Corpo, Música e Artes Visuais, 2) Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997) consta em um capítulo no documento 3) Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (1999), além de um documento denominado Educação profissional, em um de seus volumes trata particularmente da Área Profissional de *Design* (ALMEIDA; BARBOSA, 2001).

quais passaram a contemplar as suas distintas linguagens, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Na elaboração da reestruturação curricular, esse espaço do currículo foi eleito como a área mais propícia para o desenvolvimento do conteúdo da diversidade cultural na escola, inclusive no campo das Artes Visuais, entendida como um saber que possibilita desenvolver a criatividade e a imaginação como um dado subjetivo e sensível do aluno, enfatizando a expressão individual de suas emoções. Portanto, permite moldar seu comportamento que, ao ter contato e compreensão das várias manifestações artísticas dos diferentes grupos culturais, facilita o desenvolvimento do sentimento de tolerância, tomada como uma competência cultural.

A noção de competências constituiu o conceito nuclear da reforma curricular, como eixo central da reforma educacional; empenhada no governo FHC (1995-2003), expressa o momento em que os interesses empresariais passaram a intervir diretamente na educação do país, de acordo com o novo projeto político-ideológico da burguesia mundial, de adequação do país à reestruturação do capitalismo monopolista neoliberal e consequente adaptação dos trabalhadores ao novo modo de produção flexível. Para tal, a competência é requisitada ao ensino para acomodar a formação da personalidade dos alunos/futuros trabalhadores às capacidades solicitadas para a atividade produtiva (NEVES, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A pedagogia das competências fundamentou toda a proposta dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), enquanto um modelo pedagógico que visa a estreitar a relação entre formação educacional e emprego, passando a centrar o ensino em circunstâncias concretas e saberes disciplinados, voltado para ações específicas, utilizadas para designar as habilidades de ordem subjetiva: agilidade no raciocínio, criatividade, capacidade de abstração, entre outras necessárias para atender ao novo paradigma produtivo. Assim, a instituição escolar alinha-se ao viés econômico vigente, conforme reestrutura os seus conteúdos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho (RAMOS, 2006).

Nesse cenário, em que a economia neoliberal foi implementada no país, as políticas para a diversidade cultural começaram a ser formuladas, alinhadas às recomendações dos organismos internacionais e pautadas no ideário da tolerância. Faustino (2006) contextualiza que esse processo foi realizado especialmente durante o governo FHC, que buscou adequar as políticas do multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira, com a finalidade de lidar com as diferenças, mas sem tratar dos antagonismos que conservam os interesses das classes burguesas. Isso integrou os debates do evento promovido, em 1996, pela Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério

da Justiça, ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos’. Com isso, emergem no campo acadêmico brasileiro as designações ‘multiculturalismo’ e ‘interculturalidade’, para abordar as questões da diversidade, enquanto terminologias para acomodar as diferenças às novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas.

Dentre as ações do governo nacional, as políticas de cunho multiculturalista foram adaptadas e implementadas na reforma curricular, mas a partir de termos correlatos, no caso, dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Assim, a ‘pluralidade cultural’ foi eleita como a denominação mais apropriada para tratar da questão das diferenças, situada como eixo transversal, cujo conteúdo todas as áreas do currículo devem trabalhar. Contudo, o campo do ensino de arte é entendido como o espaço mais favorável para abordar a pluralidade, pois as expressões artísticas são concebidas como ilustrações que materializam a diversidade cultural dos povos, em diversos tempos e lugares.

Ao ser embasado na noção de competências, o currículo passa a tratar a diversidade cultural a partir desse modelo pedagógico, o que implica o estreitamento da proposta de educação multicultural elaborada pelos liberais norte-americanos. McCarthy (1994) contextualiza os pressupostos ideológicos que amparam tal perspectiva; ao assumir uma forma de educação compensatória, responsabilizam a escola e os professores a resolver o problema da diversidade presente na instituição, com o objetivo de conter as tensões e conflitos ocasionados pela discriminação e segregação dos grupos étnico-raciais e minoritários na escola. Tendo em vista desenvolver a competência cultural, centraliza-se o debate das diferenças na variável cultural como a solução para as questões das discriminações, das desigualdades étnico-raciais e dos antagonismos da educação, por meio de estudos étnicos e culturais no programa de relações humanas, com o intuito de viabilizar a sensibilidade entre alunos e professores para aceitar as diferenças na sala de aula, como também procura enfatizar os estudos bilíngues para a compreensão das diversas línguas.

Nessa direção, os termos ‘interculturalidade’ e ‘multiculturalismo’ também passam a despontar na literatura acadêmica dirigida ao ensino de Artes Visuais, principalmente direcionados para os professores da área. Dentre as publicações mais difundidas, encontram-se os trabalhos de Ana Mae Barbosa², reconhecida pela área por

² A autora é conhecida como uma das maiores autoridades na área de ensino de Artes Visuais; conforme sua própria autobiografia, tem uma vasta produção sobre a área. O impacto das publicações e pensamento dessa autora constam em uma reportagem concedida ao jornal *Folha de S. Paulo*, de grande circulação

desenvolver a perspectiva intercultural e multicultural para o ensino da arte. Apesar do seu pensamento embasar o material curricular nacional PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), a autora problematiza a adoção da pluralidade, pelo documento, entendendo o termo ‘multiculturalidade’ como o mais propício, pois já está adotado pela área para abordar o problema da diversidade. Entretanto, ao entender que há uma complexa rede de designações que abarcam a temática, como o multiculturalismo, a pluriculturalidade, elege a interculturalidade como o conceito mais apropriado, em razão de contemplar a interação entre os diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade, enquanto os outros termos somente pensam na coexistência destes (BARBOSA, 1998).

A autora toma como fundamento as recomendações dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO, expressas no Relatório Delors (1998)³. Com isso, ressalta que o professor de Arte, que atua especialmente na escola pública, deve trabalhar com a diversidade cultural, principalmente por se deparar com diferentes indivíduos e grupos culturais que se inter-relacionam nesse espaço marcado por conflitos de diferentes ordens, envolvendo desde a convivência de estudantes e professores até outros profissionais que atuam nessa instituição, sujeitos que apresentam diversas posições e muitas vezes se defrontam com situações de divergências. Assim, salienta que a disciplina de Artes Visuais na escola constitui um instrumento para solucionar tais tensões, já que possibilita desenvolver a expressão pessoal e cultural do aluno, por meio da aquisição de competências e habilidades que englobam a percepção, a criatividade e a imaginação, viabilizando a construção de valores de cidadania, conforme o ideário da tolerância (ALMEIDA; BARBOSA, 2001).

O reordenamento da política educacional brasileira, em concordância com reestruturação econômica do capitalismo monopolista neoliberal, estendeu-se para todos os campos do ensino, inclusive para a área de arte. Com a reforma curricular, essa área

nacional (ARTE-EDUCAÇÃO..., 2005). Elaborar a referência inclusive a partir de uma atuação junto a órgãos nacionais e internacionais. Por exemplo, foi uma das únicas presidentes latino-americanas do InSEA (Sociedade Internacional para a Educação através da Arte, governamental e parceira oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (BARBOSA, 2017). Sobre o InSEA, há informações em InSEA (2019).

³ Esse documento foi encomendado pela UNESCO e preparado durante os anos de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors. O histórico da sua constituição consta neste trabalho, na subseção ‘2.3 O ensino de arte em consonância com o multiculturalismo e a interculturalidade funcional’, e, com maior aprofundamento do seu impacto na educação brasileira, na seção ‘3. A reforma educacional nos anos 1990: as competências e a tolerância nas políticas para formação de professores’.

foi direcionada para se adequar às novas exigências da mencionada política, concebida como o espaço propício para lidar com a questão da diversidade cultural, conforme as diretrizes propostas pelos organismos internacionais. Isso demandou a formação de um novo perfil de professores de Artes para atuar no Educação básica, condição confirmada por Coutinho (2012), que, ao abordar esse cenário, identifica que os cursos de Licenciatura em Artes, no Brasil, vêm se empenhando em adequar as suas estruturas curriculares às diretrizes propostas pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais difundidos em 1998, compreendendo que, para além de novos padrões, esse processo requer posturas definidas por determinações ideológicas.

Portanto, a temática do presente trabalho consiste no recente histórico de instauração da política da interculturalidade sob o ideário da tolerância, no ensino de Artes Visuais, e sua adesão nas diretrizes para a formação dos professores da área, imersa no contexto de reformulação curricular da educação básica, empenhada pelo governo FHC (1995 – 2003), que compôs parte do estabelecimento da reforma educacional que buscou adequar a escola à reestruturação do modo produção neoliberal.

A emergência do tema ocorreu durante a experiência de docência no ensino superior, no curso de Licenciatura de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), iniciada em 2013, que perdura até o presente. Durante o período de 2014 a 2015, foi ministrada a disciplina semestral de Arte e Interculturalidade, que, em seu ementário, apresenta como objetivo o entendimento das relações interétnicas e interculturais nos contextos artístico-pedagógicos. Nesse percurso, foi de extrema importância participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná (GEPEI), coordenado pela professora Rosângela Célia Faustino, pois os assuntos relacionados às políticas educacionais, gestão da educação e currículo intercultural foram explorados no campo da educação indígena. Atrelado ao intenso trabalho prático em alguns projetos, como Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM (MEC/SECADI)⁴, coordenado pela mesma professora, o qual envolveu a formação continuada para professores indígenas com o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues.

⁴ “Projeto realizado em regime de colaboração da CEEI/SEED - PR, baseado nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal. A ação congrega uma Rede coordenada pela Dr.^a Ana Maria Rabelo Gomes - FAE/UFMG-MG sendo composta pela UEM-PR; UFES-ES; USP-SP; UFRGS-RS; UFSC-SC integrando o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013”. Informações constantes no currículo lattes da professora coordenadora, Rosângela Célia Faustino (2019).

Tal vivência ensejou uma maior aproximação do tema em relação ao ensino de Artes Visuais, a política educacional e o currículo intercultural. Entretanto, ao lecionar a disciplina no curso de Graduação. Notou-se que, nas referências básicas da Ementa de Arte e Interculturalidade, não constavam textos que contemplassem a emergência histórica da política da interculturalidade. Em contrapartida, o contato com o Grupo de Pesquisa GEPEI permitiu ter acesso a produções acadêmicas que tratavam da questão, mas principalmente no campo da Sociologia e da Educação Escolar indígena. Além de uma aproximação efetiva com as populações indígenas no Paraná, o que proporcionou conhecer suas reais demandas enquanto movimento social, tanto no campo educacional, como no social. Que abarca desde as lutas pela demarcação territorial as reivindicações em ocupar os espaços das instituições acadêmicas de forma efetiva como a Universidade.

A partir das contribuições de certos autores, como Collet (2003), Cuche (1999), Faustino (2006) e Walsh (2009a, 2009b; 2013), foi possível identificar que, nas Américas, a interculturalidade enquanto política emergiu na década de 1930, articulada no âmbito da educação escolar indígena, orientada pelo ensino bilíngue. Já na Europa, ela foi instaurada entre os anos 1960 e 1970, como solução para os problemas atinentes aos trabalhadores imigrantes. No contexto da crise econômica mundial e altos índices de desemprego, foi usada como uma política para conter a imigração e estimular o retorno de trabalhadores imigrantes aos seus países de origem. Posteriormente, nos anos 1980, foi retomada na América Latina, com a denominação Educação Intercultural Bilíngue (EIB), como programa educativo para os povos indígenas, implementada na região por empresas e convênios associados aos organismos internacionais, em especial a Organização Internacional do Trabalho na América Latina e Caribe (OIT).

Todavia, na literatura sobre o ensino de Artes Visuais, além interculturalidade emergir como um conceito elementar para remeter ao contato entre as diferentes culturas, em nenhum momento abordou sobre as exigências dos movimentos sociais. O que foi possível constatar no levantamento de dados realizado, primeiramente, na disciplina já ministrada. Nela, apenas constavam duas referências básicas ligadas diretamente ao assunto: Ensino de Artes Visuais e Interculturalidade. A primeira alude ao livro intitulado *Tópicos e utópicos*, de autoria de Ana Mae Barbosa, publicado em 1998; a segunda refere-se à publicação denominada *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de Artes Visuais*, escrita por Ivone Richter Mendes e publicada em 2000.

Em relação ao título de Ana Mae Barbosa, os termos interculturalidade e multiculturalismo se confundem, muitas vezes colocados como sinônimos, outras vezes

sendo apontadas algumas diferenças restritas ao contato elementar entre os diferentes grupos culturais. “Enquanto os termos **multicultural** e **pluricultural** significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo **intercultural** significa a interação entre as diferentes culturas” (BARBOSA, 1998, p. 14, grifo nosso). A mesma situação acontece na segunda obra, na qual Richter emprega a noção de interculturalidade em uma situação específica, trabalhando a questão da estética feminina no cotidiano de famílias de alunos em uma escola do Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria, RS. Para ela, o conceito intercultural concerne à relação mútua entre os códigos culturais de diferentes grupos (RICHTER, 2000). Também assume os termos ‘interculturalidade’ e ‘multiculturalismo’ como sinônimos, já que toma como referência a própria Ana Mae Barbosa. Não foram localizados, nos trabalhos, a emergência histórica da política da interculturalidade e sua aplicabilidade no campo educacional.

Posteriormente, realizou-se um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), para verificar a atualização da literatura acadêmica em relação ao ensino de Artes Visuais e à interculturalidade, em específico, em trabalhos na qualidade de teses. Foram encontrados somente duas pesquisas: a primeira referente à tese da mesma autora indicada pela mencionada ementa, Ivone Mendes Richter (2000), cujo título é idêntico à sua publicação como livro: *Interculturalidade estética do cotidiano no ensino de Arte Visuais*, realizada pelo Programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O segundo trabalho é de autoria de Juliana Gouthier Macedo (2013), denominado *Identidades forjadas em brancos [manuscrito]: ensino de arte e interculturalidade, defendida no Programa de Artes da UFMG*. Esse trabalho discute a questão colonialista no ensino de Arte brasileiro, com a finalidade de romper com a noção de história da arte ocidental, entendida como linear. Utiliza a terminologia interculturalidade, ao lado de pluralidade cultural, concebida como a expressão mais pertinente para ressaltar a interação entre as diversas expressões artísticas culturais provindas de diferentes grupos, ao invés do multiculturalismo, o qual somente trata a coabitação destes na mesma sociedade. Novamente, não foram localizados, nesses trabalhos, as origens históricas da política da interculturalidade e sua entrada no currículo escolar.

1.2 Problemática da Pesquisa

A partir de uma retomada histórica, é possível identificar que, no campo legislativo, as políticas para a diversidade cultural conquistaram reconhecimento jurídico no âmbito dos direitos civis, na década de 1990, com o propósito de incentivar relações positivas entre os diferentes grupos, direcionadas pelas políticas de princípio multicultural e intercultural, seguidas por terminologias correlatas, como pluralidade, pluriétnica e diversidade multiétnica. Na América Latina, torna-se um eixo importante das políticas públicas e da reforma educativa assumida em praticamente todo o continente, com o processo de instauração da economia neoliberal na região (WALSH, 2009a, 2013).

A dinâmica mundial que assinala a emergência da temática da diversidade cultural, em vários campos da produção intelectual, inclusive artísticas e culturais, é contextualizada por Ahmad (2002), no tocante aos rearranjos macroestruturais econômicos, políticos e sociais condizentes a uma Nova Ordem Mundial, caracterizada por acontecimentos que reportam ao fim da década de 1980, os quais envolvem: o fim da Guerra Fria, marcada pela queda do Muro de Berlim, em 1989; o declínio da União Soviética, em 1991, e a ascensão do bloco capitalista, com a expansão do poder imperialista da superpotência norte-americana. Os surpreendentes níveis de acumulação alcançados pelos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, atingiram o equivalente à metade da produção mundial, o que oportunizou elevar o seu poder em nível de dominação global. Em contrapartida, ocorrem a intensificação e a concentração da pobreza em diversos territórios mundiais, principalmente nos países periféricos.

Nesse mesmo contexto, no campo das Artes Visuais, emerge um fenômeno aparentemente ambivalente com respeito a esse processo: os países centrais passam a absorver as produções artísticas provenientes dos países periféricos, por meio da exaltação das suas qualidades enquanto representações das diversidades culturais mundiais, para tal, reportando à noção de diálogo intercultural para seleção das obras. A megaexposição que assinala a ascensão da temática das diferenças, nas instituições expositivas centrais, compreende o evento idealizado pelo curador Jean-Hubert Martin, intitulado *Les magiciens de la Terre*, realizado pelo Centre Pompidou⁵, em Paris, no ano

⁵ O Centre Pompidou compreende um dos complexos culturais mais prestigiados no mundo das artes. Foi idealizado em 1969, pelo presidente francês Georges Pompidou, com o intuito de criar um centro cultural multidisciplinar inédito. Vários projetos foram realizados para impulsionar a fundação desse centro cultural, dentre os quais a construção de uma biblioteca pública com sala de leitura de acesso gratuito, no centro de Paris, a recuperação do museu nacional de Arte Moderna (MNAM) e a criação de um centro de criação

de 1989, cujo objetivo foi proporcionar aos visitantes a apreciação das produções artísticas de todos os continentes, em um cenário mundialmente famoso da arte contemporânea (EXPOSITION CENTRE GEORGES POMPIDOU, 2018). Na ocasião, foram apresentadas 104 obras, metade das quais advindas dos chamados países ‘não-ocidentais’, incluindo artistas africanos que atualmente são bem reconhecidos no circuito artístico, como Chéri Samba (1956-)⁶ e Bodys Isek Kingelez (1948-2015)⁷, ambos oriundos da República do Congo. Para seleção das obras, a curadoria e uma equipe de assessores viajaram para os cinco continentes e visitaram diversos artistas, tanto acadêmicos como autodidatas (REVISTA CONTEMPORARY AND (C&)).

Essa exposição ficou conhecida, no campo das artes, como um marco inaugural da receptividade dos espaços expositivos centrais (eixo Europa e EUA) para as questões das diferenças culturais, sua montagem consta na Figura 1. Segundo o próprio Centro Pompidou (2014), consistiu em uma mostra de dimensão continental, que buscou artistas de culturas ancestrais. Ainda destaque o empreendimento de Jean-Hubert Martin foi prestigiado pelo público, pelos círculos de críticas, museus e mercado, como precursor da ruptura com as limitações das fronteiras da Europa e da América do Norte, regiões que detêm a hegemonia do mercado e do circuito das Artes Visuais. Mesmo com a presença de artistas ocidentais, a seleção das obras recorreu a um diálogo intercultural entre as produções, com a finalidade de apresentar os trabalhos ‘não-ocidentais’, pouco visualizados nesses espaços expositivos (MAGICIENS de la Terre..., 2018).

musical. Além dessas ações, o museu contém um espaço especial para atividades com enfoque nas manifestações de arte contemporânea (EL CENTRE POMPIDOU - HISTORIA, 2018).

⁶Chéri Samba (1956-), pintor nascido na República Democrática do Congo, é um dos mais prestigiados artistas africanos contemporâneos. Suas obras fazem parte das coleções das instituições museológicas de maior reconhecimento do campo artístico visual, incluindo o Centre Georges Pompidou em Paris e o Museu de Arte Moderna em Nova York (MoMA) (PASCAL POLAR GALLERY, 2019).

⁷Bodys Isek Kingelez (1948-2015), artista originário da República Democrática do Congo, realizou esculturas de edifícios e cidades imaginárias. A excelência técnica do seu trabalho levou à sua contratação como restaurador do Instituto Nacional dos Museus do Zaire, onde trabalhou até a década de 1980; após essa experiência, tornou-se artista em tempo integral (MoMA ART AND ARTISTS, 2019).



Figura 1 - Montagem da Exposição *Les magiciens de la Terre* no Centro Pompidou.
Fonte: Exposition Centre Georges Pompidou (2018).

Apesar de assentida por grande parte do circuito artístico, a exposição gerou opiniões controversas. Enquanto, para a influente arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998), *Les magiciens de la Terre* representou um momento de grande importância, pois circunscreve o início do período em que as instituições europeias se voltaram para a temática da diversidade cultural, rompendo os obstáculos relacionados às questões de raça, classe, gênero e nacionalidade. Já para o antropólogo Hermano Vianna (2004), o teor da exposição é bem problemático. Em um artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, intitulado ‘O exotismo nosso de cada dia’, o autor considera que, além de a curadoria estrangeira ser marcada por uma perspectiva eurocêntrica quanto às produções de arte não ocidental, a ênfase atribuída aos artistas do ‘resto do mundo’, das regiões deslocadas dos circuitos centrais Europa e EUA, envolvia o interesse por renovação para o mercado de arte ocidental, que se encontrava saturado. Para tal, apela-se a uma noção de exotismo atribuída às manifestações artísticas dos países periféricos, as quais, historicamente, foram excluídas pelo circuito hegemônico da arte.

No caso da América Latina, para a crítica Aracy Amaral⁸ (2006), a supracitada exposição buscou demonstrar o exotismo tropical da região, com o intuito de encontrar

⁸ Aracy Amaral (1930-): nascida em São Paulo, hoje com 90 anos de idade, percorreu uma longa trajetória profissional no campo artístico, atuou como curadora, pesquisadora, gestora, crítica, historiadora, jornalista e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da USP. No âmbito da gestão de instituições de arte, ocupou o cargo de diretora da Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre os anos de 1975 e 1979; tendo em vista aproximar a sociedade do museu, estimulou a realização de cursos e oficinas. Também se

artistas peculiares provindos desse continente. O apelo ao exotismo é constatado na forma como os grandes centros passaram a intitular a arte produzida em continentes fora dos seus eixos centrais, isto é ‘arte fantástica’. Segundo a autora ao se resgatar a etimologia da palavra ‘fantástico’, observa-se que deriva do grego *phantastikos* e do latim *phantasticu*, como termo que designa o que somente existe na imaginação, na fantasia, no ilusório, no fantasmagórico, extraordinário e inventado. Na mesma linha de raciocínio, na filosofia clássica de Platão, a fantasia é entendida como uma representação, um mero reflexo produzido pelas coisas verdadeiras, isto é, o irreal contraposto à realidade. Como esses trabalhos são concebidos como fantasia distante da realidade, subentende-se uma certa inferioridade em comparação com as manifestações artísticas situadas nos países centrais: “[...] para os centros hegemônicos (Paris, Londres, Berlim, Nova York), o fantástico são os outros. A dimensão real [...] pertence ao Primeiro Mundo. A magia e o exotismo configuram-se como o polo oposto a essa realidade [...]” (AMARAL, 2006, p. 46).

De acordo com Kiliç e Petzen (2013), o que permitiu a entrada de alguns artistas oriundos de países periféricos, no mercado internacional das Artes, foi a demanda por renovação desse mercado, recorrendo às diferenças concebidas como exotismo. Ao analisar a entrada dos artistas migrantes nas instituições artísticas referentes aos países centrais, a autora identifica que são mantidos no lugar do exótico, separados dos trabalhos do *mainstream*⁹, com o intuito de promover a mercantilização de uma arte étnico-racial. Localiza esse movimento na lógica do multiculturalismo neoliberal, que, de forma estratégica, elenca pontualmente alguns artistas dos países periféricos, no restrito circuito internacional da arte, para demonstrar que o racismo foi superado. Contudo, os poucos escolhidos não questionam ou criticam significativamente o sistema, e designá-los como falantes intelectuais do grupo marginalizado não altera realmente a visão dominante.

Apesar de este trabalho não ter como objetivo principal compreender os pormenores do mercado de arte e sua relação mais profunda com a diversidade cultural, observa-se que tais circunstâncias revelam um jogo de interesses sobre a exaltação das diferenças culturais como uma nova forma de mercantilização no campo artístico, o que acaba por reverberar nos direcionamentos do ensino da área. Quer dizer, os acontecimentos que abarcam o respectivo evento não consistem em fenômenos isolados

dedicou à administração do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, entre 1982 e 1986 (PRADO, 2017).

⁹ Termo eleito para referir as tendências hegemônicas das obras artísticas provindas dos países centrais.

e dispersos da realidade, todavia, fazem parte da totalidade social, no seu sentido marxiano de compor toda uma complexa rede de relações historicamente estabelecidas que constituem a sociedade.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas [...] que constituem a estrutura de determinada totalidade social (BOTTOMORE, 2012, p. 596-597).

Desse modo, não é mera coincidência que, na Europa, cerca de vinte anos atrás, as diferenças culturais se tornam assunto das pautas políticas. Em específico, a partir dos anos 1970, a interculturalidade passa a ser utilizada como um movimento do capitalismo europeu, no contexto da crise econômica mundial, que, frente aos altos índices de desemprego, foi empregada como uma política para conter a imigração e estimular o retorno de trabalhadores imigrantes aos seus países de origem. Trabalhadores chamados de minorias étnicas, provenientes de países da África, Ásia e América Latina, que foram atraídos como mão de obra barata, a países da Europa, no período pós-Segunda Guerra Mundial, tornaram-se um problema, na conjuntura de crise.

Nesse, período Cuche (1999) verifica que há uma grande recorrência da palavra ‘cultura’, nos discursos das personalidades políticas, principalmente pelo governo francês, no âmbito dos trabalhadores imigrantes. A princípio, a imigração, vista como algo temporário, foi relacionada ao déficit de mão de obra, o que levou os imigrantes a serem tratados como trabalhadores estrangeiros. Entretanto, quando esses trabalhadores passaram a fixar residência com suas famílias, no país, os poderes públicos começaram a se preocupar com a inserção dessas populações, no âmbito nacional. Com isso, foi implementada a diretiva 77/486/CEE, pelo Conselho da União Europeia, visando à escolarização dos filhos de imigrantes, com ênfase no ensino da língua e cultura de origem, com o objetivo impulsionar o retorno ao país de origem (CUCHE, 1999; VALENTE, 1999). “Da gestão da mão de obra estrangeira, passa-se então à gestão da diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 226).

No mesmo momento, vários tratados e legislações vão sendo revitalizados e/ou criados, no sentido de normatizar direitos culturais para conduzir os movimentos das minorias, em função do ideário da tolerância. Os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e outros, passam a adotar o tema e inseri-lo nas pautas de eventos e documentos internacionais destinados principalmente aos países periféricos. Na América Latina, tais organizações intensificaram suas atuações, a partir da década de 1990, tendo em vista divulgar o ideário da tolerância, que trata do respeito às diferenças culturais, liberdade e igualdade das questões étnico-raciais, de gênero e religião, no âmbito dos direitos políticos.

Faustino e Carvalho (2015) contextualizam que o ideário da tolerância emerge no Fim da Segunda Guerra, divulgado pela ONU, em 1948, em face de políticas concebidas para lidar com os processos discriminatórios com a promoção da aceitação das diferenças, com a instauração dos Direitos Humanos. Entretanto, o sentido do termo, ao provir do latim *tolere*, expressa a conotação de ‘aturar’ e ‘suportar’ o outro, na dimensão moral e política, cujos princípios, ao serem estabelecidos no campo dos direitos civis, não buscam alterar as estruturas econômicas, mas visam a assentar as diferenças no seu interior. Nessa direção, a UNESCO, já na década de 1990, retomou a política da tolerância e criou a ‘Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade’, com o propósito de propagar o ideário em todo o continente latino-americano, por meio de materiais didáticos de ampla difusão. Os motivos dessa realização envolvem a posição estratégica desse território. Em termos socioeconômicos, essa parcela do continente concentra maior índice de pobreza, entretanto, em relação aos seus recursos, encontram-se grandes riquezas naturais e de força de trabalho a serem exploradas pelo capital internacional. Assim, a tolerância alcança ampla repercussão na América Latina, no mesmo momento em que a maioria dos países dessa região passaram a adotar o modelo do capital neoliberal como modo de produção, enquanto políticas para conter as tensões e conflitos sociais no contexto de acirramento das contradições socioeconômicas.

O modelo de Estado Neoliberal passou a ser difundido mundialmente, desde a década de 1980, com a conquista do poder de governos neoconservadores situados em relevantes países centrais, na Inglaterra, em 1979, com Margaret Thatcher, e, nos EUA, em 1980, com Ronald Reagan. Nos países latino-americanos, as experiências precursoras de ajuste neoliberal foram aplicadas no Chile, em 1973, com o golpe militar que levou

Augusto José Ramón Pinochet ao poder; em 1976, na Argentina, com o regime ditatorial do general Videla; e na década de 1980, alastraram-se nos diversos países da região, com programas de ajustes econômicos neoliberais como condicionante para a renegociação de suas dívidas crescentes. Ajustes estruturais, que compreendem o conjunto de políticas determinadas por organizações financeiras, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), principiaram efetivamente a vigiar e gerenciar as economias locais, compelindo os países a adotar recomendações que abarcavam a ampla abertura do mercado e tratados de livre comércio, de sorte a diminuir a interferência estatal na regulação da economia do mercado, acarretando a redução do setor público para os segmentos sociais (MORAES, 2001; TORRES, 1995).

No Brasil, o presidente Fernando Collor de Mello iniciou o processo de instauração do neoliberalismo, em 1991, que se consolidou com o governo de Fernando Henrique Cardoso, com sua entrada na presidência, em 1996. Para a Educação, isso significou conformar seus propósitos às novas demandas do mercado internacional e interno, a partir da formação do cidadão produtivo. Com o processo de implementação da reforma educacional, no país, conduzida pelas agências multilaterais, Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na reestruturação entre Estado e sociedade, o campo educacional realizou a instauração de políticas de descentralização na sua gestão, por meio da inserção da lógica privada na gestão pública, para reduzir os encargos dos Estados nacionais, no repasse de recursos públicos voltados às áreas sociais, ensejando uma maior confluência entre educação e reestruturação econômica neoliberal. Essa reforma foi concretizada pela promulgação da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) e, alinhada às orientações de tais agências, determinou novo modo de realizar a gestão do sistema educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

De acordo com Neves (2002), o estreitamento entre o neoliberalismo e a configuração da política educacional estabelecida ao longo do governo FHC (1995 – 2003), com o propósito de ampliar a produtividade e a competitividade empresariais, principalmente nos segmentos do capital monopolista estrangeiro, procurou atribuir para a educação a responsabilidade de formar o futuro trabalhador, no desenvolvimento das competências necessárias para garantir a reprodução do grande capital, tanto para efetuar ações simples e complexas na produção, no aparato estatal e na sociedade civil, como para habilitar a força de trabalho a se adaptar às novas tecnologias produzidas no exterior. Além disso, a formação ideológica esmerou-se em adaptar o comportamento do novo

trabalhador à cultura empresarial, em se conformar com as desigualdades sociais e a extrema individualidade que abarca a competição entre sujeitos grupos e classes.

Esse mesmo governo divulgou amplamente o ideário da tolerância, inclusive com o estabelecimento da reforma curricular da Educação Básica, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Segundo Falleiros (2005), esse documento foi produzido pelo MEC como um material de referência para conduzir os conteúdos e práticas dos professores em sala de aula. Fundamentado na pedagogia das competências, esse material teve como finalidade alinhar a escola ao novo projeto de sociabilidade instaurado com a reforma do Estado, autorreferenciada como ‘Educação para a cidadania’. Com isso, a instituição escolar torna-se o local para conformação social de um novo modelo de cidadania, aliado aos imperativos econômicos, com a finalidade de adaptar o comportamento dos alunos (futuros trabalhadores), em seus aspectos psicológicos, emocionais e morais, ao novo modo de produção flexível, de acordo com a reestruturação econômica neoliberal.

Trata-se de um momento assinalado pela ampliação da participação política, o que acarretou a criação de uma nova sociabilidade capitalista, com base no ensino de um exercício de uma cidadania permeado por um sentimento de solidariedade, em paralelo ao sentimento de competitividade, para não intervir nas relações burguesas fundamentais. Para tal, a perspectiva de classe foi abandonada e substituída por ações direcionadas a atenuar a miséria e a pobreza, em nível local. Embasado nesse modelo de cidadania, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) elegeram o termo ‘pluralidade cultural’ como uma de suas diretrizes, para abordar a aceitação da diversidade cultural na escola; como eixo transversal, deve refletir sobre as questões de étnico-raciais, gênero, opções sexuais, religiosas, no âmbito de todo o currículo. Alicerçado no ideário de tolerância, admite a necessidade de amenizar as desigualdades sociais, mas apenas em situações pontuais, não focalizando o seu fim em nível estrutural (FALLEIROS, 2005).

Não é simples eventualidade que dois anos antes da publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), o governo de FHC tenha lançado uma cartilha organizada pelo MEC, intitulada *Cultura é um bom negócio* (BRASIL, 1995), com a finalidade de impulsionar o investimento da iniciativa privada ao lado do Estado, na designada ‘economia criativa’, de maneira a fomentar o entretenimento cultural do país, por meio da criação de um novo mercado rentável, que engloba o turismo e a indústria cultural. O interesse dos vários segmentos da burguesia pela questão cultural também auxilia na intensificação da sua mercantilização.

Frederico (2016) denomina esse processo como a ‘culturalização da economia’; ora, um dos princípios do capital em sua nova fase de desenvolvimento, a chamada ‘economia criativa’, constitui um novo e rentável campo dos negócios, passando a ser responsável por 7% do PIB mundial, em 2008. As atribuições mundiais da cultura, até então agenciadas pela UNESCO, também são destinadas para a Organização Mundial do Comércio (OMC) e da União Internacional de Telecomunicação (UIT). Igualmente, a economia cultural se converte em políticas públicas, a partir do governo de FHC, no Brasil, no mesmo momento em que a cultura passa a ser orientada pela lógica do capital especulativo e financeiro¹⁰, como um ativo financeiro à espera de valorização. As produções artísticas, principalmente as obras de arte de cunho visual, tornam-se objetos de investimento dos bancos e especuladores do mercado de capitais, sendo destituída como um bem público e sobressaindo o seu valor de troca, em constante valorização, ao invés do seu valor de uso.

O interesse pelas políticas para a diversidade cultural, expresso pelo então governo FHC, também é constatado na emergência oficial da interculturalidade e do multiculturalismo, no currículo, quando o MEC disponibilizou dois documentos que conduziram os conteúdos e práticas pedagógicas do Educação básica, para abordar tal temática. Faustino (2006) esclarece que, enquanto a política da interculturalidade foi eleita para orientar a educação escolar indígena, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1997), o termo ‘pluralidade’ assinalou o Educação básica em geral, inserido nos PCN (BRASIL, 1998). Embora haja uma distinção histórica entre ambas as políticas, os sentidos dos seus conteúdos assumem praticamente as mesmas conotações, nesses dois materiais, as quais convergem com as demais Diretrizes das políticas para a diversidade brasileira, isto é, de um viés multiculturalista, de tipo norte-americano, adequado à realidade brasileira.

Tal processo se encontra inserido em uma complexa rede de relações historicamente mais ampla, pois as mesmas agências multilaterais que induziram à implementação do neoliberalismo, nos países latino-americanos, também instituíram as políticas para a diversidade cultural, no continente. De acordo com Walsh (2009a), as políticas multiculturais estabelecidas pelo Banco Mundial (BM) e outras entidades

¹⁰A especulação financeira do capitalismo abarca o novo momento do seu desenvolvimento, entendido como acumulação flexível; ora, o investimento não compreende mais quantias de valores reais, mas é operacionalizado em valores imaginários (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). A contextualização dessa nova dinâmica do capital consta na subseção ‘3.1 Estado neoliberal e política educacional’.

financeiras multilaterais e transnacionais são as mesmas em todos os países chamados de ‘terceiro mundo’¹¹, consistindo em políticas que promovem a abertura em relação à diversidade, ao mesmo tempo que asseguram o controle e contínuo domínio do poder hegemônico dos interesses do capitalismo global. Esse fenômeno é entendido por Slajov Žižek(1998) como a nova lógica multicultural do capitalismo multinacional. À medida que o multiculturalismo sustenta a produção e a administração da diferença, dentro de sua ordem, torna-a funcional à expansão do neoliberalismo.

Na década de 1990, a maioria dos países latino-americanos instaurou as políticas para a diversidade cultural, incluindo a interculturalidade, em suas Constituições. Walsh (2009a) as denomina constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucionalista. Embora, na aparência, esse movimento inclua as pautas das lutas dos movimentos sociais étnico-raciais, como dos povos indígenas e negros, na essência, compõe a dinâmica de implementação do projeto neoliberal na América Latina, com o propósito de incluir os setores historicamente excluídos dentro da lógica do mercado, com a reestruturação do capital. Não é mera eventualidade que, no mesmo momento em que os movimentos indígenas se articularam e conquistaram forças para a luta social e política, marcada pela entrada do primeiro presidente indígena, na Bolívia, com Evo Morales, no ano de 2006, colocando em pauta reivindicações que rompem com a estrutura socioeconômica, em especial a demarcação territorial, os bancos multilaterais sinalizaram o seu interesse pela questão indígena.

A deturpação das pautas dos movimentos sociais pelas agências multilaterais, para a sua incorporação e viabilização de projetos de cunho neoliberal, é explicada pela autora com o caso da diretiva operacional ‘4.20: Povos Indígenas’, iniciativa do Banco Mundial (BM), acordo que estabeleceu um modelo e guia para a promoção da participação direta dos povos indígenas nos planos, projetos e programas do BM; mais tarde, em 1998, essa mesma agência fomentou o programa PRODEPINE (Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador), juntamente com o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), financiando 50 milhões de dólares para o referido projeto. As estratégias de tal convênio abarcavam a gestão das organizações negras e

¹¹ A denominação ora ‘Terceiro Mundo’ ora ‘países em desenvolvimento’ consiste em termos atribuídos pelas agências multilaterais e organismos internacionais, para referir-se ao que se compreende aqui como países periféricos, conforme as contribuições de Giovanni Arrighi (1997). A explicação referente aos termos consta na subseção da Introdução ‘1.4 Elementos Conceituais’.

indígenas, na intervenção da política agrária, inclusive dos recursos naturais, como manejo de terra e da água e a capacitação de indígenas em carreiras profissionais.

Isto é, as políticas para a diversidade, sob o controle das agências multilaterais, incorporaram e deturparam as pautas dos movimentos sociais indígenas, para acomodá-las às demandas do mercado do capital mundial, como consta na sua estratégia interferir na política agrária, que significa gestar a demanda por demarcação de terra, para não intervir na propriedade privada, ainda mais, para que seja útil e funcional à sua lógica.

Para Žižek (1998), o multiculturalismo torna-se essencial para o capitalismo tardio, principalmente para dissimular o ódio racista; apesar de o capital prevalecer e a discriminação racial fazer parte do seu desenvolvimento, em especial na divisão do trabalho, ela é ocultada pela tolerância. No projeto ideológico liberal-democrata, tolerar significa a convivência pacífica entre os diferentes grupos, na mesma sociedade sem questionar as estruturas desiguais econômicas de exploração. Seu ideário alicerça o funcionamento da ideologia dominante e, por meio da alienação, mobiliza a maioria explorada, para se identificar com as aspirações emuladas pela burguesia, por meio da distorção no conteúdo das relações de dominação e exploração, apropriando-se dos interesses das classes oprimidas e os rearticulando, para se revertem compatíveis aos propósitos dominantes.

O movimento cínico exercido pela ideologia dominante, de rearticulação das pautas dos movimentos sociais, tornando-as funcionais aos seus interesses, é entendido por Marx e Engels como uma dinâmica de distanciamento da realidade. Não por conduzirem praticamente os indivíduos a uma atuação política e objetável, mas sim por desviá-los de determinadas atividades práticas (EAGLETON, 1997).

Portanto, a implementação da diversidade cultural, no campo da política educacional empenhada no contexto da reforma educativa, na década de 1990, no Brasil integrou um amplo processo de instauração da política multicultural na América Latina pelas agências multilaterais. Além disso, é mobilizada pelo ideário de tolerância, como uma política para a elaboração de uma nova sociabilidade capitalista, que, no contexto de ampliação da participação política, visa a formar um novo modelo de cidadania que se solidarize em amenizar a miséria a nível local, sem interferir nas relações burguesas fundamentais, afastando-se da perspectiva de classe. As diferenças culturais são acatadas, desde que sejam incluídas na lógica estrutural já estabelecida, buscando atenuar as desigualdades sociais em circunstâncias específicas, a fim de conter os conflitos sociais no contexto de crise econômica com o acirramento da pobreza. Também envolvem o

interesse de investimento de um novo nicho de mercado rentável, pela exploração da cultura por parte de várias parcelas da burguesia na ‘culturalização da economia’ conduzida pelo capital especulativo e financeiro.

Nessa nova conjuntura do capital, a flexibilidade é elementar para designar esse novo momento histórico marcado pela mudança da sua reestruturação produtiva. A adaptação dos indivíduos a essa nova condição vem a ser a função da escola, a partir da pedagogia das competências. Alves (2013) explica que a designação flexível¹² passa a ser utilizada para definir o novo desenvolvimento do capitalismo, no fim do século XX e início do século XXI, além de denominar as novas tendências do trabalho, marcado pela mundialização do sistema, avanço informacional e pela ofensiva neoliberal. A flexibilidade constitui uma característica própria da organização social da produção, em especial em relação à força de trabalho, na legislação, marcada pela perda dos direitos trabalhistas, com o enfraquecimento da regulamentação sindical; aqui, a flexibilidade converte-se na falta de estabilidade do trabalhador, o que proporciona uma maior acumulação do capital.

Como a flexibilidade caracteriza novos modelos de consumo, tais mudanças exigem a adequação das pessoas a esse novo paradigma do trabalho, de modo que o novo estágio do capital é assinalado pela era da gestão de pessoas, que acarreta a difusão de valores que as levem a ter aspirações de acordo com o trabalho flexível.

A pedagogia das competências vem justamente auxiliar na adaptação da personalidade do aluno, conforme as capacidades requisitadas pela reestruturação do capital, centrado na flexibilidade. Inaugurada na educação escolar brasileira com a LDB nº9.394/96, compreendeu um dos eixos da reforma curricular, assim integrando toda a proposta dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Para difundir os princípios da reforma embasada nas competências para as instituições escolares do Brasil, a revista *Nova Escola*, como uma mídia de amplo alcance, a serviço da ideologia hegemônica, divulgou uma lista de autores, em 2002, dentre os quais Philippe Perrenoud, Edgar Morin e Fernando Hernández, este último pertencente à área de artes, com a finalidade de propagar pensadores que reprocessassem as ideias já aceitas e difundidas e as repassassem, por meio de uma linguagem fácil e objetiva, condizendo com as demandas atuais. Dentre as aptidões que devem ser desenvolvidas nos alunos, encontra-se a construção das produções

¹² O aprofundamento sobre a flexibilidade no campo educativo, a partir das contribuições de Alves (2004; 2013), consta na subseção ‘3.1 Estado neoliberal e política educacional’.

e manifestações artísticas, ao lado do enfrentamento de situações-problema, relacionando o conhecimento a situações concretas e levando em conta os valores humanos e a diversidade sociocultural (FRERES; HOLANDA, 2011; FALLEIROS, 2005).

Na integração desse movimento, o ensino de Arte é indicado pelos PCN: Artes (BRASIL, 1998) como uma das disciplinas do currículo que melhor possibilita o desenvolvimento da temática da diversidade cultural, a partir da construção de valores que proporcionem a convivência e o contato positivo com as diferenças, tanto na arte como na vida, tendo em vista a interação dos diversos indivíduos em sala de aula, com destaque no conteúdo da pluralidade cultural:

[...] pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo [...]. Na sala de aula interrelacionam-se indivíduos de diferentes culturas [...] identificados pela etnia, gênero, idade, localização geográfica, classe social, ocupação, educação, religião (BRASIL, 1998, p. 41).

No ensino de Artes Visuais, Ana Mae Barbosa embasou as recomendações do respectivo material curricular. Essa mesma autora divulgou o multiculturalismo e a interculturalidade, na literatura voltada para os professores da área, por meio de diversas publicações de textos, livros e artigos que apresentam a temática das diferenças culturais no contexto de sala de aula. Em 2001, a professora apresentou um relatório encomendado pela UNESCO, intitulado *Estudo de caso brasileiro- Artes Visuais*. Neste, focalizou o cenário legislativo em relação ao ensino desse campo e a sua abordagem sobre a diversidade, após a promulgação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996).

A autora entende que a lei estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Arte no educação básica, enquanto a organização das suas diretrizes curriculares ficou ao encargo dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Ora, a pluralidade cultural, ao compor um dos seus conteúdos, é concebida como um avanço para a área, que deve ser desenvolvida ao longo de toda a formação escolar, na promoção da inclusão das diversas produções artísticas originárias de distintos grupos, tanto étnico-raciais, quanto de classes sociais, gêneros e outros, com a função de documentar, registrar, preservar e propagar as diversas culturas. Além disso, a pluralidade constitui um elemento positivo do currículo, que permite desenvolver a coexistência pacífica entre os diferentes grupos, no espaço escolar, necessária na sociedade brasileira, já que é composta por diversos povos, de distintas origens étnico-raciais e culturais (ALMEIDA; BARBOSA, 2001).

Ao traçar orientações que devem conduzir o ensino de arte Visuais, lança mão do Relatório Delors (1998), um importante documento concebido pela UNESCO e propagado em todos os países-membros das Nações Unidas (ONU), para divulgar a política da tolerância, no campo educacional mundial. Com esse material, as autoras entendem a escola como um local demarcado por conflitos, frente aos diversos grupos e indivíduos que dividem e atuam, nesse mesmo espaço, os quais divergem em opiniões. Assim, atribuem como responsabilidade da educação a resolução dessas tensões, por meio da formação da cidadania. Nessa direção, considera como papel do ensino da Arte a construção de valores éticos e de cidadania, que permitem promover o desenvolvimento da criatividade da imaginação e, por intermédio da pluralidade cultural, desenvolver a competência do convívio harmônico entre os grupos culturais (ALMEIDA; BARBOSA, 2001).

O Relatório Delors (1998), como material de ampla divulgação dos organismos internacionais, visou a instaurar a política internacional de educação pautada na tolerância e difundir a formação de cidadania, com base nesse ideário. A partir de um viés multiculturalista, o ensino é encarregado de integrar os distintos grupos, para coabitarem pacificamente, imersos no sistema capitalista mesmo com o acirramento das desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho, a pobreza, enquanto um instrumento de coesão social (FAUSTINO, 2006).

Portanto, a política para a diversidade cultural, expressa no ensino de Artes Visuais, no currículo oficial, defendida pela autora, ao confluir com o ideário da tolerância, difundido Relatório Delors (1998), torna-se um espaço para propagar a ideologia de cidadania e democracia conduzida pelo neoliberalismo, que, ao elencar a pluralidade como um dos seus componentes curriculares fundamentais, busca construir valores de sorte a moldar o comportamento dos alunos para a coexistência pacífica entre os diferentes grupos, no sentido de conter os conflitos sociais.

Ana Mae Barbosa (1998a) já havia divulgado textos que abarcavam a diversidade no ensino de Artes Visuais, em função dos termos multiculturalismo e interculturalidade. No trabalho intitulado *A multiculturalidade e os parâmetros curriculares nacionais de 97/98*, entende o multiculturalismo como a designação mais propícia para tratar da diversidade, ao invés de pluralismo, apesar de manter o mesmo sentido, de desenvolver a convivência positiva entre as diferenças na escola. Já em *Cultura e ensino da arte*, para Barbosa (1998b), a interculturalidade é escolhida como a designação mais apropriada, para além do multiculturalismo, abordando a inter-relação entre as diversas culturas. De

acordo com a autora, o ensino de Arte conduzido tanto pela atuação multiculturalista como intercultural significa assumir as necessidades de criar espaços de encontro, para que os distintos grupos produzam a arte em suas vidas, pois, embora todos necessitem da arte, os conceitos a respeito dessa manifestação diferem entre tais grupos.

Além disso, a autora emprega as denominações interculturalidade e multiculturalismo, sem diferenciar os dois termos, ora colocados como sinônimos, sem considerar as relações históricas que envolvem os seus usos enquanto políticas, apresentando lacunas nas considerações propostas para o ensino de Artes Visuais. A conotação atribuída à função da área, na escola, se aproxima da educação multicultural proposta pelos currículos norte-americanos. De acordo com McCarthy (1994), os pressupostos ideológicos dessa abordagem embasada no pensamento liberal acabam por responsabilizar a escola e os professores a resolverem as tensões raciais, que envolvem a discriminação e a segregação de grupos minoritários, na escola, sem abordar as questões estruturais econômicas que ocasionam a desigualdade e os antagonismos. A partir da noção de competência cultural, procura-se formar os estudantes pertencentes a minorias, para negociar com a sociedade hegemônica e, ao mesmo tempo, busca-se preparar os alunos pertencentes à burguesia para conviver pacificamente com aqueles.

Portanto, a partir dessa lógica, pressupõe-se que o ensino de Artes Visuais na escola se converte em um local para viabilizar o sentimento de tolerância nos indivíduos, a fim de desenvolver a cidadania da sociabilidade capitalista e se solidarizar em atenuar a pobreza em nível local, por meio da convivência pacífica entre os diversos povos, frente à intensificação das contradições socioeconômicas ocasionada pela reestruturação do capital neoliberal. Para tal, realiza-se a inclusão dos grupos historicamente excluídos, acomodando-os dentro da lógica estrutural já estabelecida, tornando-se um instrumento para auxiliar na resolução de conflitos e perpetuar a coesão social.

Constata-se que a instauração da reforma educacional, no Brasil, repercutiu na elaboração do currículo oficial do ensino de Artes Visuais na escola, contendo como uma de suas principais diretrizes a pluralidade cultural, que assumiu no teor do seu conteúdo as orientações recomendadas pelas políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas, isto é, de cunho multiculturalismo norte-americano. Nesse ponto, as literaturas voltadas para os professores da área passam a inserir os termos ‘interculturalidade’ e ‘multiculturalismo’ para tratar do assunto, fundamentadas no ideário de tolerância, com o reconhecimento da aceitação das diferenças para a convivência pacífica entre os

diversos povos, sem tocar questões históricas, políticas e econômicas, possuindo limitações, na medida em que buscam incluí-las no interior da estrutura social já fixada.

Embora na aparência a entrada do ideário da tolerância no currículo oficial de Artes Visuais possibilite um avanço para a área, ao proporcionar a inclusão da temática da diversidade cultural na escola. No entanto, na essência foi propagado pelos organismos internacionais, como instrumentos de coesão social, que recorre à gestão das diferenças como uma nova estratégia de dominação, nas conjunturas de crises do capital, de integração dos povos historicamente excluídos na lógica do mercado e dos imperativos neoliberais (WALSH, 2009b).

Portanto a presente pesquisa problematiza quais foram os propósitos políticos e econômicos que impulsionaram a implementação das políticas para a diversidade cultural no ensino de Artes Visuais na conjuntura da reforma educativa neoliberal, e qual papel cabe à tolerância e à interculturalidade, na formação dos professores da área.

Destarte, objetiva compreender a trajetória histórica de implementação da política da tolerância e da interculturalidade no ensino de Artes Visuais, instaurada no currículo oficial com a reorganização curricular empenhada pelo governo FHC (1995 – 2003), tendo em vista analisar seu alinhamento às recomendações das diretrizes para a Formação docente da área.

Para tal, define-se os seguintes objetivos específicos: 1) contextualizar a reforma educacional neoliberal e os propósitos da instauração do ideário da tolerância e da política da interculturalidade na América Latina e no Brasil, para entender suas consonâncias com a política educacional para o ensino de Artes Visuais; 2) analisar a instauração da pedagogia das competências como eixo central de toda a reforma curricular, tanto na formação do aluno como do docente, na conjuntura de implementação da política educacional brasileira (1990), e sua relação com a importância atribuída à figura do professor pelos organismos internacionais, expressa no Relatório Delors (1998), na difusão do ideário da tolerância na educação; 3) investigar a trajetória histórica da obrigatoriedade do ensino de Artes na escola e instauração dos cursos de formação de professores, com o propósito de compreender as relações ideológicas e socioeconômicas que colocaram a diversidade cultural em pauta na política educacional da área. E por final 4) examinar como as diretrizes para a formação docente em Artes Visuais assumem os princípios da interculturalidade e o ideário da tolerância em suas recomendações na reconfiguração do perfil profissional do professor frente aos rearranjos neoliberais da política educacional.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para a literatura acadêmica da área, no preenchimento de uma lacuna histórica nas publicações para os professores da área, dada a forma como emergem as terminologias ‘interculturalidade’ e ‘multiculturalismo’, nas publicações que tratam da temática, naturalizada, pulverizada sob um *slogan* que apresenta um avanço na inclusão de pauta de movimentos sociais, mas que, no entanto, é um instrumento de controle ideológico.

Além disso, ao investigar a instituição de tais recomendações nas diretrizes para a formação docente da área, a pesquisa fornece embasamentos que auxiliam os professores a compreender a política em si, em sua constituição em direção ao capital, inclusive a função atribuída a eles, no processo de sua formação. Assim, desvela suas reais intencionalidades, como instrumento que se apropriou das múltiplas manifestações sociais, para acomodar as diferenças dos povos historicamente excluídos, no interior da reestruturação do capital, cabendo ao professor se adequar e difundir tal movimento.

1.3 Pressupostos metodológicos

Trata-se de uma análise bibliográfica e documental embasada no materialismo histórico dialético, a respeito do delineamento da política da diversidade cultural sob o ideário da tolerância, no contexto global, difundido pelos organismos internacionais, e sua implementação no campo local e nacional no ensino de Artes Visuais. Para a construção do percurso de análise; a princípio, realiza-se o levantamento bibliográfico do contexto de influência¹³ a respeito da emergência histórica da política da tolerância e a constituição do seu discurso, tanto no campo internacional a partir da *Declaração*

¹³ Contexto de influência e Contexto de produção constituem conceitos elaborados pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe, os quais sistematizaram a abordagem do ciclo de políticas, que compreende um referencial teórico-analítico para a pesquisa de políticas educacionais. Tais contextos se inter-relacionam, sem apresentar fases lineares, sequenciais e temporais. Cada um deles manifestam espaços e grupos de interesses que abarcar disputas e embates. O primeiro, contexto de influência, compreende o princípio das políticas públicas, onde os discursos políticos são construídos, e ocorrem as disputas dos grupos de interesses para influenciar os propósitos sociais da educação. Já o segundo contexto da produção de texto, encontra-se associado ao primeiro, mas não de maneira evidente. Os textos como representantes da política, materializados de diversas maneiras tanto em textos legais oficiais, políticos, comentários, pronunciamento, vídeos entre outros, não são obrigatoriamente coerentes, muitas vezes apresentam contradições. Tendo em vista que a política não é concluída na fase legislativa, os textos devem ser analisados conforme o tempo e local específico de produção (MAINARDES, 2006). Nesta pesquisa desenvolve-se o contexto de influência sobre a origem histórica da constituição da política da tolerância e da interculturalidade, sua inserção nos textos referentes ao ensino de Artes Visuais. No contexto de produção é levantado nos documentos elencados para o recorte de análise, política da tolerância e da interculturalidade no ensino de Artes Visuais no contexto da reforma educativa nos anos 1990.

Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), como a sua instauração nacional no contexto de estabelecimento da Reforma Educativa nos anos 1990, durante o governo FHC (1995 – 2003). Assim como da política da interculturalidade, em sua abrangência internacional.

Efetua-se o contexto de produção dos textos referentes aos documentos oficiais elencados para a análise, tendo-se como fonte de pesquisa, no campo internacional, o documento *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS, 1998). No campo nacional, os documentos nacionais produzidos especificamente para o ensino de Artes Visuais: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (BRASIL, 1997, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – DCNAV* (BRASIL, 2009). Ademais, efetua-se o levantamento de dados dos textos amplamente difundidos na literatura específica do ensino de Artes Visuais que fazem apologia aos ideários dos citados documentos, confrontando-os com os textos críticos que abordam a temática desse conteúdo. Assim, elencam-se duas publicações dos Anais do *XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB)*, realizado no ano de 2004 e promovido pela FAEB, como fontes de pesquisa: 1) a mesa intitulada ‘4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte’, conduzida pelo então Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio do MEC e integrante da Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio, Francisco Potiguara Cavalcante Júnior (2005) e 2) a mesa intitulada ‘3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’, presidida por Ivone Mendes Richter.

Por final, apresenta o contexto da prática na implementação da política da tolerância, sob o princípio da interculturalidade, na incorporação da formação de professores, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, localizadas na Região Sudeste do país, mais bem avaliados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao MEC), Índice Geral de Cursos (IGC) referentes às seguintes universidades: 1- Universidade de São Paulo (USP); 2- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 3 - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); 4- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 5- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e 6- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1.4 Elementos conceituais

Para a compreensão da articulação desse complexo movimento de instituição das políticas para a diversidade cultural no ensino de Artes Visuais, em correlação com a conjuntura macroestrutural, na divulgação do ideário da tolerância enquanto parte do processo de constituição ideológica neoliberal no campo educativo, elenca-se um rol de elementos conceituais para contemplar a análise. A respeito das relações de subalternização entre países periféricos e centrais, parte-se das contribuições de Marini (2017), quanto ao conceito de dependência, que constitui a associação entre a história do subdesenvolvimento econômico latino-americano com a ascensão do desenvolvimento do capitalismo mundial. Faz-se um diálogo com as contribuições de Arrighi (1997), que analisa a divisão social do trabalho em uma dinâmica global, indicando que, no ‘primeiro andar’, composto por países de capitalismo avançado, a inovação dos grandes capitalistas promove uma considerável acumulação de lucros e um sistema que se retroalimenta, os denominados países centrais. Já nos países latinos, para se manterem como semiperiféricos, pela estratégia denominada sistêmica, permanecem as desigualdades de classe e de distribuição de renda, e seu desenvolvimento está subordinado às relações de acumulação do capital.

O conceito de hegemonia, desenvolvido pelo pensador marxista italiano Antônio Gramsci, é utilizado para lançar luz sobre a legitimação social burguesa no desenvolvimento capitalista, nas relações de poder que delineiam a cultura urbano-industrial, a articulação da classe dominante na direção da sociedade, por meio de aparelhos responsáveis que colocam em prática as teses com maiores efeitos nos interesses das classes sociais, designados como aparelhos privados de hegemonia, os quais definem se as mesmas classes alcançarão maiores ou menores chances de convencer a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses particulares (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Ora, com a intensificação e mundialização do capital, as contribuições do pensamento marxista a respeito da cultura e da arte, em suas relações com a sociedade, são de extrema valia, tendo em vista a conjuntura histórica contemporânea na qual a cultura que, na aparência, se manteve por muito tempo distante da sua base material, estreita-se cada vez mais com a economia no mundo moderno (FREDERICO, 2013). Por conseguinte, com base em Eagleton (2011), a cultura é concebida como um sistema de significantes que representa e comunica uma organização social, constitutiva dos demais

processos sociais, não se distanciando do mundo material, ao contrário das perspectivas teóricas, que a entendem como uma abstração em si mesma. Aqui, a cultura é vista com base em sua íntima relação epistêmica com as dimensões do trabalho humano, por meio da sua transformação em relação à natureza.

Nessa direção, examina-se fenômeno artístico e estético fundados no aporte das constatações marxistas, situadas no debate sobre a diferença entre ‘objetivação’ e ‘alienação’. Marx concebe a arte como desdobramento do trabalho, das objetivações humanas. Em seu sentido ontológico, o trabalho é tomado como elemento fundante da transformação humana, na mediação entre o ser humano e a natureza, permitindo a criação do mundo dos objetos, transformados a partir da natureza e direcionados para o contexto dos significados humanos, isto é, as objetivações. Tanto o trabalho como a arte se posicionam nos processos de objetivações materiais e não materiais humanas. No caso, a arte consiste em uma das formas da objetivação do ser social, que, ao se desvincular das necessidades imediatas do trabalho produtivo, surge como afirmação fundamental da humanidade e se delineando conforme as suas leis próprias (FREDERICO, 2016).

Entretanto, a arte, como a entendemos na contemporaneidade, também passa a ser concebida pelo modo de produção capitalista na sociedade moderna burguesa. Acaba mediada pelo desenvolvimento das formas produtivas, como os sentidos humanos. Portanto, Marx atenta para a forma como a criação artística e a fruição estética passam a ser afetadas pela alienação, no interior do sistema capitalista Mészáros (2006) aponta que foi Marx quem enfatizou o caráter alienado nas relações históricas, no contexto do capital e suas implicações negativas sobre a arte. Desde então, diversos autores consideram em suas análises a submissão da arte ao poder impessoal do mercado, sujeita às leis de comercialização, o que leva a força da sociedade (dinheiro) a exercer um grande poder sobre os trabalhos artísticos. Assim também ocorre com a lógica da propriedade privada, pois, como qualquer outra atividade, a arte passa a ser envolvida pelas relações de consumo, tornando-se mercadoria.

Dessa forma, lança-se mão do conceito de alienação elaborado por Marx (2011), que sinaliza o funcionamento do modo de produção da sociedade capitalista. Com a finalidade de preservar o *status quo* da propriedade privada, a alienação encontra-se em qualquer teoria que não fornece explicações a respeito das estruturas que mantêm o sistema: a divisão do trabalho, do capital, da terra e da concorrência. Logo, tais perspectivas, ao conferir pretextos alheios a essas questões, a razões externas, parecendo relações acidentais de um capital incontestável, operam pelo sistema de alienação.

Além disso, parte-se das contribuições mais contemporâneas de Alves (2013), para a compreensão sobre a adaptação do sujeito que trabalha às novas condições da reestruturação produtiva do capital. Apela-se igualmente ao conceito de ‘captura da subjetividade’, para referir-se à busca do novo modo produtivo em administrar as habilidades cognitivo-comportamentais do indivíduo, por meio das metas dos treinamentos empresariais, que, com a finalidade de controlar as atitudes comportamentais, para aceitar a nova condição de flexibilidade exigida pelo trabalho. A pesquisa se serve, igualmente, de estratégias de *marketing* para intervir no psiquismo humano, a fim de mobilizar valores e fetiches que expressem as utopias do mercado.

Para compreensão desse processo, é necessário entender o movimento da ideologia dominante, para tal, embasa-se em Eagleton (1997), de sorte a perceber o estabelecimento de um conjunto de valores, sentidos e crenças alicerçados pela motivação consciente ou inconsciente de sustentar uma forma de poder opressiva. Tal acepção é explicitada por Friedrich Engels como uma ideologia de ideias contaminadas, pois consistem em crenças e ideias que contribuem na legitimação de formas de poder injustas, as quais geram pensamentos falsos de distorção e dissimulação da realidade social, convicções que têm origem na vivência de uma determinada classe social ou grupo particular, em uma experiência cuja parcialidade irá desviá-la da verdade.

No campo da política da interculturalidade, ao assumir diversos usos e sentidos em sua implementação, na América Latina, parte-se das contribuições de Walsh (2009a), que as define em três perspectivas distintas: interculturalidade relacional, funcional e crítica, as quais abarcam o seu sentido mais elementar, restrito às questões de troca entre culturas, até a sua apropriação por parte do capital, com a inclusão dos povos historicamente excluídos na lógica do mercado, culminando pela utilização da interculturalidade pelos próprios movimentos sociais indígenas.

A primeira, a interculturalidade relacional, refere-se à sua forma mais básica e geral do intercâmbio entre culturas, reduzida no contato e na relação com o outro, em nível individual, utilizada para construir a identidade nacional, a qual oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder e a dominação que se fazem presentes nessas relações. A segunda, a interculturalidade em sua forma funcional, aborda a aceitação das diferenças culturais, com o intuito de incluí-la no interior da estrutura social estabelecida, a partir da promoção do diálogo e da tolerância – e sua funcionalidade incide em não questionar as causas estruturais das desigualdades sociais, portanto, é conciliável com o modelo neoliberal atual. Já a interculturalidade crítica abarca a estratégia adotada pelos

movimentos sociais, em especial indígenas e afrodescendentes, nas relações de negociações pelas condições de respeito, legitimidade e igualdade. Portanto, seu princípio não parte do Estado, mas das discussões políticas colocadas pelos próprios movimentos, demonstrando-se como contra-hegemônica, com base em sua condução em relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (WALSH, 2009a).

Desse modo, a organização das seções decorre da seguinte maneira. Na seção '2. A política do neoliberalismo: a diversidade cultural em convergência com o ensino de arte', busca-se analisar as questões históricas políticas e econômicas que levaram a instauração das políticas para a diversidade cultural na América Latina a confluir com a entrada da temática no currículo nacional, referente ao ensino de Arte, na década de 1990, com a instituição da reforma educativa, no Brasil. Assim, apresenta-se o contexto histórico da reformulação curricular como parte da reforma, de acordo com as recomendações dos organismos internacionais, e a retomada do ideário da tolerância, nesse contexto, com a adoção do neoliberalismo no país.

Apona-se a emergência do respectivo ideário, problematizando-se as questões históricas do racismo moderno na divisão do trabalho. Identifica-se a revitalização da noção de capital humano e culturalismo, nos antecedentes da reforma, conceitos que auxiliaram a estreitar as relações entre as políticas educacionais brasileiras, em concordância com a hegemonia norte-americana. Na sequência, aborda-se a eclosão do multiculturalismo e da interculturalidade, no currículo, em suas implicações históricas. Finalizando, tem-se a revisão do levantamento bibliográfico sobre as recomendações curriculares no ensino de Arte e na literatura acadêmica voltada para o ensino de Artes Visuais, no Brasil, na conjuntura supracitada, e suas convergências com as políticas educacionais e o ideário da tolerância.

Na seção '3. A reforma educacional nos anos 1990: as competências e a tolerância nas políticas para formação de professores', procura-se aprofundar as análises sobre a instauração das políticas docentes, no contexto de consolidação do Estado neoliberal brasileiro. Apresenta-se o histórico da política educacional consolidada com a entrada da pedagogia das competências, como eixo da reconfiguração curricular, tanto para o aluno quanto para o professor, atribuindo novas funções ao processo formativo. Assim, situa-se esse processo nas recomendações dos organismos internacionais, no caso, o Relatório Delors (1998), destacando-se a função do professor em difundir o ideário da reforma, em

específico, a retomada da tolerância reorganizada para as novas exigências das metas educacionais.

Na seção ‘4. Política educacional e ensino de Artes Visuais: a diversidade cultural em pauta’, pretende-se atrelar os fatores históricos levantados sobre a reforma educacional neoliberal, empreendida nos anos 1990, a pedagogia das competências e da política de tolerância às políticas instauradas para o ensino de Artes Visuais. Aborda-se a retomada histórica da obrigatoriedade do seu ensino, na escola, assim como a constituição dos cursos para a formação de professores da área no regime militar, suas mudanças no processo de redemocratização do país até o seu reconhecimento, enquanto área de conhecimento, nos anos 1990. A partir do levantamento de dados, explana-se como a diversidade cultural passa a entrar em pauta no ensino de Artes Visuais, como instrumento ideológico em prol do sistema capitalista, desde a dicotomia estabelecida pela Guerra Fria, URSS vs. EUA. Por final, para costurar essa rede de fatos, investiga-se a entrada da tolerância enquanto uma competência para ser desenvolvida nos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), em suas confluências com o Relatório Delors (1998), os quais direcionaram as demandas para a formação do futuro profissional docente.

A última seção busca identificar a anunciação do princípio da interculturalidade, sob o viés da tolerância, no processo de formação docente em Artes Visuais. Para tal, analisam-se as seguintes fontes de pesquisa: 1) a mesa intitulada ‘4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte’, conduzida pelo então Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio do MEC e integrante da Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio, Francisco Potiguara Cavalcante Júnior (2005) e 2) a mesa denominada ‘3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’, dirigida por Ivone Mendes Richter. Examinam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – DCNAV (BRASIL, 2009) e seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), na modalidade presencial, pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, situadas na Região Sudeste do país, mais bem avaliados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao MEC). São PPC das seguintes universidades: 1- Universidade de São Paulo (USP); 2- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 3- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); 4- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 5- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e 6- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contextualiza-se o histórico de anunciação da interculturalidade para os professores de Arte, abordam-se as perspectivas

teóricas hegemônicas que passam a tratar sobre a questão artística e estética, inclusive no ensino. Em função das concepções de alienação marxista, analisam-se os jogos ideológicos presentes nesse processo, principalmente atrelados à noção de competência e de interculturalidade no ensino de Artes Visuais. Apresenta-se o histórico de implementação das DCNAV (BRASIL, 2009), com a finalidade de identificar o ideário da tolerância e o princípio da interculturalidade, em suas diretrizes. Por final, investiga-se a repercussão da política nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, enquanto termômetros e irradiadores ideológicos da produção acadêmica e científica, no Brasil.

2. A POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO: A DIVERSIDADE CULTURAL EM CONVERGÊNCIA COM O ENSINO DE ARTE

A presente seção visa a investigar os fatores históricos, políticos e socioeconômicos que acarretaram a convergência entre a implementação das políticas educacionais para a diversidade cultural, nos países latino-americanos, nos anos 1990, com a ascensão dessa temática no ensino de Artes Visuais e sua inclusão no currículo nacional, no contexto da implementação das reformas educativas brasileiras consolidadas pela promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Tem-se em vista que esse movimento está inserido na conjuntura global de reformas educativas induzidas pelos organismos internacionais, no âmbito de reestruturação neoliberal da mundialização do capital.

Dessa forma, como ponto de partida, inicia-se com uma explanação sobre os fatores históricos que impulsionaram a configuração do cenário em questão. Para tal, realiza-se uma contextualização sobre a reorganização das políticas educacionais, de acordo com a reestruturação econômica neoliberal e a instauração desse processo, na maioria dos países latino-americanos, em especial no Brasil, a partir dos anos 1990, com as reformas educacionais induzidas pelos organismos internacionais, autorreferenciadas com o *slogan* 'Educação para a cidadania', demarcadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB) (BRASIL, 1996) e pela reestruturação curricular da educação básica, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998).

Nessa direção, os governos nacionais adequaram a noção de diversidade cultural e pluralidade com as novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas, em função do ideário da tolerância. Assim, retoma-se o contexto histórico da emergência das políticas de tolerância formulada pelos organismos internacionais pós-Segunda Grande Guerra Mundial e se problematizam as relações históricas do racismo moderno com a reestruturação das novas formas de divisão do trabalho do capital neoliberal.

Apresenta-se a concepção de Capital Humano presente nas reformas educacionais brasileiras, nos anos 1990, e suas consequências onerosas. Como tal legado foi deixado pelos militares com o golpe de 1964, no processo de reformulação da educação brasileira, retoma-se esse pano de fundo que envolve o estreitamento das relações internacionais com os EUA, a partir do acordo MEC USAID, quando o campo educativo passa a ser compreendido como um meio de legitimação das estruturas econômicas do país, em

concordância com a hegemonia norte-americana. Com isso, discorre-se aqui sobre a forte presença de teorias e métodos norte-americanos difundidos nos meios escolares brasileiros, em específico as teorias fundamentadas pelo viés do culturalismo, as quais passam a tratar a diversidade cada vez mais centrada na cultura e cindida das questões históricas e políticas que também as configuram.

Devido a essa conjuntura, o multiculturalismo e a interculturalidade tornam-se os termos em voga para tratar das questões diversidade cultural, no campo educacional, sedimentando as origens históricas dessas políticas. Embora incentivem o respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e religiosas, configuram-se de acordo com as demandas socioeconômicas. Especificamente, explana-se sobre as diversas facetas da política da interculturalidade, na América Latina e no Brasil, e, em sua forma funcional, como a gestão das diferenças culturais, constituem-se como manifestações políticas das crises do capital, um movimento que busca integrar e homogeneizar as diversidades para suprimi-las e controlá-las, como estratégias para conter as tensões e conflitos relacionados às questões étnicas, raciais, de gênero e nacionais.

Desse modo, apresenta-se como o multiculturalismo e a interculturalidade foram implementados na reorganização dos currículos, no contexto das reformas educacionais, como resultado de um momento histórico concreto que envolve as relações entre minorias raciais, Estado e grupos intelectuais e políticos dominantes. E, por final, realiza-se um levantamento e uma revisão bibliográfica a respeito das produções acadêmicas e das diretrizes curriculares para o ensino de Artes Visuais, na década de 1990. Tendo em vista constatar as confluências das políticas educacionais e o ideário da tolerância, em suas propostas, efetua-se uma análise crítica acerca da perspectiva de arte pós-moderna multiculturalista assumida pela área e/ou de uma interculturalidade funcional, o que acaba por implicar uma posição política, implícita ou explícita, sobre o capitalismo multinacional dos dias de hoje.

2.1 A Reforma Educacional em tempos neoliberais e o ideário da tolerância

Na década de 1990, no cenário de reconfiguração econômica neoliberal, no Brasil, a temática da diversidade cultural torna-se um importante eixo das políticas públicas da reforma educativa, sendo conduzida pelo ideário de tolerância, que foi e ainda é amplamente difundido pelos organismos internacionais, neste território, tendo em vista

tratar sobre assuntos que envolvem as questões étnico-raciais, de gênero e religiosas, fundamentada nas orientações da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948).

Contudo é necessário compreender que a implementação da diversidade como parte da reforma constitui a dinâmica das políticas educacionais, das quais não ocorrem de maneira isolada, todavia, compõe uma totalidade social. Portanto, foram as reestruturações econômicas e sociais do modo de produção capitalista, nas últimas décadas do século XX, que acarretaram aintensificaçãodas relações entre educação e capital. Com as transformações qualitativas na organização do trabalho e nos meios de estruturação do poder, o Estado capitalista passou a reorganizarmundialmente suas diretrizes, com o propósito de readequar suas práticas educativas às demandas de adaptação dos sujeitos individuais e coletivosàs novas exigências do desenvolvimento do capitalismo monopolista¹⁴ (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Na maioria dos países da América Latina, esses processos foram acentuados nos anos 1990, com a implementação de reformas educacionais, conduzidas principalmente pelos organismos internacionais, Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Decorrentes dos processos de indução externa, tais reformas se beneficiaram da concessão de empréstimos para os países periféricos, sob a condição de adesãoàs recomendações internacionais que direcionavam a reestruturação entre Estado e sociedade. No campo educativo, orientavam que os países aderissem à implementação de políticas de descentralização na gestão da educação, tendo em vista incluir a lógica privada na gestão pública, com a finalidade de minimizar a responsabilidade dos Estados nacionais no direcionamento dos recursos públicos destinados a áreas sociais,resultando na convergência entre educação e implementação econômica do neoliberalismo (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Em síntese, a instauração do neoliberalismo no campo educacional abrange a cobrança remunerada pelos serviços públicos, a privatização de atividades educacionais e a conexão direta com o financiamento e gerenciamento da educação. Tal política foi

¹⁴Netto e Bráz (2011) contextualizam o desenvolvimento do sistema capitalista, a partir de uma periodização histórica; assim, o capital monopolista é situado na Europa, entre o fim do século XIX e o início do XX, quando o monopólio começa a se estabelecer como a coluna vertebral da economia capitalista e a unidade econômica passa a envolver empresas de grande escala, as quais detêm partes significativas da produção, que, por sua vez, comandam seus preços, volumes de produção e investimento. A discussão acerca das relações entre as políticas educacionais e as reformas de Estado neoliberal consta na subseção '3.1 Estado neoliberal e políticas educacionais'.

comumente denominada ‘Consenso de Washington’¹⁵, a qual prometia que a simples noção de globalização livraria as nações da pobreza. Contudo, em 1990, após décadas de desenvolvimento de políticas neoliberais, foi comprovada sua ineficiência. Tal Consenso, na realidade, ao invés de atenuar a pobreza, reforçou o estado de desigualdades sociais mundiais (ROBERTSON, 2012).

De modo mais abrangente, o ‘neoliberalismo’ consiste em um termo cunhado para diversas acepções, as quais abrangem desde uma corrente de pensamento ideológico, como um movimento intelectual organizado de centros que geram e disseminam ideias, ou seja, envolve diversas frentes de programas e eventos que promovem a difusão de uma determinada perspectiva de julgamento do mundo social, que culminou no conjunto de políticas assumidas por governos neoconservadores, sobretudo na segunda metade da década de 1970, disseminadas pelo mundo por meio das organizações multilaterais, orientadas pelo acordo de Bretton Woods (1945)¹⁶, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais processos convergem para um elemento em comum, a retomada e a atualização dos valores do pensamento liberal e conservador a favor do livre-cambismo, que prega a livre circulação de mercadorias e capitais sem intervenções estatais. Assim, o neoliberalismo compreende a ideologia do capitalismo, em seu período de máxima financeirização da riqueza, combate as regulações econômicas do século XX, “[...] como socialismo, keynesianismo e Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e desenvolvimentismo latino-americano” (MORAES, 2001, p. 4). Para tal, sua retórica é configurada por uma estratégia similar à de um sermão. A princípio, desenha um diagnóstico apocalíptico, depois propaga uma receita salvacionista que consiste na ação governamental contra sindicatos e prioridade política anti-inflacionária monetária, reformas orientadas para e pelo mercado, deixando o capital livre dos controles que lhe foram impostos pelas lutas populares (MORAES, 2001).

¹⁵Bandeira (2002) explica que a crise que se instaurava passa a afetar seriamente os interesses dos Estados Unidos, em específico, a redução da América Latina na capacidade de importar e atender ao serviço referente à dívida externa, o que acabou na promoção do Institute for International Economics, em uma conferência, em 1989, contendo convidados economistas de oito países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, tendo como objetivo formular um diagnóstico para sugerir medidas de ajustamento em sua superação. O economista norte-americano John Williamson apresentou um documento que continha dez propostas de reforma econômica, abrangendo um amplo consenso, em Washington, tanto entre os membros do Congresso e da Administração quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais e agências econômicas do Governo norte-americano.

¹⁶No ano de 1944, foi realizada a Conferência de Bretton Woods, momento em que nasceu o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial; nesse evento ficou acordada oficialmente a substituição do ouro pelo dólar como a mercadoria que representa o dinheiro universal, isto é, visualiza-se a hegemonia dos Estados Unidos, após Segunda Guerra Mundial (KILSZTAJN, 1989; MORAES, 2001).

Em síntese, Harvey (2011) apresenta com maestria o funcionamento das políticas neoliberais, que, a partir da dissimulada retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e virtudes da privatização, livre mercado e livre-comércio, legitima políticas rigorosas para grande parte dos indivíduos, com a finalidade de restaurar, consolidar e centralizar o poder e a riqueza nas mãos de uma pequena parcela da população constituída pela classe capitalista. O neoliberalismo permanece e se consolida mundialmente, na contemporaneidade, de sorte que os países que o adotaram como modelo seguem estratégias que envolvem “[...] privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas [...]” (HARVEY, 2011, p.16).

A rigor, porém, as primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministro de Hoz. Nos anos 80, os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopantes. Daí se passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI [...] (MORAES, 2001, p. 16-17).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) são os principais organismos internacionais que representam a defesa dos interesses do capitalismo mundial. Ora, ao vislumbrar a conservação de seus interesses, ampliaram suas ações de planejamento social, o que pressupõe a inserção da ciência e da tecnologia na produção social, na reprodução do capital e do trabalho. Com uma linguagem hegemônica, tais organismos fazem apologia de uma cidadania que gera relações de interdependência entre países e indivíduos; surgiram com as transformações geopolíticas após a Segunda Guerra Mundial, para expandir o poder de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores do bloco capitalista e, em especial, consolidar a hegemonia dos Estados Unidos. A interdependência é operada por meio da organização de programas de empréstimos para os países periféricos. Com efeito, “[...] entre 1945 e os anos 1960 envolveram altas somas de empréstimo com objetivos pouco focalizados [...] incentivo à internacionalização das empresas dos Estados Unidos, paulatinamente associadas a corporações semelhantes em outros países [...]” (MELO, 2005, p. 71).

De maneira mais direta, a implementação do neoliberalismo nos países periféricos ocorre desde o ano de 1985, conduzida pelo FMI e o BM, por meio da concessão de empréstimos sob a condicionalidade de obterem maior poder na intervenção das políticas nacionais desses países, através do incentivo “[...] de processos de estabilização,

liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária [...]” (MELO, 2005, p. 73).

No Brasil, a interferência do neoliberalismo no campo educacional foi estabelecida a partir dos compromissos assumidos pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada em 1990, conjuntamente pelos organismos mundiais BM, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Participaram do evento os nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), tendo em vista adotar as políticas educativas que garantissem as condições básicas para inclusão de todos nos processos de aprendizagem, como mulheres, deficientes, povos diferenciados etnicamente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Esse evento demarcou o momento em que a educação passa a fazer parte central das agendas nacionais e internacionais das reformas políticas e econômicas. Coordenado pela UNESCO, foi defendido que as reformas educativas possibilitariam a esses países os requisitos de equidade necessários para lidar com a nova ordem econômica mundial marcada pelo neoliberalismo. Contudo, derivaram do processo de fetichização de uma necessidade de um conhecimento instrumental para a incorporação competitiva dos países da América Latina no mercado mundial. Isto é, a reforma foi apresentada como condutora das transformações educacionais e estratégia para favorecer os investimentos da gestão pública, e não foi mostrado para o que de fato ela foi destinada, “[...] com a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 16).

No âmbito legislativo, a reforma educacional brasileira foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, conformada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). Autorreferenciada com o *slogan* ‘Educação para a cidadania’, um de seus pilares foi a reestruturação curricular da educação básica, ensino fundamental e médio. Para isso, iniciou-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um material destinado à orientação dos professores enquanto conteúdos e práticas que devem ser desenvolvidos em sala de aula. Ao seu modo, a reforma incorporou princípios gerais defendidos pelo movimento de educadores, na década de 1980. Entretanto, conforme a adesão do projeto mais amplo, o modelo de educação adotado pelo MEC nas

gestões FHC está em concordância com a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil, nos anos 1990 (FALLEIROS, 2005).

Nesse contexto, a escola foi tomada como um espaço privilegiado para a conformação social, no desenvolvimento de uma cidadania consoante com princípios hegemônicos. Esse processo, demarcado pelo momento de ampliação da participação política, demandou uma educação uma formação para uma cidadania que capacitasse os indivíduos segundo a reestruturação econômica neoliberal, em seus pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, ético-políticos de ‘flexibilização’¹⁷ do trabalho, de modo que não interferisse nas relações burguesas fundamentais. Portanto, a função da escola passa a compreender a ensinar o exercício de uma cidadania, “[...]a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e de execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local [...]” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Logo, reconhece-se a necessidade de amenizar as desigualdades sociais somente em circunstâncias individuais, sendo desconsideradas as reais possibilidades de sua extinção, em nível estrutural. Com base nesse modelo de cidadania, é difundida na escola a aceitação da diversidade cultural também no âmbito das particularidades. Para tal, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) adotam a terminologia ‘pluralidade cultural’, como uma das diretrizes do currículo nacional, a fim de abarcar as questões étnico-raciais, de gênero, opções sexuais e etnias.

A noção de diversidade abordada pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), fomentada pelo termo ‘pluralidade cultural’, foi amparada pelo ideário de tolerância, formulado pelos organismos internacionais como políticas direcionadas para o respeito às diferenças culturais. Tais recomendações internacionais passaram a conduzir as políticas educacionais brasileiras, no âmbito das reformas, na década de 1990. Contudo, esse movimento teve seu princípio em meados do século XX, após a Segunda Grande Guerra Mundial.

¹⁷ Conforme esclarece Alves (2013), a denominação ‘flexível’ torna-se recorrente para designar o desenvolvimento do capitalismo, a partir das últimas décadas do século XX, e, conseqüentemente, termos como flexibilização e flexibilidade, para se referir às novas formas organizativas do trabalho, no século XXI. Essa nova dimensão do regime de acumulação capitalista é qualificada por David Harvey como acumulação flexível. A discussão acerca da organização do trabalho flexível e sua relação com as políticas educacionais implementadas na década de 1990, no Brasil, constam no decorrer das seções ‘3. As reformas educacionais nos anos 1990: a noção de competências nas políticas para formação de professores e 4. As políticas educacionais para o ensino de Artes Visuais: a diversidade cultural’.

Como ressaltam Faustino e Carvalho (2015), o advento da tolerância foi o que inaugurou as políticas públicas voltadas para a aceitação da diversidade cultural. Sua emergência aconteceu no fim da Segunda Grande Guerra Mundial, quando foram criadas, pelo bloco capitalista, instituições encarregadas de difundir uma política de paz mundial, isto é, os organismos internacionais: ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, publicada em 1948, inaugura esse período como um documento que visa a garantir a liberdade e a igualdade das pessoas, no que tange às questões étnico-raciais, de gênero e religião, para conter os conflitos discriminatórios. Apesar de promover o respeito às diferenças, os acontecimentos históricos que impulsionaram o movimento de difusão da tolerância envolviam: 1) a conquista do socialismo russo, 2) o crescimento dos partidos políticos de esquerda e de partidos nazifascistas, 3) a derrota do nazismo e, por final, 4) a intensificação das contradições do capital.

Trata-se de uma sucessão de fatos os quais expressavam riscos para a estabilidade econômica, com isso, surge a necessidade de criar políticas de tolerância e respeito às diferenças, para apaziguar as tensões do período e assegurar a manutenção do *status quo*. Como visto no próprio sentido do termo, ‘tolerância’ deriva do latim *tolere*, o que significa ‘suportar’ e ‘aceitar’ os aspectos morais, políticos e religiosos, no reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

O princípio da tolerância e o reconhecimento das diferenças, por se firmarem no campo dos direitos políticos, deixam intocadas as questões econômicas, não ameaçam a propriedade privada, a exploração da força de trabalho pela classe dominante (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p.72).

Dessa forma, a tolerância fica restrita ao nível cultural, sem maiores alterações das questões estruturais socioeconômicas. Além disso, as autoras esclarecem que os organismos internacionais promoveram o reconhecimento dos direitos humanos, tendo em vista humanizar o capital. Contudo, foi nesse próprio sistema que emergiu a noção de racismo moderno, utilizado como justificativa para ações violentas de discriminações, principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, como também auxiliou no surgimento de posições fascistas e nazistas, com a ascensão da ultradireita.

O racismo moderno emergiu a partir de condições objetivas na transição do sistema feudalista para o capitalismo, momento em que filósofos e cientistas dividiram a

sociedade em raças, por meio da apropriação indevida da biologia situada no campo das ciências naturais, de modo a transferir conceitos das sociedades para as ciências. O debate racial, ao longo da história ocidental, nos séculos XVII, XVIII e XIX, restringe o conceito de raça a fenômenos físicos, perspectiva demarcada pelas publicações do médico e botânico sueco Carolus Linnaeus (1707-1778), precursor da taxonomia moderna, o qual classificou as populações biologicamente e geograficamente pela cor da pele, em *Americanus*, *Asiaticus*, *Africanus* e *Europeanus*. Essa questão se intensificou com o trabalho de Arthur Gobineau (1816-1882), intitulado *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*, publicado nos anos de 1835-1855 (SILVA, 2012). As ações violentas de discriminações validadas por essas formulações foram impactantes nas bases econômicas da história:

[...] para os africanos (com o tráfico de escravo), para os povos americanos (com a colonização) e para asiáticos e africanos (com as anexações imperiais) [...] *apartheid* na África do Sul, a violenta discriminação racial norte-americana, a discriminação clara-velada-clara de índios e negros na América Latina e o antissemitismo que ficou profundamente marcado no movimento da história como a pior consequência do racismo cientificista, por volta da Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2012, p. 12).

Tais teorias que deram origem ao racismo moderno somente foram incisivamente contestadas na palestra proferida pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, no ano de 1950, que embasou o ideário da tolerância. A convite da UNESCO, realizou uma discussão sobre raça e história, com a finalidade de contestar as concepções teóricas que promoviam uma hierarquização das diferentes raças e culturas, sob uma perspectiva positivista e evolucionista, que ainda era muito vigente no pensamento científico da época. Nesta, refutou esse viés evolucionista, questionando o absurdo em supor que algumas culturas estariam isentas da influência do tempo, além de condenar as ações etnocêntricas, de intolerância e de discriminação que legitimaram as ações violentas, durante a história da humanidade, culminando nos genocídios consumados pelo Holocausto Nazista (FAUSTINO, 2006).

Apesar do ideário da tolerância buscar conter tais situações de barbárie que marcaram a história, por meio das políticas conduzidas pelos organismos internacionais de paz mundial e respeito às diferenças, principalmente com o intuito de conter ações descontroladas, como o Nazismo, na realidade, consistem em estratégias para atenuar conflitos que coloquem em risco a estabilidade econômica do capital e a capacidade do seu projeto de expansão.

Tais propósitos podem ser comprovados com as condições objetivas do tratamento das questões étnico-raciais pelo capital, na contemporaneidade. O racismo moderno permanece como um dos aspectos centrais das sociedades capitalistas avançadas, identificado em várias ações discriminatórias que ainda persistem em diversas esferas da sociedade. Prevalece especialmente como critério nos processos de divisão do trabalho (CALLINICOS, 1995). Entretanto, o mesmo racismo moderno que foi utilizado para legitimar a exploração colonial, na contemporaneidade, é empregado como critério para a divisão do trabalho assalariado, em razão da nova organização produtiva do capital:

No decorrer do tempo, os capitalistas têm procurado controlar o trabalho, colocando trabalhadores individuais em concorrência uns com os outros para os postos de trabalho em oferta. A força de trabalho potencial tem gênero, raça, etnia e tribo ou se divide pela língua, política, orientação sexual e crença religiosa, e tais diferenças emergem como fundamentais para o funcionamento do mercado de trabalho. Tornam-se ferramentas por meio das quais os capitalistas administram a oferta de trabalho em conjunto com os setores privilegiados da força de trabalho que usam o racismo e o machismo para minimizar a competição. A história da acumulação primitiva implicou a produção de títulos de superioridade natural e, portanto, baseadas na biologia, que legitimou as formas de poder hierárquico e de classe [...] (HARVEY, 2011, p. 57).

O autor assinala que o capital, durante toda a sua história, além de explorar, também fomenta processos de fragmentações entre os trabalhadores, os quais lutam para estabelecer meios de ações coletivas e, muitas vezes, enfrentam os limites das identidades étnicas, religiosas, raciais ou de gênero. Portanto, as organizações de trabalho buscam diminuir a concorrência nos mercados de trabalho, pela imposição de exclusões fundamentadas na raça e no gênero, como foi o caso dos EUA, entre as décadas de 1950 e 1960. A possibilidade de manter tais diferenças pode ser exemplificada pelo fato de que, quase meio século depois da reivindicação pelo princípio ‘salário igual para trabalho igual’, o abismo da distinção salarial entre homens e mulheres ainda não desapareceu, mesmo nos lugares onde as pressões são mais intensas, como nos movimentos norte-americanos. Em outras regiões, como no Leste Asiático, as discrepâncias entre homens e mulheres são ainda piores, o que leva obviamente o maior número das populações recém-proletarizadas a serem formadas por mulheres. As disparidades salariais entre negros e brancos, tanto hispânicos quanto asiáticos e norte-americanos, têm perseverado igualmente e, em algumas situações, têm aumentado ao longo dos anos.

De acordo com Callinicos (1995) o capitalismo contemporâneo deslocou a concepção de raça moderna para termos como ‘identidade étnica’ ou ‘cultural’, porém,

ainda persistem os estereótipos do antigo racismo, identificados principalmente na sua aplicação às condições objetivas do mundo do trabalho. O novo estágio do capitalismo fundamentado na exploração do trabalho assalariado livre a partir da divisão técnica do trabalho, muitas vezes recorreu ao racismo moderno para diferenciar as qualificações da classe trabalhadora. O que pode ser identificado na exploração do trabalho imigrante, que tornou-se um aspecto estrutural do capitalismo avançado após meados do século XX, devido aos diversos benefícios econômicos que apresenta, dentre os quais a flexibilização da oferta de trabalho, o que inclui os imigrantes concordarem em assumir empregos com baixos salários. Ademais, na maioria dos casos, os custos de suas formações foram pagos em seus países de origem, assim oferecem a vantagem de obter uma contribuição praticamente líquida para a reprodução das suas forças de trabalho, nos países nos quais se encontram hospedados. O interesse pelo trabalho imigrante pode ser visto pelos números que ele representa, principalmente nas regiões centrais. A Europa Ocidental, na década de 1970, comportava cerca de 11 milhões de trabalhadores imigrantes, enquanto a sustentação da economia norte-americana, entre os anos 1970 e 1980, contava com um amplo processo de imigração de latino-americanos e de asiáticos.

Por conseguinte, a exploração do homem pelo homem, base do modo de organização produtiva do capital, em seu processo da divisão técnica da força de trabalho, fundamenta-se nas distinções étnicas, religiosas, raciais ou de gênero. Tais diferenças são mantidas, quer para operar exclusões que permitem limitar a concorrência nos mercados de trabalho, quer para distinguir os trabalhadores qualificados e não qualificados, além de possibilitar a negociação salarial na administração da oferta de trabalho.

Na verdade, esses fatores demonstram a permanência de atitudes discriminatórias as quais abarcam o racismo moderno, principalmente nas condições materiais da divisão do trabalho assalariado. O ideário da tolerância, ao promover a aceitação das diferenças culturais somente no âmbito das particularidades, ao postular a convivência pacífica entre os diferentes grupos sociais, em um mundo marcado por contradições, que se suportem no campo das escolhas morais, políticas e religiosas, consiste em um princípio que ampara somente as esferas dos direitos políticos. Desse modo, omite todo o embate econômico que integra as questões das diversidades culturais, por sua vez, não prejudica a propriedade privada e a exploração da força de trabalho exercida pela classe dominante, elementos centrais para a manutenção do capital. Logo, a tolerância funciona a partir do ocultamento das relações humanas sociais inseridas na totalidade e torna-se circunscrita pelas categorias de alienação e fetiche, em seu sentido marxista.

As explanações assinaladas pelo sistema de alienação são entendidas por Marx (2011) como primordiais para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, necessárias para conservar o *status quo* da propriedade privada. Dessa maneira, são ocultadas as reais questões que envolvem a divisão do trabalho, do capital, da terra e da concorrência. Assim, qualquer teoria que busca atribuir as explicações dos processos de exploração da força de trabalho, da propriedade privada e, conseqüentemente, das desigualdades sociais a questões externas, alheias à realidade, colocando-as como processos acidentais que fazem parte do aprimoramento de um capital incontestável, está marcada por essa noção de alienação.

A categoria de alienação consiste em uma das bases do pensamento marxista, cujo princípio histórico é encontrado nas relações sociais do modo de produção capitalista e, em consequência, está presente em todas as suas esferas de funcionamento, como na produção científica, na filosofia estética, na arte, na educação, entre outras. A partir dessa categoria, são ocultadas as mediações das relações humanas entre as categorias Propriedade Privada e Trabalho, este último sendo colocado como um processo restrito entre coisas, isto é, desconsidera-se o agente humano de sua produção. Logo, tais relações sociais reais de produção são explicitadas de forma reificada e fetichista. Por sua vez, o fetiche é utilizado para explicar o fenômeno em que relações sociais são dissimuladas como resultado de algo exterior as relações humanas, um poder alheio, em face do processo de reificação. Já a reificação constitui um fenômeno ligado à produção de mercadorias, situada na conjuntura de universalização da lógica mercantil no modo de produção capitalista. Os estudiosos esclarecem a reificação como um processo pelo qual as mercadorias adquirem aparência autônoma em relação aos seus produtores, enquanto o fetichismo indica o ocultamento das relações sociais que passam a aparentar relações entre coisas, a partir dessa reificação. Desse modo, as categorias fetiche e reificação são um processo que se articula no sistema de alienação (MÉSZÁROS, 2006; PAULO NETTO; BRÁZ, 2011).

A tolerância, conforme compõe uma das facetas das reformas educativas instauradas nos países latino-americanos, nos anos 1990, acaba por reproduzir grande parte dos seus fundamentos. A respeito da Conferência Mundial de Educação para Todos, Krawczyk e Vieira (2008) assinalam que tais reformas defendidas pelos organismos internacionais possuem um caráter fetichista, questão identificada no consenso construído principalmente devido à retórica da UNESCO, ao justificar que a sua instauração sistematizada pelas políticas educacionais proporcionaria as condições primordiais para

que tais países enfrentassem com equidade as dificuldades da nova ordem econômica mundial, posta pela reestruturação do capital. Entretanto, tal discurso se apresenta como uma explicação fetichista, pois oculta que a real demanda de implementação de tais políticas envolve o fomento de um conhecimento instrumental para incorporar a América Latina ao mercado global e manter suas condições de subordinação. Como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as pesquisas demonstram que o avanço prometido por tais transformações, incluindo o progresso tecnológico, não chegaria com facilidade até nós, pois não consiste em uma questão de tempo, mas abarca a posição estratégica excludente que os países latino-americanos ocupam, na divisão internacional do trabalho. Portanto, a reforma foi apresentada como norteadora das benesses das transformações educacionais no aprimoramento da gestão pública, ao invés de mostrar sua real intenção, a consolidação do projeto neoliberal.

Esse movimento pode ser identificado nos motivos pelos quais os organismos internacionais investiram na divulgação do ideário da tolerância, na América Latina. De acordo com Faustino e Carvalho (2015), tal processo ocorreu intensamente neste continente, em razão de a região concentrar o maior índice de pobreza mundial, ao mesmo tempo em que contém riquezas a serem exploradas pelo capital internacional. Para tal, foi concebida pela UNESCO, nos anos 1990, a 'Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade'. "Dentre as atividades dessa rede, constam: promover eventos, financiar projetos e produzir materiais didáticos de ampla divulgação" (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p.72).

As autoras identificam que os países centrais trataram de ampliar as produções acadêmicas de textos, artigos e livros voltados para o ensino da tolerância racial e multicultural, enquanto, no Brasil, esse movimento pôde ser constatado quando conceituadas universidades, a partir de Grupos de Pesquisa, passaram a efetuar seminários e encontros entre pesquisadores que resultaram em publicações sobre a temática da tolerância. "Assim, mediante uma espécie de paternalismo que promete aos outros uma dose de tolerância, procura-se encobrir a distribuição assimétrica do poder" (FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 72).

Além de o ideário de tolerância reproduzir o fetichismo presente nas reformas e assim ser difundido como uma política que trata as questões culturais de maneira individual, sem tocar nas questões econômicas, a cultura, no contexto neoliberal, também se insere em outro movimento, onde é associada ao capital social e colocada como chave para o desenvolvimento econômico dos países situados na América Latina e Caribe. Esse

viés consiste na retomada da teoria do capital humano, muito propagada pelo acordo MEC-USAID implementado no contexto do regime militar, desde 1965. Nessa mesma conjuntura, surge, nos complexos acadêmicos ocidentais centrais, o culturalismo, o qual compreende uma forma ideológica que desloca os princípios políticos e econômicos para fatores culturais, demarcando o momento em que a cultura é cindida das explicações que envolvem a totalidade social, conseqüentemente, marcada por explicações de caráter alienante.

2.1.1 Antecedentes da Reforma: MEC-USAID, Capital Humano e Culturalismo

Outro fator que se destaca dentre as justificativas dos organismos internacionais para a implementação das reformas educativas latino-americanas está em elencar a cultura como uma alternativa para o desenvolvimento econômico dos países periféricos, isto é, um meio de fomentar o capital social e cultural dessas regiões. Melo (2005) realiza uma análise crítica desse processo, a partir do relatório do Banco Mundial (BM), intitulado *Estado num mundo em transformações*, publicado em 1997; ora, com o intuito de garantir que os países periféricos aderissem a tais reformas, o BM utiliza como estratégia a incorporação dos povos diferenciados etnicamente e as questões de gênero no funcionamento econômico:

Na série de debates especiais do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (Preal), um dos textos escolhidos para compor as discussões atuais sobre o tema desenvolvimento é o de Bernardo Kliksberg (2002), *Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento*, que se soma a tantos outros resultantes de observações realizadas, nesse caso, nos países da América Latina e Caribe. [...]. Nessa discussão, coloca-se em relevância a necessidade de utilizar o capital social e cultural que existiria de forma latente nos países periféricos como uma chave, uma alavanca para o desenvolvimento e, conseqüentemente, o crescimento, a sustentabilidade e a estabilidade (MELO, 2005, p. 81).

De acordo com o autor, essa perspectiva compreende uma reconfiguração da teoria do capital humano¹⁸, em que é valorizada a obtenção de informações pessoais

¹⁸ Pontos centrais da teoria: o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo, a partir da educação formal e do treinamento; a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que venha este a possuir. Sustenta ainda a teoria que um indivíduo em relação a outro, na medida em que o seu nível de educação cresce, cresce também sua renda, no pressuposto de que é pela educação e pelo treinamento que a produtividade do indivíduo aumenta, tudo dentro do suposto neoclássico da teoria econômica de que os fatores de produção são remunerados de acordo com a sua produtividade marginal (ARAPARICA, 1982).

eparticulares das pessoas, grupos, comunidades e famílias, com o propósito de aumentar a produtividade das empresas. A perspectiva do capital humano foi amplamente divulgada na educação brasileira, através do acordo de financiamentos intermediados por agências internacionais, conhecido como MEC-USAID. As ações que inauguram essa forma de procedimento datam do ano de 1965, situados nos processos de reformas educacionais empreendidas pelo regime militar.

Na educação, o regime militar nos deixou um legado que nos afeta até na contemporaneidade; dentre eles, Saviani (2008) ressalta a articulação da educação com os interesses do mercado, o incentivo da privatização do ensino e a organização da educação com propostas e recomendações para a condução das políticas educacionais do país, em específico direcionadas pela teoria do capital humano. Desde esse tempo, a educação passa a ser entendida como um meio de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico perante a ordem capitalista. Essa perspectiva pedagógica configurou as reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária. Parte dos empresários do país passaram a contar com a colaboração financeira de parceiros norte-americanos, inclusive no planejamento e execução orçamentária da educação, o que intensificou as relações com os Estados Unidos, por meio do acordo de financiamento da educação brasileira da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). No ano de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação na esfera educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos até hoje como MEC-USAID (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, a ampliação das relações internacionais entre Brasil e EUA está situada em um movimento macroeconômico que envolve diversos acontecimentos globais entre países periféricos e centrais. Ahmad (2002) ressaltaa década 1960, caracterizada por movimentos de descolonização e lutas pelo socialismo, assinalados por contradições que perduraram nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial. Esclarece que a descolonização não foi homogênea, porque muitas classes, ideologias políticas, proprietários de terras, burguesias nacionais e movimentos revolucionários disputaram, pelos processos anticoloniais, em diferentes situações de diversos lugares do mundo. Por um lado, a luta anticolonial ficou sob liderança da burguesia nacional e, por outro, “[...] todas as revoluções socialistas, que ocorreram na Ásia e na África entre 1949 e 1978 foram aquelas em que a burguesia nacional havia colocado de lado e a hegemonia socialista estabelecido o curso anticolonial” (AHMAD, 2002, p. 26). Por isso, a

descolonização confluiu para o segundo aspecto da contradição global, a realidade da luta pelo socialismo, após a Segunda Guerra Mundial:

[...] a vitória da Revolução Chinesa em 1949 [...] os avanços do Exército Vermelho nas zonas atrasadas do leste da Europa central durante a Segunda Guerra Mundial – prometia o surgimento de um bloco de países socialistas, [...] a intensificação da Revolução Cubana de 1959 em diante, a imensa expansão do Partido Comunista na Indonésia [...] a persistência do movimento comunista nas Filipinas [...] a vitória eleitoral do Partido Comunista da Índia em Kerala em 1957 e [...] surgimento do primeiro governo comunista eleito ali, a presença substancial dos partidos comunistas no sul da Europa tanto nas zonas eleitorais quanto nas proscritas da política, [...] desdobramentos semelhantes (no Iraque e no Sudão, no sul da África, na América Latina) pareciam prometer que a dinâmica socialista estava em ascensão, certamente nas zonas mais pobres do globo, mas também nas margens da própria Europa ocidental, sob muitas formas. (AHMAD, 2002, p. 27).

Entretanto, o crescimento das bases socialistas em vários países pobres ocultou o poder que se mostrou decisivo, as contradições decorrentes dos movimentos de descolonização, os quais, em grande parte capitalistas, agruparam todas as zonas em um único mercado integrado. Portanto, os anos pós-guerra foram marcados pelas crises internas dos movimentos comunistas e expansão do capitalismo:

[...] crescimento, a unificação e poder tecnológico historicamente sem precedentes do próprio capitalismo, com circuitos completamente globalizados de produção e circulação, sem divisões coloniais e com modernização crescente das tecnologias de viagem, transporte e comunicações, com consequência de longo alcance para a divisão internacional do trabalho [...] (AHMAD, 2002, p. 28).

Nesse momento oportuno, os EUA alcançaram níveis de acumulação surpreendente, que correspondem à metade da produção mundial, de sorte a ascender como poder dominante global:

[...] incluindo as zonas que os velhos colonialismos haviam desocupados, com o poder de assimilar à sua própria hegemonia os Estados nacionais burgueses recém – independentes e primeiro isolar, e depois [...] desorganizar, os países mais pobres que haviam optado por sair do sistema de Estados nacionais burgueses em favor de uma forma não – capitalista de desenvolvimento (AHMAD, 2002, p. 29).

O contexto mundial, afetado por tensões entre forças revolucionárias do socialismo real em contrapartida com a expansão do capital como poder dominante, suscita uma série de ações políticas para a permanência da hegemonia norte-americana nos territórios latino-americanos, como a política da boavizinhança. Nessa conjuntura, o Brasil torna-se um ponto estratégico para os EUA, incluindo os acordos MEC/USAID.

Araparica (1982) explica que, nessa nova conjuntura em que o mundo não estava mais cindido por fronteiras físicas, mas por fronteiras ideológicas e econômicas, para a manutenção dessa ordem, marcada pela tensão entre países pobres e ricos, foi necessário encontrar respostas para além de políticas de enfrentamento direto, tendo assim emergido a referida política da 'boa vizinhança'. Inaugurada no Brasil efetivamente em 1961, também denominada como Aliança para o Progresso, seu propósito pode ser identificado nas declarações do embaixador Tliron P. Vaky, responsável pelos assuntos Interamericanos do período. Ele considera a América Latina como componente importante na estratégia global dos EUA, tanto como aliado internacional no provimento de força de trabalho e capacidade produtiva, quanto pelo fato de constituir um relevante mercado para exportação na comercialização dos EUA em maquinarias, bens de consumo e produtos químicos. Assim, o embaixador defende o desenvolvimento da política da boa vizinhança, a partir da abertura de financiamento ofertada pelos EUA para países periféricos, com a finalidade de estreitar a dependência econômica destes. Além disso, realça a importância de ponderar as diferenças culturais, raciais presentes nesta parte do continente, como também os processos de extrema desigualdade de poder.

De acordo com o autor, a tomada do poder em Cuba por Fidel Castro foi uma das principais razões da emergência da política da boa vizinhança. Tendo em vista as tensões que assinalavam as contradições entre os países periférico e centrais, entre forças revolucionárias e poder hegemônico, tornou-se mais razoável por meio da política da boa vizinhança a divisão das nacionalidades por causa das concessões feitas às burguesias locais, a fim de conservar a relação de dependência pelo discurso dissimulado de desenvolvimento. Nesse sentido, dentre as várias metodologias de intervenção social, a educação foi empregada como forma de controle ideológico.

No Brasil, umas das estratégias empregadas por tal política abarcou financiamento da USAID em relação ao seu setor educativo, como propósito de legitimar o alinhamento do processo de modernização brasileira ao modo geopolítico do capitalismo norte-americano. Com esse empreendimento, a USAID visava à internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos para o Brasil.

Araparica (1982), ao analisar a documentação referente ao acordo MEC-USAID, demonstra o empenho dessa agência em manipular questões políticas e ideológicas por meio da escola. Para tal, a USAID passa a ofertar cursos preparatórios em parceria com várias universidades norte-americanas para a formação de um rol de intelectuais brasileiros que foram treinados para implementar o novo modelo educacional no país. As

ementas de estudos e dos cursos promovidos pela Universidade San Diego State University foram eleitas de comum acordo com a USAID. Dentre os programas desenvolvidos, constavam vários cursos de curta duração concentrados com ementas diferenciadas as quais discutiam o Planejamento Educacional, abrangendo desde a observação do funcionamento de escolas secundárias, a capacitação para gerenciamento das escolas em articulação com a educação secundária e universitária, os vínculos do sistema escolar com a estrutura administrativa e suas relações com o Estado, as microrregiões em níveis locais urbanos e rurais.

Tais capacitações foram empregadas, na maioria das vezes, visando ao treinamento de profissionais brasileiros para adaptar o modelo escolar do país ao padrão norte-americano, métodos os quais envolviam alternativas dos EUA na solução de problemas que envolviam as pressões sociais de segmentos populacionais situados abaixo da linha da pobreza, ou na pobreza, denominados minorias sociais.

Além disso, o autor esclarece que também foi aplicado o SAN-MEC- Programa de Mestrado, dirigido à formação de profissionais com grau de Mestre de Artes e Educação. Esse mesmo programa contratou a Universidade de New Mexico para realizar capacitações de supervisores das áreas de Ciências e Artes Práticas, englobando as Técnicas Comerciais, Agrícolas, Educação para o Lar e Artes Industriais. Em síntese, “[...] a parte metodológica e doutrinária ficou sob a responsabilidade da San Diego e a técnica operacional para o grupo de Ciências e Artes ficou para a New México” (ARAPARICA, 1982, p. 180).

Logo, o campo educativo em todas as suas áreas foi concebido como um meio para legitimar as mudanças estruturais brasileiras em confluência com a hegemonia norte-americana, o que reverberou numa forte influência das teorias e métodos norte-americanos nos meios acadêmicos e escolares.¹⁹Inclusive, nesse mesmo período, tem-se a emergência de teorias culturais embasadas na perspectiva do culturalismo.

De acordo com Ahmad (2002), não é mera coincidência a ascensão do termo ‘cultura’ na conjuntura pós-Segunda Guerra, quando o capital passa a se expandir internacionalmente e adentrar nos territórios mais longínquos. Assim, tanto no campo econômico como no âmbito cultural surge o culturalismo como uma ideologia que busca

¹⁹Vale ressaltar que há inúmeros intelectuais e vertentes teóricas de resistência a esse processo, nesse mesmo período, quando foram efervescentes as discussões e elaborações da teoria marxista da dependência, dentre muitas outras perspectivas críticas e de embate à interferência imperialista na formação acadêmica brasileira, as quais perduram até os dias de hoje. Conforme Martins (2017), um dos expoentes do pensamento crítico e do marxismo latino-americano foi Ruy Mauro Marini (1932-1997).

transferir as determinações econômicas e políticas para as questões culturais. Desenvolvida no contexto acadêmico norte-americano, como resultado das politizações que advieram das transformações demográficas pós-guerras, marcadas pelos movimentos de radicalismos políticos dos anos 1960²⁰, inclusive dos movimentos estudantis, o culturalismo constitui uma ideologia específica, que, no seu sentido literal, “[...] trata a cultura não apenas como um forte aspecto de organização e comunicação social, mas como uma instância determinante” (AHMAD, 2002, p. 9).

O autor examina como essas teorias culturais, que ganharam grande força nos complexos acadêmicos ocidentais, passaram a tratar as questões sobre cultura, sociedade e política. Como resultado de um clima de discordância radical em relação às práticas culturais significativas e os diversos modos de interpretá-las, contraditoriamente, a centralidade atribuída à cultura, ao mesmo tempo em que produziu novas perspectivas de conhecimento para desestabilizar os modos já consolidados da investigação intelectual, também foi apropriada pelas vertentes dominantes no final dos anos 1960, com o intuito de controlar de forma institucional as próprias controvérsias políticas que os movimentos em prol dos direitos civis colocaram como suas pautas primordiais, substituindo uma cultura ativista por uma cultura textual, a fim de reconfigurar numa orientação pós-modernista, “[...] questões que haviam sido anteriormente associadas a uma política de modo geral marxista – seja comunista, seja social – democrata, seja inspirada por alguma outra vertente dos movimentos de trabalhadores no mundo todo” (AHMAD, 2002, p. 15-16).

Isto é, as intensificações das contradições sociais suscitadas pela expansão do capital, que prioritariamente consistem em questões de cunho político e econômico, passam a ser entendidas por um viés culturalista e tornam-se cada vez mais a-históricas. Conforme esse mesmo autor, a separação do conceito de cultura das categorias de política

²⁰O ápice de efervescência dos movimentos civis nos EUA data do fim dos anos 1960. Com a Guerra do Vietnã, surge o movimento pacifista, que mesmo não compondo um movimento necessariamente anti-imperialista, muito menos revolucionário, mobilizou seus integrantes contra o envolvimento direto das Forças Armadas norte-americanas no Vietnã. Ora, tal radicalismo antiguerra articulado com o Movimento de Direitos Civis dos Negros, que ganhou grande repercussão, implicou ganhos jamais vistos na história, dentre os quais a abertura das universidades para estudantes e docentes negros. Consequentemente, a literatura negra que, em nenhuma outra circunstância foi, de modo coerente, ensinada na academia nos EUA, tornou-se uma disciplina séria, apesar de ser ainda bem marginalizada. Esses eventos acarretaram a abertura de um espaço político mais amplo, para que outros agentes sociais pudessem se articular com suas próprias agendas, os quais abrangeram os movimentos hispano-americanos de mão de obra agrícola mexicana e a primeira onda do movimento feminista contemporâneo, nos EUA. Assim, eclode uma Nova Esquerda, igualmente diversificada, pois os norte-americanos, sem uma tradição política comunista, abrem espaços para usos ecléticos e abstrações acadêmicas (AHMAD, 2002).

e Estado foi favorecida, pois ela não faz referência de forma direta às questões coercitivas e reguladoras da lei, aos mecanismos institucionais, ou às organizações de classes, em comparação com as duas últimas categorias. Além disso, historicamente, a cultura, tanto no âmbito literário como estético, se distanciou das questões socioeconômicas.

Eagleton (2011) compreende ‘cultura’ como um dos termos mais complexos na história. Apesar da tendência atual em afastá-lo da natureza, e de compreender a natureza como derivada da cultura, o processo se dá justamente pelo contrário, pois a própria etimologia da palavra cultura deriva da natureza. “Um de seus significados originais é lavoura ou cultivo agrícola, o cultivo do que cresce naturalmente.” (EAGLETON, 2011, p. 9). Essa palavra inicialmente expressava as relações entre as atividades humanas do trabalho, como a agricultura, o cultivo e colheita, em que cultura continha sentido direto com o cultivo, o cuidado com o que cresce naturalmente: “[...] os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela” (EAGLETON, 2011, p. 11). E, conseqüentemente, por suas implicações no movimento dialético das mediações humanas em relação à natureza, por meio do trabalho em seu sentido ontológico, ao longo da história, torna-se restrita às questões do espírito.

O autor explica esse processo nos desdobramentos contraditórios semânticos da palavra ‘cultura’, que mapeiam a própria transformação histórica da humanidade da vida rural para a urbana. Nesse processo, o adjetivo ‘culto’ passa a denotar os habitantes urbanos e não mais os que vivem do cultivo do solo. No sentido do latim, *colere* deriva *cultus*, atribuindo um significado religioso, pois a noção de cultura que surge na Idade Moderna toma o sentido de transcendência, afastando-se das suas concepções materiais e da sua ligação objetiva com o trabalho. Por conseguinte, no decorrer da história, a cultura que denotava a mais nobre das atividades humanas, o trabalho, tornou-se somente “[...] cultura, uma abstração em si mesma” (EAGLETON, 2011, p. 10). Prossegue o autor:

Etimologicamente falando, então, a expressão atualmente popular materialismo cultural é quase tautológica. Cultura denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. A palavra, assim mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo (EAGLETON, 2011, p. 10).

Portanto, aqui a cultura é entendida, em seu sentido marxista, como um sistema de significantes em que uma ordem social é reproduzida e comunicada, no sentido de a natureza ser ativa de significação; assim, a cultura é constitutiva de outros processos

sociais e não está deslocada do mundo material. Na verdade, é o oposto das posições teóricas que a concebem como uma abstração em si mesma. Desse modo, Eagleton (2011) defende que a cultura deveria nos tornar aptos à cidadania política, no sentido de despertar o ideal coletivo que há na humanidade. Contudo, o que realmente ocorre é o movimento contrário, “[...] são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade” (EAGLETON, 2011, p. 18).

Com efeito, o culturalismo, ao ascender como uma perspectiva hegemônica, nos anos 1960, que ideologicamente afasta a noção de cultura das questões socioeconômicas, conseqüentemente, da sua relação com o trabalho e do modo de produção capitalista, acaba atuando por meio do sistema de alienação. Assim, esse mesmo viés conflui com o ideário da tolerância difundido pelos organismos internacionais, tendo em vista que seu contexto de elaboração corresponde à mesma conjuntura em que as teorias culturalistas alcançaram um amplo desenvolvimento, nos complexos acadêmicos ocidentais centrais. Provindo das universidades metropolitanas, situadas na Europa e nos Estados Unidos, o culturalismo chega às zonas periféricas, como a América Latina (e o Brasil), não como uma mera eventualidade, mas como uma intencionalidade de intensificação da atuação das academias norte-americanas na formação dos intelectuais brasileiros, com o intuito de convergir a educação do país aos interesses geopolíticos do capitalismo norte-americano, por meio da internalização da sua filosofia pedagógica, perante o contexto de disputa entre expansão do socialismo real com a consolidação do capital como uma ordem mundial.

A necessidade de reaver a política educacional implementada durante a ditadura militar brasileira nos leva a compreender o seu oneroso legado, que ainda, na atualidade, apresenta implicações na situação social do país e, no campo educativo, compreende o estreitamento da educação pública com os interesses do mercado, para facilitar a privatização do ensino (SAVIANI, 2008).

Mesmo com o fim do regime militar e o retorno progressivo do País ao estado democrático, pela Constituição de 1988²¹, as reformas educacionais desencadeadas nos

²¹ O fim do regime militar foi assinalado pelo aprofundamento da crise econômica no País, com um cenário de recessão e aumento da inflação; a insatisfação popular aumentou, o que resultou na mobilização de entidades populares, partidos, sindicatos, os quais, em 1983, passam a pressionar o retorno de eleições diretas para a Presidência da República (movimento Diretas Já). Somente em 1985, com José Sarney, temos o primeiro presidente civil depois do período de ditadura. Nesse contexto de efervescência política, foi criada a primeira Constituição brasileira a acatar emendas populares, havendo uma grande motivação na participação nesse processo, pelos civis, em razão do longo período ditatorial, tendo em vista contribuir para a definição de um novo estatuto para a democracia. A Constituição de 1988 é caracterizada pela presença do povo e a valorização da cidadania e soberania popular. Aspectos importantes são os direitos

anos 1990 permanecem, em alguns aspectos, semelhantes às reformas realizadas durante o regime militar, pois continuam alinhadas às transformações da economia externa. Contudo, na atualidade, é marcada pelo movimento de globalização, no contexto do capitalismo neoliberal, no qual as recomendações internacionais que direcionam a reestruturação para a educação passam a ser implementadas pela interferência dos organismos internacionais na constituição das políticas educacionais. A diversidade cultural torna-se um eixo de tais políticas, que, alinhadas ao neoliberalismo, foram conduzidas pelo ideário da tolerância, de maneira que, ao surgir como um meio de conter as tensões sociais com intensificação das contradições do capital, apela para uma perspectiva do culturalismo que desloca as ênfases das questões econômicas e políticas para as questões culturais, sob a égide de uma educação multicultural e intercultural. Apesar de, no Brasil, tais políticas se intensificarem somente nos anos 1990, com as reformas educacionais, o surgimento do multiculturalismo e da interculturalidade remetem a períodos mais remotos, historicamente situados ao longo do século XX.

2.2 As políticas educacionais para a diversidade: interculturalidade e multiculturalismo

As políticas educacionais para a diversidade cultural alcançaram um certo reconhecimento jurídico em grande parte da América Latina, a partir da década de 1990. Com a finalidade de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, no âmbito dos direitos civis, surgem mediante uma variedade de nomenclaturas, como pluralidade, pluriétnicidade e diversidade multiétnica, todas conduzidas pelas políticas multiculturais e interculturais.

O ‘multiculturalismo’ e a ‘interculturalidade’ são termos muito em voga na atualidade, designados para atender a questões voltadas para a diversidade cultural e promover o respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e religiosas. Apesar de serem elaborados em contextos divergentes, ambos se configuram como políticas dirigidas para a exaltação das diferenças, porém, seguidos de demandas socioeconômicas. O

trabalhistas, limitação da jornada de trabalho de 44 horas semanais, instituição do seguro-desemprego, ampliação da licença-maternidade para 120 dias. Contudo, a Constituição Cidadã não resistiria aos tempos que viriam; posteriormente, sofre emendas, inclusive no campo educacional (VIEIRA; FREITAS, 2003). Consta a discussão sobre o retorno do Brasil ao processo democrático e suas implicações nas políticas educacionais, na seção ‘3.2 A Educação Para todos e reformas educacionais no Brasil’.

multiculturalismo foi muito difundido na situação norte-americana, de sorte a agenciar tais diferenças, ao invés de superar as contradições econômicas, enquanto a interculturalidade, na América, surge no âmbito da educação escolar indígena e, na Europa, em políticas afirmativas para os filhos dos trabalhadores imigrantes.

Faustino (2006) esclarece que um dos primeiros pronunciamentos sobre o multiculturalismo ocorreu em 1971, no discurso do primeiro ministro do Canadá, Pierre Elliott Trudeau, para apresentar um plano denominado 'Multiculturalismo dentro de uma base bilíngue'. O projeto visava a alcançar uma conciliação política entre três grupos diferenciados no país, os francófonos, os anglófonos e os nativos canadenses, indígenas pertencentes a 35 povos diferenciados. Devido ao multiculturalismo, o Canadá, em 1982, ampliou sua Constituição, com direitos relacionados às questões gerais étnico-raciais e de discriminação. Além disso, tal política estava relacionada às estratégias econômicas voltadas para o mercado imobiliário como um meio de atrair investidores considerados culturalmente diferenciados. Foi o caso do discurso governamental sobre as necessidades do bom relacionamento com membros étnicos de outras nações, conforme as demandas de um novo mercado, isto é, em decorrência da crescente migração de asiáticos investidores do mercado imobiliário no país. Assim, a disseminação da propaganda da tolerância aos estrangeiros se deu juntamente com o processo de abertura do país ao capital internacional, enquanto a Constituição multicultural de 1982, para os nativos canadenses, ficou restrita à inserção das suas línguas maternas no currículo escolar e à reformulação de materiais didáticos, para não conter noções preconceituosas e estereotipadas desses povos.

Nos Estados Unidos, o termo 'multiculturalismo' foi cunhado pela Fundação Ford²², no fim da década de 1960, como resultado do cenário de crise política que se agravou com o levante de vários movimentos de setores da sociedade submetidos à discriminação, os quais passaram a lutar pela garantia dos seus direitos civis (*Civil Rights*). Articulados com os movimentos pacifistas contra a Guerra do Vietnã, acarretaram a radicalização desses protestos. Portanto, o conceito de multiculturalismo foi formulado como um meio de gerenciar os conflitos sociais e restabelecer a normalidade entre os civis, anunciando o fim de amplas coalizões sociais e incentivando as organizações específicas que lutam por interesses específicos. No contexto acadêmico, volta-se para

²² A Fundação Ford é uma instituição americana, criada em 1936, pelos proprietários da Ford Motor (SILVA, 2012).

estudos de questões de grupos particulares, inclusive das relações étnico-raciais (SILVA, 2012).

Tendo como ponto de partida mais recente do multiculturalismo esses movimentos de direitos civis, Semprini (1999) compreendeo multiculturalismo como um indicador de mudança social. Nesse tempo, o qual corresponde ao período de Guerra Fria, os EUA, enquanto superpotência na política internacional em oposição ao bloco comunista e em defesa do capitalismo nos moldes liberais, passa a conduzir seus debates políticos para as problemáticas de ordem sociocultural, o que levou à ascensão de uma direita republicana, extremista, conservadora, xenofóbica e racista. Nesse processo, a dimensão da identidade étnica tornou-se critério para a estruturação do espaço público americano, porém, os critérios sociais (nível de instrução) e econômicos (renda) perderam a sua força. Assim, o multiculturalismo se transforma em um modo com que os americanos traçam as rupturas e configurações sociais.

De acordo com Žižek (1998), o multiculturalismo é um dos fundamentos culturais do capitalismo tardio, ou seja, a política do capital ainda prevalece sob sua forma mais arcaica, mas o ódio racista contra o outro se dissimula, por meio da atitude racional tolerante. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de haver tolerância entre os diferentes grupos e indivíduos, para coabitarem pacificamente a mesma sociedade. Contudo, “[...] os direitos humanos universais são, na verdade, os direitos dos proprietários brancos do sexo masculino” (ŽIŽEK, 1998, p. 12).

O multiculturalismo, tendo em vista o ideário da tolerância, é resultado de estratégias para que a ideologia dominante funcione, assim, atua a partir do sistema de alienação. Nessa linha, é necessária a incorporação de “[...] uma série de características nas quais a maioria explorada seja capaz de reconhecer suas aspirações autênticas” (ŽIŽEK, 1998, p. 12). Isto é, há uma distorção no conteúdo das relações de dominação e exploração, com a apropriação dos propósitos primordiais dos oprimidos rearticulados a ponto de se reverterem compatíveis aos interesses dominantes: “[...] ideologia é nada mais que a forma como aparece a não-ideologia, sua distorção/deslocamento formal” (ŽIŽEK, 1998, p. 13). Conforme esse autor, o racismo contemporâneo consiste no sintoma do capitalismo tardio multiculturalista, em que contraditoriamente, no projeto ideológico liberal-democrata, a tolerância entende o outro, o ‘folclorizado’, como a multiplicidade de culinárias étnicas do mercado contemporâneo, ou seja, uma tolerância repressiva.

Já a emergência das políticas interculturais data de tempos mais remotos e, nas Américas, foram articuladas com a educação dos povos indígenas, nas primeiras décadas

do século XX. No continente europeu, a interculturalidade somente vigorou nos anos 1960 e 1970, como uma resposta aos problemas dos trabalhadores imigrantes, procurando avançar em comparação com a perspectiva multiculturalista norte-americana.

Collet (2003), ao analisar a emergência da interculturalidade no âmbito da educação escolar indígena, aponta que seu princípio resultou na busca de soluções para substituir o modelo assimilacionista²³, que formou os pilares básicos do programa educacional indígena promovido pelo governo norte-americano, no final do século XIX e início do século XX. Esse modelo foi questionado em 1928, com a divulgação do Relatório Merian²⁴, que revelou as condições precárias de vida dos indígenas nos Estados Unidos, principalmente nos âmbitos da saúde e educação. O relatório, além de criticar o sistema de internato, também reivindicou alterações dessa forma de procedimento, sobretudo na defesa da manutenção do modo de vida indígena. Este foi o contexto dos primórdios do projeto educativo intercultural, o qual partia do princípio da valorização da cultura nativa e do desenvolvimento das populações indígenas.

Dessa forma, foi instaurado o projeto educativo intercultural, de sorte que, com essa nova política, a escola tornou-se o centro da comunidade. Assim, os internatos, onde as crianças eram retiradas do convívio comunitário e familiar, cederam lugar às escolas diurnas, as quais, integradas à comunidade, possibilitaram aos alunos estudar sem se afastar do seu modo próprio de vida. O novo currículo, realinhado ao discurso da valorização da cultura indígena, foi orientado pelo ensino bilíngue, um novo projeto educacional que passou a incluir disciplinas como História, Arte e Língua Indígena, com a finalidade de incentivar a produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e a manutenção de seus costumes, religião e organização social. Contudo, o órgão indigenista norte-americano teve dificuldades em implementar a nova proposta, em razão do despreparo dos profissionais para a sua realização, como professores que não eram indígenas e desconheciam completamente a língua materna desses povos. Além disso, a língua indígena era vista como obstáculo à integração desses povos à nação anglófona. Para a resolução dessa situação, com base na concepção de interculturalidade e apoio de

²³ Essa mesma autora esclarece que, até então, na maior parte dos países, eram aplicadas políticas integracionistas ou assimilacionistas, tanto para imigrantes como para grupos considerados diferenciados. No caso da França, foi implementada a política integracionista, ou seja, a integração gradual desses indivíduos à cultura, língua, costumes da sociedade e economia do país. Já em países anglo-saxões, como Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e EUA, estes procuravam adequar as minorias aos valores nacionais, por meio das mídias de comunicação e da escola. Assim, as políticas nacionais para as minorias, como a de educação intercultural, pretendiam romper com essas práticas anteriores.

²⁴ Somente em 1969, com o Relatório Kennedy, foi reconfigurado o relatório anterior, Merian, o qual passou a delimitar a política do órgão governamental indigenista norte-americano (COLLET, 2003).

linguistas e antropólogos, foram promovidos treinamentos para os professores, a partir da troca de conhecimento entre índios e não-índios (COLLET, 2003).

Entretanto, a autora ressalta que, entre os anos 1945 e 1965, esse movimento progressista ficou estagnado. Somente em 1969, o Relatório Kennedy reatualizou o antigo Relatório Merian (1928), tendo em vista definir, nos anos subsequentes, a política indigenista norte-americana. Nos anos 1970, as transformações políticas, quer no contexto mundial, quer nas relações internas dos EUA, resultaram em reconfigurações do cenário do ensino dos povos indígenas, os quais envolveram as lutas das minorias étnicas pela garantia dos direitos civis. Por conseguinte, a opinião pública repercutiu amplamente no tratamento da população indígena, de maneira que o governo instaurou projetos que retomaram a perspectiva intercultural, com ênfase no enaltecimento da cultura indígena, proporcionando uma maior abertura de participação desses povos nas políticas públicas.

Na Europa, as discussões sobre a interculturalidade emergiram nas décadas 1960 e 1970, com intuito de superar o multiculturalismo norte-americano, sendo desenvolvida como uma política afirmativa voltada para a garantia de cotas e ingresso das minorias nacionais no trabalho e na escola, em especial para os filhos dos trabalhadores imigrantes. A perspectiva intercultural considera as relações de trocas entre grupos e sua interdependência, enquanto o multiculturalismo parte do entendimento de que os diferentes grupos culturais e indivíduos coabitam em uma mesma sociedade. Ambos os termos compartilham suas origens da tradição culturalista e se aproximam dos campos da Antropologia e Educação, buscando avançar as visões etnocêntricas e evolucionistas na compreensão da diversidade humana, em função da cultura e do particularismo histórico (VALENTE, 1999).

Contudo, é necessário observar as causas econômicas que permeiam o surgimento dessa política. Nesse mesmo período, Cuche (1999) identifica o uso recorrente da palavra ‘cultura’ em diversos discursos políticos proferidos pela Europa. Como no caso da França, enquanto o governo visualizava a imigração como algo temporário e a relacionava com o déficit de mão de obra, os imigrantes eram delimitados como trabalhadores estrangeiros, desde o momento em que constataram que a imigração não era temporária, e tais trabalhadores passaram a se fixar com suas famílias no país e os poderes públicos começaram a se preocupar com a inserção dessas populações no âmbito nacional. “Da gestão da mão de obra estrangeira, passa-se então à gestão da diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 226).

Valente (1999) ressalta que, em 1977, foi promulgada pelo Conselho da União Europeia a Diretiva 77/486/CEE, com o objetivo de atender à escolarização dos filhos dos trabalhadores imigrantes, contando com prazo de quatro anos para ser adotada, isto é, até 1981. As suas três proposições básicas compreendiam o ensino gratuito, com ênfase na aprendizagem da língua oficial do país de acolhimento, a formação de professores para satisfazer tal demanda e o ensino da língua e cultura do país de origem. Todavia, a autora, ao analisar criticamente tal diretiva, aponta que o conceito de cultura se confunde com o de língua, é destituído de dinamismo, de sorte que seu movimento fica restrito às relações comerciais, ou seja, a cultura é entendida mais como uma mercadoria. Os processos de ensino e aprendizagem da língua e cultura de origem são concebidos como um instrumento para incentivar os imigrantes a retornarem para seus países; assim, a reintegração se torna o princípio dessa diretiva. Além disso, também foi utilizada como uma forma de solucionar e amenizar os conflitos provocados pelos preconceitos das populações diferenciadas culturalmente.

A autora enfatiza que o desenvolvimento da proposta de educação intercultural ocorreu em três fases: a primeira consistiu no ensino voltado para a língua oficial, junto às famílias, com a finalidade de compensar suas deficiências linguísticas; a segunda é caracterizada pelo ensino bilíngue, de modo que o domínio da língua oficial passa pelo aprendizado da língua materna; a terceira busca promover os valores culturais próprios de cada grupo social. A partir dessa lógica, a interculturalidade passa a integrar o currículo da escola, não como disciplina, mas como um princípio que subentende toda a atividade escolar. Ao confrontar seus objetivos com as experiências reais, identifica um certo distanciamento das práticas com a teoria. Diante da falta de formação de professores para atuar com a temática da diversidade cultural, a interculturalidade fica restrita aos cursos de língua estrangeira.

Valente (1999), por sua vez, constata seu caráter parcial e destaca que a preocupação do programa se volta mais para as questões econômicas e políticas do que educacionais, pois suas diretrizes têm como expectativa o retorno dos filhos de imigrantes aos seus países de origem. Ao não obter uma resposta, o próprio aluno é responsabilizado pelo insucesso do programa, por não dominar a língua nacional, ao invés de atentar-se à estrutura socioeconômica em que se encontra inserido. Desse modo, entende como falaciosos os discursos que promovem a ideia de que a educação intercultural pode ser sinônimo de educação harmoniosa, de respeito às diferenças. Apesar de buscar dar uma nova conotação às relações entre culturas que sempre

estiveram marcadas pelo signo da dominação, paradoxalmente, os problemas que a educação intercultural visa a sanar se encontram para além dos muros da escola: a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura, os quais não serão resolvidos somente no contexto escolar.

Assim, conclui-se que a gestão das diferenças culturais constitui uma manifestação política na conjuntura de crises do capital, como uma dinâmica de integração e homogeneização das diversidades, para suprimi-las e controlá-las. Assim, o sentido do reconhecimento das diferenças compõe estratégias para a superação de tensões e conflitos relacionados às questões étnicas, raciais, de gênero e nacionais. Embora as políticas interculturais e multiculturalistas abordem a diversidade cultural de modos diferenciados, ambas anunciam o respeito da diversidade como a solução contra os processos de discriminação dos povos historicamente explorados e excluídos. Entretanto, a partir da análise sobre suas origens históricas, identifica-se que tais políticas não se limitam aos problemas de segregação social, mas, na realidade, envolvem a resolução de problemas vinculados às diferenças e à manutenção do modo de produção capitalista, conforme os interesses políticos e econômicos de cada situação. A ênfase atribuída às questões culturais acaba por ocultar as condições objetivas que englobam as causas da discriminação, como o acirramento das desigualdades sociais frente às crises do capital, além de omitir que o racismo prevalece na atualidade, principalmente nos processos de divisão do trabalho, como no caso da exploração do trabalhador imigrante. Para tal, recorre-se geralmente ao setor educativo como um dos espaços centrais no desenvolvimento de tais políticas, sobretudo por compreender uma instituição historicamente utilizada para a difusão dos valores hegemônicos²⁵.

2.2.1A interculturalidade na América Latina e Brasil

Na América Latina, foram o Summer Institute of Language (SIL), instituição missionária norte-americana, e o Instituto Indigenista Interamericano (III), que implementaram a interculturalidade, no campo educacional. Voltada para as populações indígenas, primeiro foi difundida, na década de 1950, no México, e posteriormente

²⁵Gramsci (1975) enfatiza a dimensão política da educação, apontando que é um local de disputa de hegemonia e enfatizando a importância do acesso à cultura universal por parte do movimento operário. Ora, demonstrando o cenário de dominação intelectual da burguesia de forma intencional, defende uma proposta educativa para o proletariado que seja vinculada à prática social e política, desvelando a história de dominação e servindo à classe oprimida.

expandida para os outros locais do continente. No Brasil, chegou com a ampliação do SIL na América do Sul. Nesse contexto, as problemáticas que afetavam os programas educacionais brasileiros abarcavam 66 escolas situadas em áreas indígenas, as quais eram orientadas pelo modelo de escola rural com processos de alfabetização realizados somente em português. A princípio, a proposta educacional do SIL não foi aceita pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI); naquele momento, o seu chefe, Rondon, instaurava o indigenismo independente de organização missionária. Somente em 1957 o SIL conseguiu ser implementado no país, com o apoio da instituição acadêmica Museu Nacional, a princípio com a realização de pesquisas linguísticas com os grupos indígenas e, no mesmo período, pela assinatura de um convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a qual ficou responsável pelo seu setor de educação, desde aquele momento (COLLET, 2003).

Atualmente, no Brasil, a política educacional intercultural assume um discurso de ruptura com respeito à sua origem missionária integracionista, promovida pelo SIL; de certo modo, sua institucionalização foi emancipada dessas propostas, que, mesmo implicitamente, concebiam a escola como local de conversão religiosa e cultural. Todavia, essa mesma autora questiona: “Pode funcionar uma proposta de prática educacional em que a interculturalidade foi inventada por missionários?” (COLLET, 2003, p. 178).

De acordo com Walsh (2009a), as políticas de interculturalidade, desde seu princípio, envolveram incessantes disputas a respeito da identificação cultural, direito, diferença, autonomia e nação. Nessas circunstâncias, a educação torna-se um dos espaços centrais dessas lutas, como uma instituição política, social e cultural, um local de construção e reprodução dos valores, atitudes, identidades e do poder histórico hegemônico do Estado. Por essa razão, o histórico da genealogia do uso da interculturalidade no campo da educação está assinalado por uma série de propósitos, marcados por tensões e disputas.

Em seu histórico mais recente, na América Latina, foi promovida como uma política educacional voltada para os povos indígenas por Organizações não Governamentais (ONG) e pelos Estados. A proposta de sua oficialização ocorreu em 1982, no México na Reunião Regional de Especialistas sobre Educação Bilíngue, seguindo as recomendações do Instituto Indigenista Interamericano (III), ficou acordada a troca da denominação ‘educação bilíngue bicultural’ por ‘educação intercultural bilíngue’ (EIB), para assumir a perspectiva de cultura em seu caráter histórico e dinâmico,

como também global e integrador. Entretanto, a EIB também foi implementada na maior parte do continente por empresas de convênios vinculadas aos organismos internacionais, em especial à Organização Internacional do Trabalho na América Latina e Caribe (OIT). Neste momento a terminologia intercultural passa gradativamente a assumir políticas do campo educativo aliada aos interesses públicos e privados com finalidades sociopolíticas distintas das organizações indígenas, passou a conter um sentido socioestatal de burocratização, ao ser desenvolvida somente em termos linguísticos, conduzida por uma única direção: da língua indígena para a língua ‘nacional’. Assim, a política da interculturalidade é compreendida apenas como o envolvimento que os estudantes indígenas devem ter com a sociedade dominante – e não vice-versa (WALSH, 2009a).

Historicamente, a ênfase atribuída à língua da proposta intercultural pode ser compreendida como uma estratégia de dominação já usada em tempos coloniais, só que, nesse momento, sob uma outra aparência. Valente (1999) atenta para o fato de que, desde o sistema colonial, havia uma série de práticas pedagógicas de controle e submissão para os considerados diferentes, em especial uma formação particular para escravos, índios e negros trabalhadores das lavouras que não comungavam da fé católica. Os jesuítas, responsáveis pela condução de tais práticas, por meio da Companhia de Jesus, intensificaram suas ações, dentre as quais conhecer a língua do local de atuação, pois a aprendizagem das línguas indígenas e africanas facilitava a comunicação e, conseqüentemente, a dominação. Além disso, os primórdios da história latino-americana foram assinalados pela articulação da noção de raça como recurso de classificação e controle social como aporte para o desenvolvimento do capital, moderno, colonial e eurocêntrico.

Tal padrão de exclusão, é atualmente dissimulado pelo discurso neoliberal multiculturalista e pela interculturalidade ‘funcional’, como uma nova forma de estratégias de dominação, de controle de conflitos étnicos para a manutenção da acumulação do capital. Movimento identificado na implementação da política da interculturalidade nos países latino-americanos no contexto da instauração da reforma educativa neoliberal. No mesmo período em que vários movimentos indígenas se articularam para questionar sérios problemas estruturais, institucionais e estatais, os bancos multilaterais passaram a envolver tais populações em seus projetos de caráter neoliberal. O marco legal dessa iniciativa partiu do Banco Mundial (BM), em de 1991, com a publicação das diretrizes operacionais ‘4.20: Povos Indígenas’, com modelos de planos e projetos para a criação de políticas regionais para tais povos conforme os

interesses do BM. Já no campo educacional, alegalização da interculturalidade, como programa educativo para os indígenas, a EIB, ocorreu a partir da Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (WALSH, 2013).

A interculturalidade permanece no século XXI nas recomendações da política educacional promovida na América Latina, conduzidas principalmente pela ONU e a UNESCO, embasada pela noção de ‘desenvolvimento humano integral’, como uma tentativa de melhorar a qualidade de vida em nível individual perante a intensificação de crises do capital. Alinhada aos interesses neoliberais, responsabiliza as pessoas pelo seu bem-estar, ao invés de pensar em mudanças estruturais da sociedade. A defesa e reconhecimento do protagonismo da diversidade étnico-cultural segue o sentido de integrar estes povos na lógica do capital global, a partir de dois eixos. O primeiro, evidenciado com as transformações recentes das políticas direcionadas principalmente pela UNESCO, da gestão da diversidade cultural, que visa conter os conflitos sociais que podem gerar ameaça e insegurança para a conservação do sistema. Aqui as políticas interculturais para os diferentes grupos étnico-culturais buscam incorporá-los assegurar em um projeto comum, a modernização, a globalização e a competitividade neoliberal assumida na América Latina, com a finalidade de conciliar os interesses desses grupos com o mercado. O segundo eixo encontra-se nas políticas de garantia à uma educação universal única para atender a todas as diversidades, com a implementação de leis denominada ‘Educação Intercultural’ que abrangem desde o nível primário até o ensino superior. A exemplo do modelo educativo do México, entre os anos de 2001 e 2003, que apesar de reconhecer que a interculturalidade é para todos, a proposta se restringe à diversidade linguística somente associada aos povos indígenas, mesmo com a criação das universidades interculturais no país, apenas há ofertas para a formação de profissionais do ensino das línguas indígenas (WALSH, 2009a).

As políticas multiculturais do Banco Mundial e de outras instituições financeiras, multilaterais e transnacionais, são as mesmas em todos os países do chamado terceiro mundo; são políticas que se abrem para a diversidade, garantindo o controle e o domínio contínuo do poder hegemônico nacional e dos interesses do capitalismo global [...] (WALSH, 2009b, p. 43, tradução nossa)²⁶.

²⁶ “Las políticas multiculturales del Banco Mundial y de otras entidades financieras, multilaterales y transnacionales, son las mismas en todos los países del llamado tercer mundo; son políticas que se abren hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global [...]”.

Assim, a autora conclui que a interculturalidade assume um sentido paradoxal, apesar de emergir no contexto das lutas indígenas, na reivindicação de uma educação linguisticamente e culturalmente própria, acabam por corresponder às necessidades globais do poder, do capital e do mercado conforme as diretrizes dos organismos internacionais. Denomina essa nova fase político-social das reformas constitucionais latino-americanas de multiculturalismo constitucionalista, ao se instituir de acordo com o projeto neoliberal com a finalidade de ‘incluir’ todos os setores historicamente excluídos, dentro do mercado, para garantir a criação de consenso com essa inclusão. Nesse sentido, no sistema educativo é estabelecida como eixo transversal, concebida de forma limitada como convivência e tolerância.

Embora a interculturalidade, nessa conjuntura, assumam um sentido análogo ao ideário da tolerância, tal política é aplicada em vários contextos conforme diferentes interesses sociopolíticos. Deste modo, Walsh (2009a) preconiza três formas distintas para explicitar sua prática, na atualidade: 1) relacional, 2) funcional e 3) crítica. A primeira, relacional, designa a forma mais básica e geral do intercâmbio entre culturas, limitada ao contato e à relação com o outro, em nível individual, ocultando as estruturas sociais, políticas, econômicas. Em seu modo funcional, reconhece e busca alinhar as diferenças culturais aos imperativos econômicos do neoliberalismo. Por final, em sua forma crítica, as discussões políticas são conduzidas pelos próprios movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, como uma estratégia de negociações pelas condições de respeito, legitimidade e igualdade. Demonstra-se contra-hegemônicas, a partir da sua condução em relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. Segundo a autora, dificilmente é aplicada nas condições atuais de produção frente à expansão do capital global, e para tal, é necessária a sua superação.

No Brasil, o movimento para a implementação das políticas para a diversidade já pode ser visto no contexto da ampliação da participação política. Faustino (2006), ao realizar uma profunda análise desse processo, esclarece que a interculturalidade aparece com a Constituição de 1988, no âmbito da reforma da educação escolar indígena, que assegurou legalmente aos índios o reconhecimento das suas organizações socioculturais e o acesso ao Ensino Fundamental regular, em seu aspecto diferenciado bilíngue e intercultural. A partir da Constituição, em 1990 o governo começou a conceber a política educacional para a educação escolar indígena. Nessa perspectiva, vieram as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993) preparadas pelo MEC, quando pela primeira vez surge na política educacional a

denominação intercultural entendida como uma forma positiva de intercâmbio entre diversas culturas, uma concepção que demonstra o quanto essa

[...] Diretriz é a-histórica. Menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira. Omite que a relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade (FAUSTINO, 2006, p.153).

A autora esclarece que, apesar de aparentar um caráter democrático e pluralista, contraditoriamente, tais avanços legais proporcionaram a criação de um consenso que auxiliou na permanência da direita no poder²⁷. Esse processo foi mais evidente nos anos 1990, quando o neoliberalismo foi adotado como modelo econômico. Nesse mesmo momento, as políticas para a diversidade cultural foram instituídas no país, formuladas de acordo com as orientações das políticas internacionais, por meio de diversas frentes, principalmente durante o governo FHC. Em sua gestão, no ano de 1996, foi organizado o evento intitulado ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos’, promovido pela Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Esse seminário contou com importantes representantes políticos, inclusive o então presidente, os quais debateram a viabilidade de adaptar as políticas do multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira, com o intuito de articular as diferenças, sem tocar na superação das contradições assentadas nos interesses de classes.

A partir dessas ações, em convergência com a reforma curricular instaurada pelo MEC e promovidas durante o governo FHC, as terminologias ‘multiculturalismo’ e ‘interculturalidade’ passaram a despontar no campo acadêmico brasileiro, para tratar da diversidade cultural. Tais vocabulários não eram localizados na literatura brasileira até os referidos acontecimentos. Apesar de a temática sobre a discriminação racial na escola brasileira compreender uma questão já problematizada há algum tempo, por diversos estudiosos no país, no que tange à dificuldade de acesso e permanência das crianças de famílias negras e pardas no sistema escolar, como também identifica um processo semelhante, no campo das questões indígenas, esse movimento revela que a maneira como a noção de multiculturalismo e de interculturalidade emerge não consiste em demandas provindas dos movimentos sociais, mas estas foram adequadas pelo governo

²⁷ O debate sobre o processo de redemocratização brasileira é aprofundado na subseção ‘3.2 A Educação para todos e reformas educacionais no Brasil’.

nacional para convergirem com as novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas (FAUSTINO, 2006).

Portanto, as reformas educacionais voltadas para a diversidade cultural foram efetivamente implementadas na América Latina e no Brasil, em uma perspectiva neoliberal. Ao invés de atenderem às demandas dos movimentos sociais, tais reformas, seja em suas práticas, seja em sua conceituação, objetivavam adequar a educação às exigências do mercado, no âmbito de sua modernização frente aos imperativos do capital global. A interculturalidade foi situada como eixo transversal no sistema educativo, com a intencionalidade de acomodar um discurso da diversidade, no sentido de tolerar a convivência com as diferenças, sem maiores alterações estruturais. Para tal, as reformas curriculares tornam-se fundamentais para a implementação dos novos conceitos propostos para tratar a diversidade cultural, no contexto das reformas educacionais, alinhadas à lógica multicultural do capitalismo e da interculturalidade funcional; ademais, reiteram o discurso do respeito às diferenças culturais, para se converterem em ferramentas de controle dos conflitos étnicos e a manutenção do *status quo*, como também incluir os segmentos historicamente excluídos na lógica do mercado.

2.2.2 O multiculturalismo e a interculturalidade no currículo

O surgimento da temática da diversidade cultural nos currículos resulta de um contexto histórico concreto que envolve as relações entre minorias raciais, Estados e grupos intelectuais e políticos dominantes. Segundo McCarthy (1994), nos Estados Unidos, esse processo ocorreu com a emergência das políticas multiculturalistas, nos anos 1950 e 1960, como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais negros e dos direitos civis, com destaque para a área da educação. Tais grupos minoritários questionavam a organização escolar norte-americana, em especial as políticas de assimilação, as quais, fundamentadas em relações racistas, perduraram por mais de cem anos como estratégias das políticas dos Estados com relação às minorias étnicas.

Desse modo, esses grupos exigiam maior controle das instituições, em suas comunidades e mais representação na administração e na provisão de professores, nos espaços escolares e universitários. E, ainda mais importante, os jovens negros e seus líderes políticos defendiam uma reconfiguração primordial do currículo escolar, com a inclusão de conteúdos que abordassem a desigualdade racial e a identidade cultural das minorias, com a inauguração de uma disciplina sobre ‘estudos negros’. Este último artifício correspondia a uma estratégia diante das bases eurocêntricas evidentes do

currículo escolar norte-americano (MCCARTHY, 1994). De acordo com Ahmad (2002), a repercussão do radicalismo antiguerra articulado com os Movimentos de Direitos Civis e dos Negros implicou ganhos jamais vistos na história dos EUA, como a abertura das universidades para estudantes e docentes negros, e, como consequência, a literatura negra tornou-se uma disciplina séria, apesar de ser ainda bem marginalizada – questões que, em nenhuma outra circunstância, foram abordadas de forma coerente na academia norte-americana.

Nessa conjuntura de descontentamento e protestos radicais negros em relação à educação norte-americana, os encarregados pela política educacional, os intelectuais liberais, manipularam o novo discurso do multiculturalismo. Isto é, buscaram trocar o modelo assimilacionista pelo modelo pluralista, no currículo escolar, com o intuito de incorporar a temática da diversidade cultural. Essa nova proposta curricular de educação multicultural desarticulou as necessidades negras radicais em prol da recomposição da aprendizagem escolar, um discurso mais voltado para questões reformistas quanto ao fracasso escolar das minorias, seus aspectos culturais, com ênfase no ensino da linguagem. Processo análogo foi o desenvolvimento do multiculturalismo pela Fundação Ford, a qual, nesse mesmo cenário de crise política intensificada pelos protestos dos movimentos sociais, surge como um instrumento de gestão das tensões sociais e, no campo universitário, se restringe à exaltação de particularidades dos grupos étnico-raciais (MCCARTHY, 1994; SILVA, 2012).

McCarthy (1994) identifica que, nos discursos políticos sobre educação multicultural, é recorrente o entendimento de que a variável cultural consiste na resolução da desigualdade racial e do antagonismo na educação. A centralidade atribuída à cultura, nas propostas dos estudiosos liberais, demarca uma forma de educação compensatória. Nos modelos curriculares com base nessa perspectiva multiculturalista, encontram-se as seguintes características: 1) a compreensão cultural de que a noção de estudos étnicos e programas de relações humanas podem promover a sensibilidade entre alunos e professores, a respeito das diferenças étnicas presentes na sala de aula; 2) a concepção de competência cultural, com ênfase nos programas bilíngues e biculturais, com a finalidade de viabilizar a capacidade de alunos e professores desenvolverem a competência de compreensão das linguagens e cultura dos diferentes grupos e de sua própria herança cultural (o que também ocorre com a interculturalidade); e, por fim: 3) a emancipação cultural, pela concepção de que a inclusão da cultura minoritária no

currículo escolar proporciona a influência positiva no desempenho acadêmico das minorias, o que pode resultar em melhores oportunidades fora da escola.

Os idealizadores do multiculturalismo ressaltam como qualidades positivas a herança cultural das minorias, tendo em vista elaborar currículos multiculturais como tentativas liberais de incorporação das demandas das minorias, as quais se convertem em políticas educacionais funcionais aos interesses hegemônicos. Apesar das possibilidades apresentadas pelos programas multiculturalistas, permanecem despolitizadas, não estão vinculadas aos movimentos sociais políticos e projetos mais amplos que buscam garantir uma mudança estrutural social. O fundamento desse raciocínio instrumental, provindo do pensamento de teóricos e educadores representantes da hegemonia, compreende que a função primordial das instituições educacionais na sociedade 'plural' de um país, como os Estados Unidos, consiste em favorecer a competitividade de suas instituições econômicas em suas formas democráticas. Isto é, procuram proporcionar oportunidades individuais para as minorias, em benefício do sucesso do sistema capitalista. Contudo, reconhecem que nem todos indivíduos podem tornar-se bem-sucedidos em alcançar as benesses do sistema, além de identificar que, entre os jovens negros e minoritários, há uma maior probabilidade de não obter êxito no sistema educacional. Nesse sentido, a concepção de pluralidade proclama a importância das diversidades das identidades étnicas, na sociedade, tendo em vista incentivar a concorrência entre os distintos grupos étnicos para a defesa de interesses econômicos e políticos particulares (MCCARTHY, 1994).

Ainda segundo esse autor, a elaboração das políticas multiculturalistas promovidas pelos reformadores políticos liberais e intelectuais auxiliou no estabelecimento de um consenso moral para o Estado, na constituição de ações que melhoraram parcialmente as relações raciais na educação e na sociedade, pois produziram um meio termo entre as demandas culturais nacionalistas e separatistas radicais associadas às necessidades específicas de alguns grupos de oposição minoritários, de sorte a restringir a reforma educacional e cultural das relações raciais.

Portanto, a formulação de currículos com base no multiculturalismo de cunho liberal buscam enfatizar e atribuir a responsabilidade das desigualdades raciais às questões culturais e, a partir da noção de pluralidade, estrategicamente promovem a desarticulação das lutas dos movimentos sociais e, no âmbito acadêmico, a categoria de classe social perde sua força para dar lugar às particularidades culturais dos grupos étnico-

raciais, as quais são adequadas às demandas econômicas e se tornam ferramentas para o gerenciamento dos conflitos sociais.

Nos anos 1990, as estatísticas sobre desigualdade confirmam que a pobreza e o rendimento insuficiente da educação para negros, hispânicos e índios americanos alcançaram proporções extremamente críticas, ocasionando uma nova conjuntura para as políticas educacionais multiculturalistas. McCarthy (1994) aponta que, desde esse período, as crises econômicas e o aumento das desigualdades sociais possibilitaram o surgimento de uma oposição popular ao reformismo liberal, de que emerge um novo movimento conservador em relação às políticas educacionais norte-americanas. Esse neoconservadorismo no Estado tem atuado e demarcado o pensamento educacional nas relações raciais, processo que demonstra o amplo desacordo popular com o reformismo liberal e sua oferta de programas e políticas patrocinados pelo Estado, com a finalidade de atenuar os preconceitos raciais vivenciados pelos grupos minoritários. A ofensiva neoconservadora foi amplamente impulsionada pelos governos conservadores dos Estados Unidos, nos anos 1980 e 1990, o que acarretou uma reorganização estratégica a respeito dos direitos civis, a redução das conquistas progressistas da década de 1960, no âmbito das ações afirmativas, a educação bilíngue e a abolição da segregação. Assim, desde os anos noventa, teóricos sociais e educadores alinhados com essa perspectiva passam a implementar um novo plano em educação e relações raciais, responsabilizando a educação por elevar os níveis de competição, além de priorizar as demandas da economia e do mercado neoliberal em relação às exigências de igualdade das minorias.

Quanto à interculturalidade na América Latina, o processo de sua inserção curricular é bem similar às formulações curriculares norte-americanas com viés multiculturalista, onde os liberais buscaram vincular as reivindicações das minorias étnico-raciais e reduziram as políticas educacionais aos interesses hegemônicos. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a entrada da diversidade cultural no currículo escolar, no contexto da reforma educativa, ocorre por meio da interculturalidade funcional, o que Walsh (2009a) denomina reconhecimento das diferenças culturais com a finalidade de incluí-las no interior da estrutura social estabelecida, devido à noção de tolerância; com efeito, sua funcionalidade incide em não questionar as causas estruturais das desigualdades sociais e ser conciliável com o modelo neoliberal atual.

Como já mencionado, a interculturalidade emerge tanto na Europa quanto nas Américas como uma política voltada para tratar a respeito das discriminações étnico-raciais, segregação social, dentro dos limites dos interesses econômicos e políticos

hegemônicos. López e Küper (1999) examina seus diferentes sentidos e implicação: enquanto, na Europa, a interculturalidade emerge com a preocupação do grande fluxo de trabalhadores e migrantes de países periféricos, na América, essa política é voltada para os projetos de educação indígena.

A partir dos anos 1990, nos países latino-americanos, a interculturalidade tornou-se um eixo de estrutura transversal das reformas educacionais de vários países do continente. Embora, em sua aparência, se apresente como uma proposta para promover a inclusão da diversidade étnico-racial e o respeito à cultura desses povos, sua real intencionalidade não busca repensar os sistemas educacionais, mas acomodar um discurso de tolerância no sentido da coexistência pacífica entre os diferentes grupos. Essa problemática pode ser identificada não apenas na produção de textos escolares, mas também na formação de professores, nos currículos utilizados nas escolas e nas editoras de livros escolares (WALSH, 2009a).

Com a consolidação dessa política nas reformas constitucionais, na maior parte desse continente, os diversos povos alcançaram o reconhecimento dos aspectos pluriculturais das suas identidades étnico-culturais e a garantia da proteção de seus direitos civis legislativos, questões que iniciaram uma nova fase político-social entendida por Walsh (2009b) como constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucional. Os principais mobilizadores desse processo não são mais os antropólogos ou igrejas, porém, as agências de cooperação internacional, por meio de relações estabelecidas com o Estado e suas diferentes estruturas responsáveis pelas políticas para os povos indígenas. Nessa nova perspectiva, a função da interculturalidade é reelaborada, a escola não é mais centralizada no uso da língua materna e na manutenção da cultura, as propostas educacionais oficiais passam a ser submetidas no campo multiculturalista com ênfase na diversidade através da tolerância. Como estratégia oficial, a política da interculturalidade adquire um teor multiculturalista, na medida em que o Estado busca gerenciar as múltiplas demandas das organizações e movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, objetivando responder às questões da diversidade e, por sua vez, reduzir e controlar os conflitos que derivam as tendências de seu reconhecimento oficial (VÉLEZ, 2006).

A autora salienta que foi com as reformas educacionais, nos anos 1990, que as propostas oficiais para as Reformas Curriculares para a Educação Básica foram implementadas pela maioria dos governos latino-americanos e, com a incorporação da variável cultural, a interculturalidade se tornou um lugar comum como eixo transversal

dos currículos. Ao analisar especificamente esse processo nos países andinos, Equador, Bolívia e Peru, identifica em comum nas propostas curriculares a busca de modernização no nível da prática pedagógica, na administração de centros educacionais fundamentadas nos critérios de descentralização e otimização de recursos.

Ou seja, a reorganização curricular proposta pelos governos latino-americanos encontra-se imersa no movimento mundial da readequação educativa às novas demandas da reestruturação do capital, as quais foram articuladas com as reformas educativas orientadas pelos organismos internacionais, com base em políticas de descentralização na gestão da educação, com a finalidade de alinhar a educação ao neoliberalismo.

O currículo escolar oficial passa a recorrer a interculturalidade como um recurso discursivo eficaz, ao mesmo tempo em que, na aparência, a diversidade cultural alcança uma certa aprovação oficial, a qual parte de um viés do multiculturalismo pós-moderno, que conduz às diferenças por intermédio de sua instrumentalização, reconhece sua existência através de uma perspectiva essencialista e não considera as relações históricas que abarcam as minorias étnico-raciais, mantendo-as estáticas no tempo. Além disso, a incorporação da interculturalidade fica restrita ao campo curricular, portanto, há uma certa lacuna nas propostas de caráter oficial na conjuntura latino-americana, onde a elaboração das propostas de reforma curricular busca transformar parcialmente a realidade educacional, porém, essas tentativas não alcançaram os propósitos almejados, observados nos estudos e constatações empíricas, após várias décadas de reforma educacional, quando poucas foram as mudanças educativas efetivas (VÉLEZ, 2006).

Ao partir de uma tendência multiculturalista, as reformas curriculares na América Latina tratam da interculturalidade como um instrumento para amenizar os processos discriminatórios, incorporam o discurso da diversidade para conseguir gerenciar e controlar os movimentos sociais étnico-raciais e desarticular suas reais demandas, processo equivalente às propostas norte-americanas.

No Brasil, a diversidade cultural também emerge oficialmente no currículo, na década de 1990, com a implementação das reformas educativas. Enquanto as políticas de interculturalidade são direcionadas para a educação escolar indígena, a noção de pluralidade é elencada como temática transversal dos currículos escolares para o Educação básica, processo que decorreu com a reestruturação curricular do Educação básica, Fundamental e Médio, efetivada como parte da reforma educacional instaurada pelo governo FHC, materializado com a promulgação da nova LDB nº 9.394/96.

Conforme Faustino (2006), para implementar essa reformulação, o MEC providenciou a elaboração de dois materiais curriculares que passaram a direcionar os conteúdos e práticas pedagógicas da Educação Básica, referente à temática da diversidade. O primeiro é o *RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1997), no qual a política de interculturalidade orienta todo o teor do seu conteúdo. O segundo compreende os *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), documento elaborado para conduzir as práticas pedagógicas dos professores na escola. A Pluralidade é indicada como termo apropriado para tratar das diferenças culturais, entendida como eixo transversal e devendo abordar a temática, no âmbito de todo o currículo.

Apesar da distinção entre a interculturalidade e a pluralidade, as conotações que a interculturalidade apresenta, seus conceitos e objetivos presentes no currículo oficial para a educação escolar indígena, no *RCNEI* (BRASIL, 1997) são bem similares às ideias desenvolvidas pela Pluralidade, no currículo para a Educação Básica, os *PCN* (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Ambos confluem com as demais diretrizes elaboradas para a política educativa brasileira (FAUSTINO, 2006). Portanto, seguem uma perspectiva multiculturalista, como já explicitado pela autora, um viés que estava em pauta nas agendas do então governo, como modelo de ação afirmativa, com a finalidade de adaptar a política norte-americana à realidade brasileira.

Tendo em vista compreender como esse movimento impactou nas políticas curriculares para o ensino de Arte na Educação Básica em geral, interessa-nos entender como a diversidade cultural foi admitida no currículo oficial com os *PCN* (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). De acordo com Falleiros (2005), o documento voltou-se para a formação básica da classe trabalhadora, alinhado às reconfigurações da sociabilidade capitalista tendo como objetivo preparar um novo tipo de trabalhador conformado com as novas reestruturações produtivas do sistema econômico, que abarcam o desemprego estrutural e a precarização das relações profissionais.

Tais alterações na formação intelectual envolvem as transformações profundas qualitativas no processo de trabalho e no modo de produção do capital, na conjuntura de expansão do novo paradigma da acumulação flexível, além da mudança na correlação de forças internacionais, com a falência do socialismo real e a ascensão da hegemonia da ideologia burguesa do fim da história e do fim da luta de classes. A formação da classe trabalhadora, conduzida pela hegemonia burguesa, contém como aspectos principais o aumento da capacitação técnica necessária para reproduzir as relações capitalistas de

produção, com a finalidade de humanizar as relações de exploração e de dominação burguesas (NEVES, 2004).

Por conseguinte, essa reforma curricular expressa o aperfeiçoamento da proposta de formação do cidadão/trabalhador de acordo com o projeto neoliberal para o Brasil do século XXI, em específico a formação de um novo cidadão em conformidade com os propósitos técnicos, psicológicos morais, ético-políticos da flexibilização do trabalho, de modo que não interceda nas relações primordiais burguesas, no contexto de ampliação da participação política. A escola é concebida como um espaço favorável para a transmissão de princípios hegemônicos, os indivíduos passam a ser responsabilizados pela miséria e depredação do meio ambiente, entre outros problemas estruturais que, na realidade, resultam da organização socioeconômica do sistema. Portanto, passam a ser reivindicados, “[...] em senso estrito, transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo” (FALLEIROS, 2005 p.211.). A função da escola consiste em

[...] ensinar a futuras gerações a exercer uma cidadania de qualidade nova, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e de execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local [...] (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Nesse sentido, a diversidade cultural presente no documento expressa essa lógica, reconhece a necessidade de amenizar as desigualdades sociais, todavia, são desconsideradas as reais possibilidades de sua extinção, a partir de mudanças estruturais econômicas. Por conseguinte, acaba por reduzir

[...] o respeito e a aceitação em nível individual ou grupal da pluralidade de raças, gêneros, culturas, opções sexuais, etc. Nesse sentido, a anunciação do fim da luta de classes revela-se uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço a hegemonia capitalista (FALLEIROS, 2005, p. 212).

Dessa forma, a pluralidade cultural foi elencada nos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) como uma terminologia para difundir a ideologia de cidadania e democracia recomendado pelo neoliberalismo brasileiro, pela perspectiva de tolerância. Compreende um dos segmentos dos Temas Transversais, englobando conteúdos que devem ser abordados de modo contínuo e sistemático, em todas as áreas do currículo: “Seus conteúdos voltam-se ao ensino-aprendizagem das questões ligadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual e ao trabalho e consumo” (FALLEIROS, 2005, p. 228)

De acordo com a autora, a concepção de pluralismo expressa pelo currículo oficial é muitodifundida pelos grupos capitalistas hegemônicos mundiais, os quais, em seus discursos, exaltam as diferenças culturais como a solução para a superação de todos os tipos de discriminação, atribuindo suas causas às questões culturais individualizadas. Com efeito, o procedimento geral do documento não possibilita compreendê-las no interior de uma estrutura unificadora, isto é, omite as relações socioeconômicas que envolvem as diferenças, como o uso das categorias como raça, gênero e etnia na divisão da força de trabalho. Assim, para os PCN, a noção de pluralidade cultural é colocada como a solução de superação de todos os tipos de segregações que acometem os diferentes grupos culturais, em face do reconhecimento de que há coexistência de diversas culturas em uma mesma sociedade.

Nesse processo, verifica-se que a centralidade atribuída aos valores do pluralismo cultural no currículo escolar é assumida pelos defensores da abordagem da competência cultural da educação multicultural. Como esclarece McCarthy (1994), esse tratamento da diversidade elenca como público-alvo os estudantes pertencentes a minorias, compreende que a educação deve auxiliar os estudantes a desenvolver a identidade étnica, o conhecimento sobre diferentes grupos culturais, em seu sentido competitivo, tendo em vista viabilizar o aprimoramento de suas competências, na cultura pública, isto é, suas habilidades em agir e se adaptar à sociedade dominante.

Desse modo, a introdução da diversidade cultural nas reformas curriculares da maioria dos países latino-americanos foi direcionada para as minorias étnico-raciais, considerando o reconhecimento de suas características multiétnicas e plurilinguísticas. A interculturalidade foi situada como eixo transversal em grande parte dos currículos para o Educação básica, no seu sentido funcional, com a finalidade de acomodar o discurso da tolerância disseminado pelos organismos internacionais. No Brasil, a interculturalidade foi elencada como política voltada para a educação escolar indígena, enquanto a noção de Pluralidade foi direcionada para o currículo nacional do Educação básica em geral. Apesar das diferentes denominações atribuídas ao desenvolvimento dessa temática, ora como pluralidade, ora como interculturalidade, ambas as políticas se encontram alinhadas à lógica multicultural do capitalismo transnacional, em convergência com o projeto neoliberal, portanto, continuam a operar por meio do sistema de alienação, com base em uma noção de cultura a-histórica e principalmente cindida das relações de trabalho do modo de produção vigente.

2.3 O ensino de Arte em consonância com o multiculturalismo e a interculturalidade Funcional

A implementação da Reforma Educacional, durante a década de 1990, no Brasil, também demarcou um novo momento histórico para o ensino de Arte. É consenso para muitos autores da área (BARBOSA, 1998; ALMEIDA; BARBOSA, 2001; FERRAZ; FUSARI, 2009; REIS, 2005) que a LDB nº 9.394/96, juntamente com os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), auxiliaram a consolidar a posição da Arte como área de conhecimento na educação escolar brasileira, conseqüentemente, sua relevância na formação da Educação Básica. Apesar de a área ser obrigatória na escola, desde a década de 1970, a então Educação Artística²⁸ era considerada apenas como atividade educativa. Somente com o estabelecimento das novas diretrizes para educação, em 1996, a Arte passou ocupar uma posição epistemológica conciliável com as outras disciplinas do currículo, o que a leva a ser designada como Ensino de Arte e não mais Educação Artística.

Além disso, Subtil (2009) explica que, com a LDB nº 9.394/96 e as legislações complementares que prosseguiram, particularmente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), a área de Arte foi contemplada com os seus conhecimentos específicos, os quais passaram a estar presentes no currículo oficial, a partir das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Também se destaca que esse campo foi elencado como um espaço privilegiado do currículo para abordar as questões da diversidade cultural, considerando a pluralidade: “[...] as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares” (BRASIL, 1998, p. 37).

No relatório intitulado *Brazilian case study: visual arts*, apresentado para a UNESCO, por Almeida e Barbosa (2001), tem-se um levantamento sobre o estado legislativo referente às práticas ensino de Artes Visuais e às questões da diversidade na educação brasileira, após a promulgação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Apontam que, enquanto essa lei garantiu a obrigatoriedade do ensino de Arte como componente curricular, a sistematização de suas diretrizes curriculares ficou ao encargo dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Em todas as recomendações para a área de Artes Visuais,

²⁸A Educação Artística passa a ser obrigatória no ensino primário e secundário, no contexto de reestruturação da educação empreendida pelo regime militar, com o acordo oficial MEC-USAID, constando como atividade curricular escolar, com o estabelecimento da Lei Federal nº 5.692/71 – Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1989).

a pluralidade cultural é indicada como conteúdo do seu componente curricular, que deve ser desenvolvida durante toda a formação escolar do aluno, com o intuito de promover a inclusão de produções artísticas provindas de diferentes classes sociais e por diferentes grupos étnicos. Em síntese, deve tratar sobre a diversidade cultural das formas artísticas, suas concepções estéticas regionais, nacionais e internacionais, com a finalidade de pensar a arte na sociedade como meio de documentar, preservar e difundir as diferentes culturas, em diversos momentos históricos.

Muitos autores da área apresentam os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) como um avanço para educação, como um documento que proporcionou ao ensino de Artes Visuais a garantia de integrar o currículo escolar como área de conhecimento, além de possibilitar a entrada da temática da diversidade cultural. Esse é o caso de Ferraz e Fuzari (2001), para quem o material assegurou a democratização do ensino de Arte de qualidade; afirmam que seus textos, procedimentos e conteúdos estão apropriados com as teorias e práticas contemporâneas, no que se refere aos saberes específicos da Arte, como também estão alinhados com os conteúdos gerais do currículo nacional, primordiais para a formação da nova cidadania, observando o desenvolvimento estético, a interação dos indivíduos nos espaços sociais, culturais e tecnológicos, capacitando-os para o mundo em transformação.

Em conformidade com tais proposições, Almeida e Barbosa (2001) também entendem a noção de pluralidade como um princípio positivo do currículo, em especial para introduzir o ensino de Artes Visuais nas escolas primária e secundária. Compreendem que o Brasil, composto por diferentes povos provindos de diversas etnias, é um país formado por várias tradições culturais e, por essa razão, apresenta demandas específicas na educação, as quais abarcam a coexistência entre esses diferentes grupos, no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, traçam recomendações dos princípios gerais que devem orientar o ensino de arte Visuais, com base nas orientações dos organismos internacionais ditadas pelo Relatório Delors (1998), e entendem que a finalidade do ensino de Arte na escola consiste na construção de valores, conhecimentos e habilidades necessários para a vida do indivíduo na sociedade. Assim, consideram que uma das principais vertentes na constituição do currículo em Arte envolve o desenvolvimento de expressões de identidades culturais.

O Relatório Delors (1998), elaborado entre os anos de 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO, dirigida pelo economista francês Jacques Delors, determinou as tendências e demandas para a

educação no contexto de crises do capital, e a consequente conjuntura de incertezas, perante o desemprego estrutural e a exclusão social que resultaram no acirramento da desigualdade social. Marcou a reconfiguração da política educacional atual de vários países, principalmente no Brasil, que o adotou como modelo a ser seguido (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As recomendações desse relatório, ao direcionar as diretrizes para o ensino de Artes Visuais, no âmbito da diversidade cultural, convergem com o ideário da tolerânciadifundido pelos organismos internacionais. Faustino (2006) considerao Relatório Delors como um dos documentos de maior relevância encomendado e estabelecido pela UNESCO, na década de 1990. Foi realizado por diversos especialistas, traduzido e difundido em todos os países-membros das Nações Unidas (ONU), com o propósito de instituir uma política internacional de educação para a formação de cidadãos tolerantes. Com base nas políticas multiculturalistas, o ensino tem como responsabilidade a integração dos diferentes grupos étnicos, para desenvolver a capacidade de conviver em paz no interior do sistema capitalista que cada vez mais intensifica as desigualdades sociais, a exploração da força de trabalho, a pobreza, entre outras questões. Assim, utiliza-se da educação como instrumento de coesão social, para formar o consenso e conter as tensões sociais. Ou seja, o Relatório Delors retoma a concepção de tolerância, amplamente propagado nos países latino-americanos onde se concentra maior índice de pobreza.

Ainda com base no Relatório Delors (1998), Almeida e Barbosa (2001) colocam a escola como um espaço marcado por conflitos, pois ali convivem diferentes indivíduos, estudantes, professores, pais e outros profissionais que atuam nesse espaço, com diferentes posturas, os quais muitas vezes deparam com situações de divergências e dificuldade para a resolução de conflitos. Dessa forma, entendem como responsabilidade da escola propor solução para resolver tais tensões, por meio do desenvolvimento da cidadania. Perante a referida problemática, declaram que a disciplina de Artes Visuais pode ser um recurso para a construção de valores éticos e de cidadania, na medida em que repousaem expressão pessoal e cultural, podendo ensejar a promoção do desenvolvimento individual e, portanto, estabelecer a identidade cultural, além de desenvolver a percepção, criatividade e imaginação, habilidades que viabilizam o entendimento e transformação da realidade.

Ou seja, as políticas para o ensino de Artes Visuais presentes nos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), traçadas conforme a reforma educacional empreendida na década de

1990 pelo governo brasileiro, passam a tratar a questão da diversidade cultural com base no ideário da tolerância, fundamentada nos postulados do Relatório Delors (1998); logo, essa área passa a ser concebida como um espaço para a construção de valores, voltados para a formação de um modelo de cidadania adequado à nova forma de sociabilidade capitalista. Como já constatado por Falleiros (2005), em convergência com os interesses hegemônicos, o currículo nacional foi instituído no contexto de ampliação da participação política, o que exigiu uma nova configuração da educação, direcionada para a capacitação de cidadãos adequados aos novos princípios do regime de acumulação flexível. Para isso, era imperioso preparar os alunos psicologicamente, emocionalmente e tecnicamente para a nova forma de trabalho. Nessa conjuntura, a finalidade da escola se torna instruir a constituição de uma cidadania desenvolvida com base no sentimento de competitividade de forma simultânea ao sentimento de solidariedade, para exercer tarefas pontuais na atenuação da pobreza em nível local, afastando-se da perspectiva de classe e, assim, não atingir as relações burguesas fundamentais.

Ferraz e Fuzari (2001), ao defendermos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) como um referencial relevante para a educação escolar no país, que assegurou o ensino de Arte no currículo nacional, reconhecem que as propostas e práticas educativas foram adequadas às demandas sociais, econômicas e culturais brasileiras. Entretanto, as autoras não deixam explícito quais necessidades se referem, mencionadas de maneira genérica. Todavia, fica evidente, nas considerações dos autores críticos à reforma, que tais exigências envolvem a adaptação da escola à reestruturação neoliberal do capital, e que o documento visa a conformar a educação ao novo modo de produção flexibilizado.

Tais considerações comprovam que o ideário da tolerância incide no ensino de Artes Visuais, com a implementação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). A área, no documento, ao contemplar as diversidades das manifestações estéticas e culturais, concebidas como expressões particulares dissociadas das questões socioeconômicas, é entendida como um instrumento para conter os conflitos sociais. Uma vez que difunde a noção do respeito às diferenças, no âmbito da aceitação em nível individual, admite a necessidade de aliviar as desigualdades, no entanto, sem tocar nas questões essenciais para as transformações estruturais econômicas, isto é, a luta de classes. Assim, o ensino de Arte passa a integrar as estratégias das políticas internacionais educacionais, constatadas nas funções que o Relatório Delors atribui à área, pois, dentre as suas utilidades, está em tornar a escola mais cativante. O “[...] ensino artístico e artesanal pode ser uma maneira útil de tornar a escola atrativa [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 85).

De acordo com Faustino (2006), a defesa da UNESCO e de outros organismos internacionais pela demanda de reconhecimento da diversidade e do pluralismo, na educação, na verdade viabilizou uma educação mundial mais padronizada, onde os pilares da tolerância funcionam como um contrato social, cabendo aos governos promoverem a sua aceitação, isto é, a convivência pacífica entre os diversos povos frente à crise global do capitalismo. Nesse contexto, os organismos internacionais passaram a instaurar e propagar as políticas educacionais do multiculturalismo e da interculturalidade direcionadas às minorias étnicas, o que suscitou interesse por parte dos pesquisadores latino-americanos e brasileiros pela temática. Tais políticas, ao se configurarem como estratégias para a solução de conflitos sociais, devem ser analisadas com atenção.

Como aponta Walsh (2009b, p. 43, tradução nossa), as políticas multiculturais promovidas pelo Banco Mundial, outras entidades financeiras e os organismos multilaterais e transnacionais são compatíveis para todos os países periféricos, porque “[...] são políticas que 'se abrem' para a diversidade, garantindo o controle e o domínio contínuo do poder hegemônico nacional e dos interesses do capitalismo global”²⁹. Em relação à interculturalidade, em sua forma funcional, tem como finalidade viabilizar o diálogo e a tolerância, sem afetar os reais motivos estruturais das assimetrias sociais, de acordo com a autora, adequados ao funcionamento do modelo neoliberal, equivalendo ao pensamento do multiculturalismo inclusivo. “Certamente, diante das demandas e posições mais radicais - como as do Estado plurinacional, os setores dominantes consideram a interculturalidade mais benigna” (WALSHb, 2009, p. 83, tradução nossa)³⁰. Como já mencionado, esse processo é designado por Žižek (1998) como a nova lógica multicultural do capitalismo multinacional.

Da mesma forma que emergem termos interculturalidade e multiculturalismo, na literatura brasileira, para tratar da temática da diversidade cultural, tais designações também surgem nas produções acadêmicas do ensino de Artes Visuais, porém, aparecem pulverizadas. Desse modo, foi na década de 1990, com a implementação da reforma educacional no Brasil, quando o ensino de Arte alcança reconhecimento como área de conhecimento e, com essa finalidade, se tornou componente curricular obrigatório pautado no trato das diversidades culturais, que a noção de multiculturalismo e a

²⁹ “[...] son políticas que se ‘abren’ hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global”.

³⁰ “Ciertamente, frente a las demandas y posiciones más radicales –como las del Estado plurinacional los sectores dominantes consideran a la interculturalidad como más benigna”.

interculturalidade despontam nas pesquisas da área para responder às questões das diferenças étnico-raciais, de gênero e religiosas.

Ana Mae Barbosa (ARTE-EDUCAÇÃO..., 2005), um dos nomes mais reconhecidos pela área, por desenvolver a perspectiva multiculturalista e intercultural para o ensino de arte Visuais, é responsável pela difusão do assunto, por meio de inúmeras publicações em livros e artigos em revistas nacionais e estrangeiras. Orientou dezenas de teses de mestrado e doutorado, foi contemplada por diversos prêmios nacionais e internacionais, publicou livros sobre Arte e Arte-Educação, além de exercera presidência do InSEA – Sociedade Internacional para a Educação por meio da Arte)³¹, entidade que reúne especialistas do mundo todo, como parceira oficial da UNESCO. Isto é, situada nas instituições que legitimam oficialmente as tendências para o ensino de Arte, inclusive no âmbito dos organismos internacionais, a autora embasou as próprias recomendações e diretrizes para o ensino da área de Artes Visuais contidas nos PCN Arte (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), em específico com a sua ‘proposta triangular’. Esse documento curricular nacional, publicado especificamente para a área, PCN: Arte (BRASIL, 1997), destacou tal proposta criada por Barbosa, pela sua abrangência no desenvolvimento de ações na melhoria do ensino aprendizagem de arte, que abarca os estudos a respeito da educação estética, a estética do cotidiano, a qual parte do “[...] encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997, p. 25).

Apesar de a autora fundamentar tais diretrizes curriculares, Barbosa (1998a) realiza, no texto intitulado *A multiculturalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 97/98*, uma crítica aos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), a respeito da abordagem apresentada pelo documento quanto à diversidade cultural e, em específico, questiona a escolha da expressão ‘pluralidade’, ao invés do ‘multiculturalidade’. Advoga em favor da multiculturalidade como a perspectiva mais apropriada para abordar a temática, pois considera que o termo já foi estabelecido, tanto na Educação como na Arte, para debater as problemáticas da diversidade. Assim, entende que o professor de Arte deve atentar a tais questões, especialmente na escola pública,

³¹ InSEA é uma organização não governamental, parceira oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Surgiu na Primeira Assembleia Geral realizada em Paris, em julho de 1954. O objetivo da entidade consiste em incentivar e promover a educação criativa, através de arte, *design* e artesanato em todos os países e promover a sua compreensão internacionalmente (InSEA, 2019).

avaliado como um espaço em que os alunos acabamse inter-relacionando com diferentes grupos culturais. Acredita que, nesse contexto, a educação multiculturalista possibilita ao aluno enfrentar as diferenças de forma positiva, na Arte e na vida. Portanto, concebe que as questões fundamentais que devem conduzir a atitude multiculturalista no ensino da arte são:

1. Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para a arte em suas vidas? 2. Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade pela arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro (BARBOSA, 1998, p. 91).

Entretanto, em um outro manuscrito, ainda esta mesma publicação, denominado *Cultura e ensino da arte*, Barbosa (1998b) adota a interculturalidade como o termo mais adequado para abordar a diversidade, na Arte-Educação. A Arte aqui é entendida como expressão individual e pessoal, como um instrumento para a identificação cultural, cuja função educativa focaliza o desenvolvimento da percepção imaginativa do indivíduo, a fim de capacitá-lo “[...] a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, **inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence**” (p. 16, grifo nosso). Aponta uma complexa rede de termos que definem a diversidade cultural: o multiculturalismo, a pluriculturalidade e, para ela, o mais apropriado, a interculturalidade. Compreende que, enquanto os dois primeiros termos significam o reconhecimento da coexistência de diferentes culturas na mesma sociedade, a interculturalidade contempla a interação entre estes. Nessa perspectiva, o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural possibilita o acesso aos conhecimentos culturais e locais, das variedades de culturais presentes em distintos grupos.

As concepções defendidas pela autora, de uma proposta multiculturalista e intercultural para o ensino de Artes Visuais, muito se aproxima do ideário da tolerância difundido pelos organismos internacionais, na medida em que atribuem ênfase às questões culturais e não mencionam os aspectos históricos, econômicos e políticos presentes na elaboração dessas políticas. Ao afirmar que, no ambiente escolar, é inevitável a inter-relação entre diferentes grupos culturais, e que o desenvolvimento do multiculturalismo na Arte viabiliza a coexistência positiva dessas diversidades culturais, contribuem com a noção de tolerância como um instrumento para conter os conflitos sociais. Tais considerações também equivalem à educação multicultural promovida pelos liberais norte-americanos. Como contextualiza McCarthy (1994), os pressupostos

ideológicos que fundamentam essa abordagem concebem como responsabilidade das escolas e dos professores assumir positivamente a diversidade cultural, para possibilitar o respeito pelas diferenças, com a função de reduzir as tensões raciais e a segregação de grupos minoritários na escola. Em especial, a abordagem da competência cultural busca formar os estudantes pertencentes às minorias para a negociação social e cultural com a sociedade hegemônica; concomitantemente, espera-se que os alunos pertencentes à hegemonia também aprendam a língua e a cultura dos grupos minoritários, para se habituarem a eles, acreditando-se que a interação intercultural pode auxiliar a diminuir os antagonismos entre os grupos.

Isto é, aqui, o ensino de Arte torna-se um espaço para se desenvolver o respeito às diferenças em nível local, a partir da convivência pacífica entre os diversos povos, mesmo com o acirramento das contradições socioeconômicas advindas da reestruturação do capital neoliberal; ora, procura-se a inclusão da minoria na lógica estrutural já estabelecida e, conseqüentemente, é entendido como um instrumento para auxiliar na resolução de conflitos.

A defesa de uma educação multicultural para o ensino de Arte foi realizada por Barbosa (1998c) na publicação *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*, onde, ao revisar a sua ‘Proposta Triangular’, assume que a contextualização da obra de arte no processo de ensino-aprendizagem deve ser orientada pelo multiculturalismo; em contrapartida à história reduzida a um viés modernista. Ou seja, ao considerar essa perspectiva limitada, propõe o entendimento do contexto em si mesmo como uma forma de conhecimento relativizada: “[...] contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Dessa maneira, o viés pedagógico defendido pela autora e, conseqüentemente, pelos PCN Arte (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), concerne ao multiculturalismo pós-moderno, perspectiva que geralmente exalta as diferenças culturais em suas particularidades, que desvia o enfoque do modo de produção econômico como causa das desigualdades, conferidas às questões individuais e culturais. Ideário equivalente aos discursos políticos sobre educação multicultural, segundo McCarthy (1994) em tais políticas, é recorrente o entendimento de que a variável cultural é a solução da desigualdade racial e do antagonismo na educação. Assim, a centralidade atribuída à

cultura, nessas propostas dos estudiosos liberais, é característica da educação compensatória multicultural.

Esse deslocamento das questões econômicas e sociais para as dimensões culturais e adesconsideração da noção de história, por um viés modernista, são dois pontos muito abordados nos debates sobre a perspectiva pós-moderna na Arte. Segundo Reis (2005), a problematização da história situa-se como a questão central das ideologias estéticas que se lançam no contexto pós-moderno e, em específico, renunciam às narrativas da modernidade, de sorte a não reconhecer a validade do conceito de historicidade.

Jameson (1996) enfatiza que a origem do que é designado pós-modernismo remonta ao fim dos anos 1950 e início dos 1960, envolve as crises que abarcam a noção de fim das ideologias, da Arte, de classes sociais, da social democracia e, principalmente, o termo é frequentemente associado com a ruptura do ideológico e do estético do centenário movimento moderno. Apesar de ser um movimento heterogêneo, presente em diversos campos, um dos aspectos fundamentais de todos os pós-modernismos está no apagamento da antiga característica do alto modernismo da fronteira entre alta cultura e a assim chamada cultura de massa ou comercial; nas suas teorias, surgem textos que apresentam conteúdo da mesma indústria cultural que antes havia sido denunciada com tanta veemência pelos ideólogos modernos, como Adorno e a Escola de Frankfurt. Portanto, não são questões meramente culturais, pois o pensamento pós-moderno

[...] tem uma grande semelhança com todas aquelas generalizações sociológicas mais ambiciosas que [...] nos trazem a novidade a respeito da chegada e inauguração de um tipo de sociedade totalmente novo, cuja o nome mais famoso é sociedade pós industrial [...] mas também é conhecida como sociedade do consumo, sociedade das mídias, [...] e similares (JAMESON, 1996, p. 28-29).

O autor constata que a criação dessa nova cultura pós-moderna global constitui expressão interna e superestrutural do período pós-Segunda Guerra, momento em que os Estados Unidos alcançaram mundialmente a dominação militar e econômica. Tais teorias têm a função ideológica de convencer que a nova formação social não é mais marcada pelas leis do capitalismo clássico e pela presença das lutas de classes, almejando ocultar a existência dessas contradições sociais. Contudo, mesmo com as transformações mais recentes das suas formas de dominação, o capitalismo prevalece e, para tal, tem se reestruturado. Esse estágio, considerado como um dos mais avançados e denominado por uma vertente dos sociólogos marxistas como capitalismo tardio, trata-se de um dos seus momentos mais legítimos, em comparação com os outros períodos que o precederam.

Logo, “[...] qualquer ponto de vista a respeito do pós-modernismo na cultural é ao mesmo tempo, necessariamente, uma posição política implícita ou explícita, a respeito da natureza capitalismo multinacional em nossos dias” (JAMESON, 1996, p. 29).

As análises críticas a respeito da arte pós-moderna consideram que esse fenômeno emergiu mais na qualidade afirmativa sobre a sociedade atual, pois não necessariamente rompe com seus valores; assim, “[...] ao se impor mais a uma reflexão no âmbito da publicidade e dos meios de comunicação de massa em geral, a arte pós-moderna descontextualiza o problema histórico da arte [...]” (REIS, 2005, p. 53). Entretanto, o autor ressalta que há diferentes concepções estéticas no interior do próprio pós-modernismo, e não necessariamente todas as produções artísticas contemporâneas corroboram as determinações do capitalismo tardio, a partir de sua lógica cultural, porém a pós-modernidade, na sua perspectiva ideológica, identifica a Arte com um campo fecundo para apresentar as mais variadas formas de pensamento conservador e neoliberal, movimento favorecido pelo surgimento de manifestações artísticas e estéticas que abandonaram todos os elementos da modernidade, muitas vezes, acabam por omitir a categoria de historicidade em seu sentido marxista.

Esse processo é identificado pelo elemento da negação presente na própria definição do termo pós-moderno. Heartney (2002), ao defender tais ideais na Arte, afirma que sua definição parte das descrenças, metanarrativas, autoridade cultural, seguidas de palavras como descentrado, antiestético e simulação. Nessa perspectiva, “[...] o pós-modernismo parece existir sutilmente como algo que só pode ser definido como a negação de outra coisa” (p. 7). Destaca que, dentre as suas consequências para o campo artístico, a “[...] morte do autor/artista é um golpe atroz que destrói todo o aparato da história da arte, que se baseia em noções de estilo próprio e talento individual. Também prejudica a base do mercado de arte” (p. 11).

No entanto, esse ideário se mostra falacioso, na medida em que postula que a negação da história da Arte e, conseqüentemente, a rejeição do artista como autor possibilitam o enfraquecimento do mercado de arte, pois esse nicho de mercado hoje está mais forte do que nunca. De acordo com Jameson (1996, p. 30), atualmente, a produção estética é incorporada à produção das mercadorias em geral, principalmente pela urgência da economia em produzir séries de produtos que pareçam novidades, de sorte que cada vez mais são incentivadas ações que abarcam a inovação estética e o experimentalismo. “Tais necessidades econômicas são identificadas pelos vários tipos de

apoio institucional disponíveis para a arte mais nova, de fundações e bolsas até museus e outras formas de patrocínio”.

Por exemplo, em uma pesquisa realizada por Wu (2006), foi identificado o quanto a cultura e a arte contemporânea foram amplamente submetidas ao processo de privatização, durante os anos 1980, no contexto de ascensão do neoliberalismo, com os governos neoconservadores de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA. Analisa-se o crescimento da atuação e da intervenção empresarial, nesses setores. Anteriormente limitada à recepção de pedidos de doações, passam a participar mais ativamente na promoção da cultura contemporânea. Nas últimas duas décadas, a interferência corporativa vem se convertendo em significativa universal e abrangente, a partir da entrada da elite corporativa em posições influentes nos conselhos de curadorias dos museus e galerias, sobretudo no Whitney Museum of American Art, nos Estados Unidos, e na Tate Gallery, na Grã-Bretanha. Com a inserção dos empresários, essas instituições artísticas foram incentivadas a adentrar na lógica empresarial, submetidas ao mercado especulativo. “Em suma, a influência empresarial é hoje muito grande em todas as fases da arte contemporânea – produção, disseminação e recepção” (WU, 2006, p. 26).

Desse modo, deve ser analisada com cautela a abordagem multiculturalista pós-moderna assumida tanto na literatura sobre o ensino de Artes Visuais como suas diretrizes curriculares, o que implica inevitavelmente assumir uma postura política subjacente ou evidente. Tais perspectivas, ao compreenderem a contextualização como um conhecimento relativizado, destituído da noção de história, em sua acepção moderna, ao eliminar as fronteiras entre alta cultura e as culturas de massa, ao postular a chegada de uma nova sociedade ‘pós-industrial’, ao se colocar muito mais como uma análise das questões que envolvem os meios de comunicação em massa do que propor rupturas com a estrutura social vigente, tornam-se espaços propícios para a difusão de concepções ideológicas que omitem a existência da exploração da força de trabalho, da propriedade privada, e buscam argumentar que a contemporaneidade é marcada pelo fim da luta de classes, para persuadir que as leis do capitalismo clássico não regem mais essa nova forma de sociedade. Por tal razão, não tocam nas questões econômicas e abandonam a noção de historicidade, elementos que são caros para a compreensão da conjuntura atual, pois, apesar de sua reestruturação o modo de produção capitalista prevalece, mas agora marcado pela acumulação flexível.

Marx (1818-1883) se dedicou, por cerca de quarenta anos, a desvendar o estabelecimento, desenvolvimento, as circunstâncias de crise da sociedade burguesa,

fundada no modo de produção capitalista. O alicerce dessa pesquisa de toda uma vida resultou nos fundamentos de sua teoria social, impulsionada pelas suas obras *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, atingindo os trabalhos constitutivos d'*Ocapital* (MARX, 1974). (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Quase dois séculos após as suas contribuições, é possível afirmar que o capitalismo tem sobrevivido. De acordo com Harvey (2011), o êxito de sua permanência envolve os seus aspectos de flexibilidade para superar todos os limites. Ora, mesmo com suas crises periódicas, o seu poder ilimitado de acumulação monetária, em contraposição a seus limites de atividade material (produção, troca e consumo de mercadorias), acarreta a busca incessante do capital em superar tais barreiras. “Há, portanto, dentro da geografia histórica do capitalismo, uma luta perpétua para converter limites aparentemente absolutos em barreiras que possam ser transcendidas ou contornadas” (HARVEY, 2011, p. 46). Esta dinâmica resulta na enorme capacidade de mobilização do capital, o qual passa a se expandir e percorrer novos espaços territoriais e, por meio do neoliberalismo, atinge sua mundialização.

Por conseguinte, para compreender o tempo presente, ainda regido pelo capital, é de extrema relevância compreender as categorias desenvolvidas por Marx. É necessário destacar que tais postulados são demarcados pelo entendimento da realidade como um movimento dialético e dinâmico, As categorias e relações sociais são “[...] produtos históricos e transitórios” (MARX, 1974, p. 106), frente ao movimento contínuo da história e suas conseqüentes transformações. Ao inaugurar a categoria Modo de Produção, Marx rompe com os paradigmas que conduziam os economistas do seu tempo; a economia política voltava-se para a compreensão de como se gera a riqueza social. Já Marx parte do entendimento de que, para isso, era necessário começar estudando o ato produtivo mais simples, o ato de trabalho. “Os economistas nos explicam como se produz nestas relações dadas, mas não nos explicam como se produzem estas relações, isto é o movimento histórico que as engendra” (MARX, 1974, p. 102).

Tendo em vista que o ser humano é um ser eminentemente histórico e social, em cada totalidade produtiva é localizada a ação do trabalho, num lugar muito determinado. Marx adota o conceito de historicidade, para atentar às diversidades de suas particularizações, isto é, os diferentes modos pelos quais o universal e o particular se relacionam, o que leva a formular a categoria de Totalidade. Não fugindo à lógica das outras categorias, a Totalidade é dialética e dinâmica, visa à compreensão das transformações históricas mais abrangentes, com base na realidade objetiva; suas qualidades envolvem a unidade concreta/real de contradições atuantes, relatividade

sistemática (totalidades subordinadas, toda unidade de totalidade é constituída de inúmeras outras totalidades e, ao mesmo tempo em que determinam, são determinadas) e a mutabilidade da totalidade, sendo desintegráveis e limitadas a cada momento histórico concreto, com suas determinações e limitações históricas. A concepção de Totalidade tem como finalidade romper com as análises que observam os fenômenos isolados e fragmentados da realidade, compreendendo um complexo geral estruturado e historicamente determinado (BOTTOMORE, 2001).

No campo do ensino de Arte, a noção de historicidade com base no materialismo dialético é de extrema importância para sua compreensão, ao se perceber que o princípio do pensamento parte da realidade concreta, originado das gerações passadas, e que qualquer aspecto da humanidade é resultado da produção histórica e não surge individualmente, mas é por ela apropriada das gerações passadas. A Arte, assim como as edificações, as ferramentas, as linguagens, entre outros, são instrumentos da mediação humana produzida historicamente e não devem ser concebidos por enunciações que naturalizam tais relações. As manifestações artísticas, as suas metodologias de ensino como cultura foram herdadas do passado humano e gradualmente ampliadas e aprimoradas por todas as gerações anteriores, até o seu atual nível de desenvolvimento. Assim, a finalidade do ensino de Arte consiste em proporcionar a apropriação pelas novas gerações do caráter estético da cultura humana, produzido historicamente (PAES, 2007).

Por conseguinte, o ideário pós-moderno, ao negar as leis do capitalismo e a historicidade das suas condições de produção, é marcado por considerações demasiadamente relativas, com aspectos particularizados autorreflexivos, os quais, conscientemente ou não, dissimulam a presença da luta de classes, das relações econômicas e, conseqüentemente, da exploração da força de trabalho que atualmente beira abarbarie (EAGLETON, 1997; DUARTE, 2001). Acabam por negar a totalidade, isto é: “Não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo” (EAGLETON, 1997, p. 20).

Desse modo, o descrédito atribuído à noção de historicidade pelos viés pós-moderno na Arte acaba por facilitar a sua apropriação como campo propício para a difusão de ideologias que negam e, logo, ocultam as condições reais da existência no modo de produção capitalista. Ao existir a partir da negação, as concepções pós-modernas desconsideram as categorias essenciais para o entendimento da realidade, em sua totalidade social, propagam as ideias ilusórias de que formação social não é mais determinada pelas leis do capitalismo e pela luta de classes. Já no multiculturalismo,

apesar de se configurar como uma proposta educacional liberal reformista, a centralidade conferida à cultura demarca uma educação compensatória e, embora os programas multiculturalistas apresentem alguns avanços na formação das minorias étnico-raciais, são despolitizados e desvinculados dos movimentos sociais. Seus fundamentos provindos de teóricos e educadores representantes da hegemonia sustentam a ideologia de que a oportunidade de formação ofertada para tais populações favorece a competitividade das instituições econômicas. Quer dizer, ambos os pensamentos não propõem rupturas com a estrutura social hegemônica e, nesse sentido, colaboram para a manutenção do *status quo*.

Para compreender se o viés pós-moderno multiculturalista está presente nas produções acadêmicas brasileiras mais recentes, foi realizado um levantamento sobre as teses que abarcam especificamente a temática interculturalidade e o ensino de Artes Visuais. Encontraram-se duas teses: a primeira, escrita por Richter (2000), intitulada *Interculturalidade estética do cotidiano no ensino de arte Visuais* e foi defendida no Programa de Educação da UNICAMP; a segunda foi defendida por Macedo (2013), no Programa de Artes da UFMG, com o título 'Identidades forjadas em brancos [manuscrito]: ensino de arte e interculturalidade'. Na sequência, fazemos um mapeamento da concepção de historicidade do termo interculturalidade, em ambos os trabalhos, identificando quando há referências aos processos históricos, políticos e econômicos que formularam esse conceito; além disso, a interculturalidade não foi mencionada como uma política promovida no campo educacional conduzida por questões socioeconômicas, tal como a concebemos neste trabalho.

Em Richter (2000), a interculturalidade encontra-se restrita a circunstâncias de vivências particulares, pois seu trabalho visa ao desenvolvimento do ensino intercultural na estética feminina do cotidiano, aplicada com famílias de alunos no Ensino Básico da cidade de Santa Maria, RS. A autora parte da noção de interculturalidade como inter-relação e reciprocidade entre os códigos culturais de diferentes grupos. Não menciona as distintas origens históricas na configuração das políticas de interculturalidade e do multiculturalismo, no campo educacional, assumindo os termos como sinônimos. Apesar de reconhecer que multicultural constitui um conceito já consagrado da literatura da área de Educação e da Arte-Educação, elege a interculturalidade na maior parte do seu texto, pois entende que esse termo passa a reconhecer a inter-relação e a reciprocidade entre culturas, considerando-o como mais apropriado. Entretanto, em certos momentos, utiliza a denominação multiculturalismo como um equivalente a interculturalidade. Apesar de apontar o histórico da educação multicultural em alguns países, em nenhum

momento apresenta as razões econômicas e políticas que impulsionaram o surgimento dos termos.

O trabalho de Macedo (2013) propõe questionar os fundamentos colonialistas no ensino de Arte no Brasil, a partir da orientação de uma concepção intercultural sobre o ensino de Arte e busca criticar a história da Arte linear e ocidental, com base na noção de pluralidade cultural. Também elenca a interculturalidade como o conceito mais apropriado a ser desenvolvido em sua tese, ao evidenciar a interação entre as culturas para além do contato, como sugere o termo multiculturalismo. A autora tentou romper com a perspectiva colonialista, mas não parte da historicidade; em todo o trabalho, somente aponta uma breve citação sobre a origem histórica do multiculturalismo e da interculturalidade, todavia, enquanto pensamento epistêmico e não político.

Dessa maneira, as duas teses, ao renunciarem à noção de historicidade da política da interculturalidade, confluem com o pensamento pós-moderno na Arte. De acordo com Jameson (1996, p. 32), pós-moderno pode cair numa falta de profundidade que acarreta o “[...] enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada [...]”. Essa perspectiva, ao ocultar categorias tão importantes, como a História, tem a possibilidade de realizar análises alienadas no seu sentido marxiano, isto é, são omitidas as causas das relações sociais e forças humanas das quais deriva a emergência da interculturalidade, no campo das políticas educacionais no ensino de Arte. Como explica Mészáros (2006), os fundamentos do sistema marxista centram-se no conceito de alienação, o qual tem sua gênese histórica nas relações sociais do modo de produção capitalista, e consequentemente permeiam a produção científica, filosófica, estética e artística. Nesse modo de produção ocorre o ocultamento das relações humanas, das suas práticas nos processos de mediações entre Propriedade Privada e Trabalho. Ou seja, as relações sociais reais de produção são explicitadas de forma reificada e fetichista. Nesse contexto, Marx utiliza a designação fetichismo, para explicar o fenômeno em que as questões sociais são dissimuladas como o resultado de alguma coisa exterior às relações humanas, como um poder alheio por meio da reificação.

Nesse sentido, quer no currículo oficial, quer na literatura que o fundamenta, as produções acadêmicas a respeito da interculturalidade no ensino de Artes Visuais, ao convergirem com o viés multiculturalista pós-moderno, assumem uma posição política sobre o capitalismo multinacional atual. Em confluência com o ideário da tolerância o conceito de historicidade é negligenciado o que possibilita a incorporação da Arte como

um campo adequado para a propagação do pensamento neoliberal, pois os PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) foram formulados como parte da reforma educacional compatível com os interesses hegemônicos mundiais. Deste modo o ideário da tolerância, sob a designação da pluralidade, torna-se um dos eixos transversais dos materiais, com intuito de firmar as diferenças culturais no campo dos direitos políticos, sem relacionar as questões econômicas, a propriedade privada, a exploração da força de trabalho pela classe dominante como causa das desigualdades sociais.

O ensino de Artes Visuais foi integrado a reforma educacional brasileira, e com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) passa a ser reconhecido como área de conhecimento e componente curricular obrigatório para a Educação Básica, eleito como o melhor espaço para desenvolver a pluralidade cultural na escola. Nesse cenário a interculturalidade foi adaptada pelo governo nacional para confluir com as novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas de cunho multiculturalista. Análogamente ao campo da Educação, a interculturalidade e o multiculturalismo adentram a pauta das produções acadêmicas da área mesmo que de modo pulverizado. Sob o viés pedagógico da Arte pós-moderna, não problematiza a historicidade na constituição dessas políticas, ao ponto de serem consideradas como sinônimos. Portanto, pode-se afirmar que o princípio da interculturalidade admitida na literatura acadêmica e no currículo nacional, assume um sentido do capitalismo multinacional e da interculturalidade funcional, pautada no ideário de tolerância. O debate é centralizado nas variáveis culturais, propagando o respeito às diferenças, em nível local, a partir da convivência pacífica entre os diversos povos.

3. A REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990: AS COMPETÊNCIAS E A TOLERÂNCIA NAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Figura 2 - Grafitti Banksy.

Fonte: Dallas Arts Dealers Association (2019).

[...] a teoria neoliberal prescreveu [...]. De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas [...] (HARVEY, 2011, p. 16).

O PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998) ao ser concebido como um componente da reforma educativa implementada pelo governo FHC (1995 – 2003), acaba por evidenciar que política educacional brasileira neoliberal não fugiu a lógica do ensino de Artes Visuais. Nesta conjuntura ocorre ampla difusão do ideário da tolerância e da noção de interculturalidade escolar, tanto no currículo oficial da educação básica como na literatura acadêmica desta área. Perante este cenário presume-se que emerge a demanda de formar um novo perfil de professores, para atender a obrigatoriedade da área, agora reconhecida como campo de conhecimento no Educação básica, pautada no ideário da tolerância para o trato da diversidade na escola. Desse modo, para compreender a constituição da docência neste contexto, e qual papel cabe à tolerância, nesse processo de formação. Investiga-se nesta seção os interesses econômicos que levaram à reconfiguração das políticas educacionais para as licenciaturas, conforme os rearranjos neoliberais.

Tendo em vista que neste período foram intensificadas as relações entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada e a adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino público. A princípio analisa-se como a política educacional brasileira materializada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), reverberou na constituição das diretrizes para a formação docente. Considerando que o professor se converte em um dos eixos fundamentais para a concretização de tal reforma, lança-se mão do histórico sobre o estabelecimento da política educacional sob a interferência dos organismos internacionais, conforme os princípios do Estado neoliberal. Para tal, inicia-se esta explanação com a contextualização a respeito da finalidade do Estado neoliberal perante a lógica do sistema capitalista e sua intervenção nas políticas públicas educativas, as consequências desse processo, com a reestruturação das licenciaturas no Ensino Superior, o que culminou nas transformações ocasionadas na função professor, com base na introdução da noção de competência, nos documentos que as nortearam, isto é, o resultado da reforma no âmbito curricular da formação docente.

Analisa-se a ênfase atribuída ao professor pelos organismos internacionais, principalmente com o Relatório Delors (1998), documento adotado para conduzir a Reforma, no Brasil. Assinalando as tendências para a educação no século XXI, assume a figura do professor como agente primordial para a sua implementação, encarregado pela difusão do seu ideário e viabilização das transformações propostas pela reforma. Para tal, fundamenta-se na categoria marxista de Alienação, na medida em que o documento oculta as reais condições objetivas que acarretam o fenômeno da pobreza, ao responsabilizar a educação na resolução de problemas que não competem a ela. Nesse sentido, retoma-se o ideário da tolerância, reconfigurado para as demandas da contemporaneidade, ou seja, conservar o consenso para que os sujeitos aceitem as novas condições de trabalho diante da reestruturação produtiva ditada pela acumulação flexível.

3.1 Estado neoliberal e política educacional

Os percursos e direcionamentos tomados pela política educacional brasileira, desde os anos 1990, provêm de rearranjos promovidos em diversas esferas das relações sociais e funções do Estado frente a uma nova ordem mundial que abrange a reestruturação do capital e a adesão ao neoliberalismo, em grande parte dos países periféricos. Tal processo alegou a necessidade de empreender as reformas educacionais

em todo o continente, sob o direcionamento dos organismos internacionais e agências multilaterais. Ora, principalmente o Banco Mundial (BM), agência responsável por difundir a globalização do capitalismo internacional, passa a fomentar a educação, direcionando as políticas de democratização do ensino com base na tradição liberal. Mesmo com enfoque na Educação Básica, as consequências dessa conjuntura reverberaram nos direcionamentos das políticas educacionais para a formação docente.

O Estado, em seus diversos setores, ao longo do tempo, encarregou-se das definições que competem à Educação. Conforme Torres (1995), o Estado consiste em um sistema administrativo autorregulado, que concentra um complexo de bases e dispositivos legais, instituições formais que se consolidaram historicamente, na sociedade capitalista. Ele exerce a função de mediador nas crises do capitalismo, particularmente nas contradições entre o processo de acumulação e legitimação, questão primordial para entender a configuração da educação, pois é o Estado que apresenta um diagnóstico e assim determina as soluções para os problemas educacionais.

O autor explica que o Estado é um campo de confrontação de projetos políticos, expressa as lutas sociais, as tensões de acordos e desacordos das forças sociais, marcado por contradições dificilmente alcançando uma ação unificada e coesa, pois seu funcionamento é assinalado por princípios centrais de um projeto político hegemônico específico. “Toda a política pública ainda que, parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta a [...] ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude” (TORRES, 1995, p. 110). Nesse sentido, os fatores que envolvem as diferenças de classes, etnia, gênero, raça, religião, divergências ético-morais, dentre outras, resultam em pressões sociais com que o Estado se depara e nas quais deve obrigatoriamente intervir, pois sua função consiste em ser “[...] legislador, sancionador e executor de leis sociais, supervisionando sua aplicação e estabelecendo práticas de punição” (TORRES, 1995, p. 111).

Para Torres (1995), no contexto capitalista, a contradição central da prática estatal está e em concomitância viabilizar o acúmulo de capital e amparar o processo de legitimação desse sistema como um todo. Isto é, o Estado opera ao mesmo tempo para certificar o funcionamento do sistema capitalista e mediar suas contradições básicas, tendo em vista “[...] a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia” (TORRES, 1995, p. 111). Com as novas modalidades da ação estatal, quer dizer, a constituição do Estado neoliberal, ocorrem transformações significativas na lógica da operação da educação pública, nos diversos países latino-americanos que o adotaram

como modelo, resultando nos novos aspectos adquiridos pela educação e pela política educacional, no contexto global do capitalismo mundial.

O Estado neoliberal, ou liberalismo, configura termos para denominar a emergência de uma nova forma de Estado, difundido principalmente a partir da década de 1980, quando líderes partidários que defendiam tal programa alcançaram o poder em governos de países centrais importantes, assinalados pelas experiências de governos neoconservadores, como de Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1979, e Ronald Reagan, nos EUA, em 1980. Na América Latina, a primeira experiência do neoliberalismo econômico está vinculada à política econômica instaurada no Chile, após queda de Allende (TORRES, 1995):

A rigor, porém, as primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministério de Martinez de Hoz. Nos anos 80, os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopantes. Daí se passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI [...] (MORAES, 2001, p. 16-17).

No geral, o que caracteriza os governos neoliberais engloba as recomendações de uma ampla abertura do mercado e tratados de livre comércio, diminuição do setor público, no sentido de reduzir a intervenção estatal na regulação da economia de mercado, relacionados ao programa de ajuste estrutural, isto é, definido como o conjunto de programas e políticas conduzidas pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras organizações financeiras. É centrado na redução do setor estatal, por meio da privatização de empresas paraestatais, a liberalização de salários e preços na reestruturação da produção agrícola e industrial para exportação. Assim, o Estado neoliberal pode ser resumido como uma combinação de teorias e grupos de interesses associados à economia da oferta e monetarista, segmentos neoconservadores culturais que são contrários às políticas distributivas de bem-estar social³². Portanto, as

³² Torres (1995) define Estado de bem-estar social como o pacto social entre trabalho e capital, que surgiu nas reorganizações institucionais do capitalismo, na Europa e nos EUA, na década de 1930, na presidência de Roosevelt. Compreende a formação de um governo que, como direito cidadão, reconhece que as populações têm acesso às questões mínimas de bem-estar social, como educação, saúde, seguridade social, salário e moradia. Moraes (2001) salienta que a noção de Estado de Bem-estar Social foi formulada por liberais reformistas que defendiam a intervenção estatal, em específico, tais concepções foram difundidas com a filosofia social de John Maynard Keynes, publicada em 1936 – *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Para Keynes, o Estado deveria manejar riquezas macroeconômicas, para acumular conhecimento e controle prático; assim, o poder público regularia as oscilações de emprego e investimento, com a finalidade de atenuar as crises econômicas e sociais. Na realidade, por um bom tempo houve a convivência entre capitalismo e setor público, com negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social.

reestruturações econômicas para a manutenção do capital compatíveis com os modelos neoliberais implicam a redução dos gastos públicos e o não investimento de serviços sociais (TORRES, 1995).

Moraes (2001) frisa que o termo ‘neoliberalismo’ abrange diversos significados, dentre os quais uma corrente de pensamento ideológico, o movimento intelectual organizado composto por centros de geração e disseminação de ideias, programas e promoções de eventos, e, por final, um conjunto de políticas assumidas por governos neoconservadores, sobretudo na segunda metade da década de 1970, difundido pelo mundo por meio das organizações multilaterais, alinhadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Todos esses sentidos convergem para um elemento em comum: o retorno a um modelo ideal, que retoma, atualiza e passa a propagar os valores do pensamento liberal e conservador do século XVIII e XIX³³. Da mesma forma que o liberalismo clássico se voltava contra as regulações estatais empreendidas no período de sua vigência, os neoliberais constituíram uma oposição à intervenção estatal na economia, isto é, o conjunto institucional composto pelo Estado de bem-estar social, também identificado como Estado keynesiano, além de se posicionarem contrários aos sindicatos e centrais sindicais, poístais organizações, compostas pelas massas dos trabalhadores do século XX, além de prejudicarem as bases da acumulação privada, a partir das reivindicações salariais, compeliram o Estado a investir em quesitos sociais que não apresentam uma perspectiva de retorno no sentido lucrativo de mercado. Nos países latino-americanos, os neoliberais adaptaram tal cenário e elencaram como adversários os modelos de governos caracterizados pelo nacionalismo desenvolvimentista, pelo populismo e, evidentemente, qualquer traço de pensamento comunista.

Esses novos processos que assinalaram as transformações do sistema capitalista não eram imaginados no período de desenvolvimento da pesquisa marxiana. Portanto, na segunda década do século XX, teóricos de diversas posições políticas, alinhados à tradição marxiana, buscaram analisar a movimentação do capital, em específico, o período pós-Primeira Guerra, pois, apesar das diversas mudanças, nenhuma delas abalou a sua estrutura essencial, tendo convergido para um novo estágio da história do

³³Organização econômica que vigorou em meados do século XIX, entre 1870-1914, em defesa do livre-cambismo imposto na Inglaterra; com isso, a economia mundial passou a ter uma livre circulação de mercadorias e capitais, regime monetário denominado padrão de ouro. Assim, o liberalismo clássico pode ser entendido como a ideologia do capitalismo comercial manufatureiro em expansão (MORAES, 2001).

capitalismo, cunhado como imperialismo, que comandou o século XX e emergiu com novas determinações para o século XXI. A interpretação clássica do imperialismo, em 1916, foi realizada por Lênin, o qual define essa nova fase atrelada ao capital monopolista, contendo como seus aspectos principais a concentração da produção e do capital, o que resulta na criação dos monopólios, na integração entre capital bancário e capital industrial, relação de que provém o capital financeiro³⁴. Com a oligarquia financeira, são formadas as associações internacionais monopolistas que dividem o mundo entre si, as potências capitalistas, que passam a partilhar as extensões territoriais mundiais (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

Os autores resumem que o capitalismo imperial se desenvolveu com os monopólios e com o capital financeiro, o que gerou a exportação de capitais, resultando na divisão dos territórios mundiais entre os países capitalistas centrais. A oligarquia financeira, formada por um número reduzido de capitalistas, tanto industriais como banqueiros, começou a concentrar as vidas econômicas, não apenas do país, mas dos países e dos grupos econômicos que atuam. Logo, os monopolistas, detentores do poder econômico, com a enorme influência política exercida no âmbito nacional e internacional, realizam ações concentradoras e antidemocráticas. Em sua fase mais contemporânea, que se inicia nos anos 1970, o capital permanece centralizado nos monopólios; entendido como o terceiro nível do capital imperialista, foi denominado por David Harvey como novo imperialismo, devido às alterações na economia, que atingiram proporções imensas. As diversas crises³⁵ que assolaram o sistema, após esse período, levaram o capital a articular um conjunto de respostas que transformou amplamente o cenário mundial, nos âmbitos políticos, sociais e culturais, em um ritmo extremamente rápido, impactando em Estados e nações de todo o globo terrestre – momento também conhecido como mundialização do capital, o qual passa a ter um quadro político sob a égide dos EUA, tendo como funcionamento predominante o capital financeiro e rentista³⁶.

³⁴ Com os monopólios industriais são modificadas as funções dos bancos: antes, eram intermediários de pagamentos, porém, com o desenvolvimento do capitalismo, tornam-se elementos básicos para o sistema de crédito, agregam capitais inativos de capitalistas e as economias de grandes números de pessoas, vindo a controlar as massas monetárias e disponibilizando empréstimos (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

³⁵ As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente, levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe (HARVEY, 2011). Para melhor compreensão sobre as crises cíclicas do capital em escala global, a partir de sua mundialização, ver: Harvey (2011).

³⁶ A financeirização do capitalismo consiste nas transações financeiras, mais precisamente as operações realizadas na esfera da circulação, as quais passaram a ser especulativas, isto é, não correspondem à massa de valores reais, representam somente um título de propriedade que dá direito a um rendimento, abrangendo ações, cotas de fundos de investimentos, títulos de dívidas públicas. Retiram ganhos sobre valores

Paulo Netto e Braz (2011) ainda esclarecem que, para o avanço e sobrevivência da lógica do capital, é necessário romper com qualquer forma de controle ou regulamentação. Os seus limites e travas intrínsecas, expressas nas crises, os levaram a destruir as regulamentações que lhes foram impostas como resultado das lutas dos movimentos operários e das camadas trabalhadores. Isto é, o desmonte total ou parcial do Estado de Bem-Estar Social consiste no exemplo emblemático da estratégia do capital, na contemporaneidade, que visa à eliminação dos direitos sociais custosamente adquiridos e à supressão das garantias do trabalho em favor da sua flexibilização. Desse modo, o capital busca quebrar todas as barreiras sociopolíticas, como também as relações de trabalho que contêm sua expansão, questão vista no esforço das corporações monopolistas na busca de inteira desregulamentação das operações econômicas. Portanto, o intuito do grande capital é evidente: destruir qualquer impedimento extraeconômico aos seus movimentos. Para a legitimação dessa estratégia, o grande capital difundiu e patrocinou o conjunto ideológico denominado neoliberalismo, teses conservadoras defendidas desde os anos 1940 pelo economista austríaco F. Hayak (1899-1992). Tal ideologia foi massivamente propagada pelos meios de comunicação social, a partir dos anos 1980, criando um tipo de senso comum entre serviços do capital, como engenheiros, economistas, gerentes, jornalistas, entre outros, e as significativas parcelas da população dos países centrais e periféricos. Em síntese, a ideologia neoliberal busca legitimar o capital monopolista em quebrar as limitações sociopolíticas que restringem sua liberdade de movimento.

Nesse sentido, o neoliberalismo aponta como alvo a intervenção do Estado na economia, ou seja, o Estado foi considerado anacrônico e, assim, foi proposta a sua 'reforma', mas tal termo perde seu significado tradicional como conjunto de transformações para a ampliação de direitos e, sob o título de reforma(s) é concebido o que vem sendo orientado pelo grande capital como um imenso processo de contrarreforma(s) voltado para a supressão e redução dos direitos e garantias sociais. O neoliberalismo argumenta pela necessidade de restringir as ações do Estado em sua dimensão democrática de intervenção da economia, porém, os próprios representantes

imaginários, questão vista nas crises do mercado financeiro: papéis que, à noite, valiam X, passam a valer - X na manhã seguinte. Esse processo somente é possível pela existência de uma massa de capital, sob a forma de capital dinheiro; tal massa é remunerada por meio de juros e, conforme o capital se desenvolveu, um setor de capitalistas começou a viver exclusivamente desse capital sob sua forma monetária, que compreende o segmento de capitalistas rentistas, os quais não se responsabilizam pelos investimentos produtivos (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

dos monopólios entendem que a economia capitalista não funciona sem a intervenção estatal, de sorte que o grande capital dependesse dessa intervenção (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Dessa maneira, os autores, ao contrapor a falaciosa retórica neoliberal, comprovam que as necessidades do capital permanecem sendo asseguradas pelo Estado, como no caso da indústria bélica; nessa direção, dados mostram que, nos anos 1990, o governo dos EUA substituiu cerca de 80% de pesquisas de engenharia elétrica por programas de pesquisa militar. Portanto, a real finalidade do capital monopolista não é ‘reduzir’ o Estado, mas diminuir as funções estatais que atendem aos direitos sociais. Ora, “[...] ao proclamar um ‘Estado Mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 237). O neoliberalismo alicerça o desenvolvimento do capital financeiro, o que é facilitado pelos recursos informacionais que possibilitam a comunicação instantânea entre agentes econômicos localizados nas mais distantes regiões do globo, processo assegurado pela imensa concentração do sistema bancário e financeiro.

Em face dessa nova conjuntura, Harvey (2011) compreende o neoliberalismo como um projeto de classe que emergiu na crise dos anos 1970, dissimulado pela retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre comércio, para legitimar políticas avassaladoras destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Tal projeto é bem-sucedido, no sentido de atingir uma grande concentração da riqueza e do poder, em todos os países que o adotaram como modelo: ele permanece, se consolida e se expande, e não há nenhum indício sobre seu fim. Um dos seus fundamentos, originários dos anos 1980, é o uso do poder do Estado para salvaguardar as instituições financeiras a qualquer custo, o que contradiz a própria prescrição da teoria neoliberal de não intervencionismo. Esse processo emerge com a crise fiscal³⁷, em Nova York, em 1970, ampliada internacionalmente, em 1982, pela crise de dívida do México, cuja política é declaradamente de “[...] privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas (no México, por exemplo, o padrão de vida da população diminuiu cerca de um quarto em quatro anos após o socorro econômico de 1982) (HARVEY, 2011, p. 16).

³⁷ Trata-se de ações pautadas no ajuste fiscal, que abarcam a desregulamentação dos mercados, a privatização do setor público, a diminuição do Estado, no sentido de desmonte do sistema de proteção social e a flexibilização do mercado de trabalho (MUSTAFA, 2015).

O autor também exemplifica com as ações políticas de Ronald Reagan, Margaret Thatcher e Pinochet, os quais, ao adotarem o neoliberalismo, utilizaram o poder do Estado para acabar com o trabalho organizado. Na América Latina, esse processo se deu por meio do poder militar, enquanto, nos países centrais, Reagan e Thatcher realizaram arrocho na economia e gastos públicos como disfarce para esmagar trabalhadores, ou seja, criar um exército industrial para minar o poder do trabalho, permitindo que os grandes capitalistas obtivessem lucros fáceis, sempre.

Um dos principais obstáculos para o contínuo acúmulo de capital e a consolidação do poder de classe capitalista na década de 1960 foi o trabalho. Havia escassez de mão de obra, tanto na Europa quanto nos EUA. O trabalho era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política. No entanto, o capital precisava de acesso a fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis. Houve uma série de maneiras para fazer isso. Uma delas foi estimular a imigração (HARVEY, 2011, p. 20).

Tendo em vista a acumulação de lucro, o neoliberalismo foi assumido enquanto solução para as crises do capital monopolista, o que acarretou a implementação de um conjunto de respostas, as quais configuram a sua restauração, “[...] estratégia articulada sobre o tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal” (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 224). Nessa perspectiva, são realizadas modificações no circuito de produção, esgota-se a modalidade de acumulação designada rígida taylorista e fordista³⁸ e começa a ser instaurada a acumulação flexível. Assinalada pela flexibilidade, essa fase, também conhecida como pós-fordismo, concebeu a reestruturação produtiva, substituiu o modo de produção rígida (taylorista-fordista) por um novo modo de produção mais flexível, visa à mobilização do capital com a desconcentração da indústria, por meio da desterritorialização da produção. As unidades produtivas, tanto

³⁸A data simbólica de início do fordismo é o ano de 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática da montagem de carros que ele criara no ano anterior, em Dearborn, Michigan, EUA. Mas seu modo de implementação foi muito mais complexo. As inovações de Ford expressavam tendências pré-estabelecidas: já a publicação de 1911, *Os princípios da administração científica*, de F.W. Taylor, representou um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho poderia ser aumentada, por meio da decomposição de cada processo de trabalho. Contudo, o pensamento de Ford renovou o modo de produção capitalista, ao reconhecer que a produção de massa significava consumo da massa, um novo sistema da reprodução da força de trabalho, que envolvia uma nova estética, psicologia, em síntese uma nova forma de sociedade, racionalizada, modernista e popular. Com base nesses pensamentos, o fordismo e o taylorismo constituíram um regime de acumulação, permanecendo por um longo período de expansão pós-guerra, até 1973, nos países de capitalismo avançado, tendo alcançado amplas taxas, relativamente estáveis de crescimento econômico. Aliado ao keynesianismo, o capitalismo se dedicou às expansões internacionalistas de alcances mundiais e foi adotado por diversas nações descolonizadas (HARVEY, 2008).

completas como desmembradas, são deslocadas para novos espaços territoriais, em especial para as áreas subdesenvolvidas ou periféricas, permitindo uma maior acumulação de capital, onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa, seja pela ausência de legislação protetora do trabalho, seja pelo seu baixo preço (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Outro ponto relevante concerne à exploração dos recursos naturais.

O neoliberalismo auxiliou o capital a alcançar uma repercussão global, pois, com o seu novo modo de acumulação flexível, vem a ter acesso aos trabalhos de mais baixo custo no mundo, onde tanto o trabalho como a matéria-prima dispõem de menores preços. O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi revigorado pelos EUA, a partir do princípio neoliberal como um disciplinador global, tendo em vista auxiliar a inflamar o mercado de crescimento e expansão econômica do país, no fim dos anos 1990. Para isso, foi necessário construir um sistema globalmente interligado com o mercado financeiro (HARVEY, 2011). Portanto, o neoliberalismo compreende a ideologia do capitalismo em seu período de máxima financeirização da riqueza, que se encontra num formato líquido, tempos do capital volátil, combate às regulações econômicas do século XX, “[...] como socialismo, keynesianismo, e Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e desenvolvimentismo latino-americano” (MORAES, 2001, p. 4).

Torres (1995) observa que esse cenário de intensificação da exploração demanda do capital pacificar áreas conflitivas; assim, as políticas públicas se configuram de acordo com a reestruturação da economia global, conforme a crescente mobilidade do capital via intercâmbio internacional, segmentação do mercado, e o uso das tecnologias possibilita a ampliação da indústria de bens de serviço. Tal processo resultou na fragmentação da produção em nível mundial, pois pode ser transferida para qualquer local do globo, com força de trabalho mais barata e condições políticas favoráveis. Nesse contexto, o sistema de educação pública também foi reestruturado; a antiga organização capitalista objetivava a produção de sujeitos disciplinados para o trabalho treinado e confiável, porém, em sua nova configuração, busca formar trabalhadores com capacidade de aprender a aprender, trabalhar em equipe e, além de disciplinados, serem criativos, para a constituição de forças de trabalho mais produtivas e dinâmicas.

Essa nova reconfiguração do trabalho abrange a reconstituição do capitalismo global conforme o modo de produção denominado toyotismo. Alves (2004, 2013) o compreende como uma ideologia orgânica da administração da produção capitalista, no seu contexto de mundialização, que corresponde às demandas da acumulação do capital

em momentos de crise estrutural de superprodução. Trata-se do novo alicerce técnico da produção do capital, um novo complexo de sua reestruturação que alcança as empresas capitalistas. Geralmente, é assimilado pela sociologia industrial e do trabalho simplesmente como ‘modelo japonês’, isto é, limitado ao sistema Toyota de produção, que corresponde à sua origem histórica concreta. Contudo, emerge na conjuntura em que prevalece o complexo da reestruturação produtiva sob a mundialização do capital; assim, o toyotismo passou a assumir um novo sentido, além das especificidades de sua gênese sócio-histórica (e cultural) relacionada ao capitalismo japonês. Por meio da sua famosa versão da noção da *lean production* (produção enxuta), difundida nos anos 1990, o toyotismo tornou-se a ideologia orgânica da nova sistematização da produção de mercadorias, associando seus dispositivos incertos com aspectos peculiares locais e setoriais da indústria capitalista mundial, como também com dispositivos tayloristas-fordistas. Adentrou no século XXI com seu novo método de gestão da produção com base na acumulação flexível, que abarca as novas tecnologias microeletrônicas na produção, remuneração flexível, redução do trabalho vivo, o que requer um novo envolvimento subjetivo do trabalho e, conseqüentemente, resulta em uma nova formação formal-intelectual.

A articulação entre reorganização do capital, do trabalho e da Educação é explicada por Harvey (2008), com base em um dos principais problemas do regime de acumulação, o qual abarca a configuração dos comportamentos de todos os tipos de indivíduos, tanto capitalistas quanto trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicas a assumir alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Com efeito, para a sua materialização, é necessário conceber normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc., a fim de garantir a unidade do processo e a relação apropriada entre comportamentos individuais e esquema de produção. “Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de regulamentação [...]” (HARVEY, 2008 p. 117). Nesse processo, o autor aponta que também é necessário atentar à disciplina da força de trabalho, o que ele denomina ‘controle do trabalho’ e abrange repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos organizados não somente no ambiente de trabalho, mas na sociedade como um todo. Assim, a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social das suas capacidades físicas e mentais. Portanto, a educação, o treinamento e o convencimento servem para mobilizar certos sentimentos

sociais e aptidões psicológicas que exercem a função de formação das ideologias dominantes.

Esse novo cenário de amplas mudanças da reestruturação do capital neoliberal abrange uma reconfiguração do trabalho e, conseqüentemente da educação. Nesse ponto, o Banco Mundial (BM), representante da perspectiva neoliberal, torna-se a instituição central da despolitização e positivação da política educacional. Segundo Torres (1995), passa a funcionar como agência primordial no processo de globalização do capitalismo internacional. Constitui uma agência de regulação, especificamente de empréstimo, foi criado em 1962, tendo em vista o crescimento econômico pelo investimento do capital. Como na lógica de qualquer banco, seu interesse é emprestar capital e receber juros pelo empréstimo. Entretanto, difere dos bancos comerciais, pois os empréstimos são garantidos pelos países, funcionando vinculado com o Fundo Monetário Internacional (FMI), de maneira que, sem o seu consentimento, não há possibilidade de estabelecer negociações com o banco. Juntamente com outras instituições financeiras, o FMI e o BM estão situados em Washington, são orientados pela lógica de economia da política neoliberal e defendem os modelos de ajustes estruturais e de estabilização. Geralmente, os economistas referem-se ao conjunto de tais agências como ‘consenso de Washington’, as quais condicionam a configuração das políticas públicas na direção da privatização e da redução do gasto público (TORRES, 1995).

O autor acrescenta que, no campo das políticas educacionais, o Banco Mundial, como agência reguladora, promove a educação e, assim, conduz as políticas de democratização do ensino a partir da tradição liberal, com ênfase na Educação Básica. Juntamente com o subsídio dos organismos internacionais, o UNICEF, a UNESCO e o PNUD, o BM fomentou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990). Krawczyk e Vieira (2008) ressaltam que distintos países latino-americanos foram diagnosticados com problemas similares, tendo sido proposta como solução a implementação da Reforma Educacional, nesta parcela do continente. Através dos processos de indução externa, a maioria dos países latino-americanos adotou uma uniformidade nas políticas educacionais, resultante da crescente força das agências internacionais e da liderança do Banco Mundial, na configuração e concretização das reformas no continente.

A condução da Reforma Educacional foi alinhada à Reforma do Estado neoliberal. Nesse sentido, Torres (1995) problematiza que o Banco Mundial, composto primordialmente por economistas e não educadores, visa como objetivo final à eficiência

econômica, liberdade de mercado e globalização do capital, supervalorizando medidas quantitativas de êxito de uma política, por meio do uso de critérios econômicos. Por exemplo, as taxas de retorno em relação à educação, com base na renda pessoal, sugerem que um ano adicional de educação primária nos níveis mais baixos do sistema corresponde a um maior aumento na renda, em comparação aos investimentos em níveis mais altos da educação. Por conseguinte, conclui-se que o investimento em níveis de educação primária ou básica apresentará melhores resultados, em termos de aumento do produto interno bruto. “Eu havia expressado uma preocupação similar ao analisar as premissas postuladas nos documentos preparatórios para a conferência de Jomtien suas graves implicações para as políticas de educação superior na América Latina” (TORRES, 1995, p. 127).

3.2 A reforma do Estado brasileiro e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)

A década de 1990 demarcou o período em que a maioria dos países latino-americanos iniciou o processo de implementação das reformas educacionais conduzidas pelos organismos e agências internacionais, em especial o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), responsáveis por condicionar a concessão de empréstimo aos Estados nacionais que aderiram ao modelo neoliberal de Estado. A partir de um diagnóstico, tais organismos recomendaram mudanças na região, efetuando uma crítica às funções dos Estados nacionais, à gestão pública do modelo keynesiano, no contexto de crise do processo de acumulação capitalista. Isto é, a reestruturação do setor produtivo condicionou as transformações das relações sociais do Estado no contexto de uma nova ordem mundial, tendo em vista legitimar a necessidade de instauração das reformas educacionais em todo o continente (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

A reforma educacional foi assumida pela maioria dos governos latino-americanos com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), conforme já indicado, financiada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Participaram desse evento 155 governos, agências internacionais, diversas ONG e associações destacadas no plano educacional mundial, os quais concordaram com os compromissos da declaração ali aprovada, sobretudo em garantir a Educação Básica para crianças,

jovens e adultos. Dentre os nove países com a maior taxa de analfabetismo mundial situava-se o Brasil, que concordou em impulsionar políticas educativas articuladas pelo Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, no decorrer da década de 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Para Krawczyk e Vieira (2008, p. 16), a UNESCO defendeu o pressuposto de que a reforma sistemática na educação possibilitaria aos diversos países condições para enfrentar as adversidades de uma nova ordem econômica e mundial. Contudo, “[...] o consenso construído acerca da reforma educacional nos diferentes países, foi consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial”. Foi apresentada como uma tática necessária para racionalizar os custos da gestão pública, mas sem mencionar a sua real finalidade: alinhar a educação ao projeto neoliberal de desenvolvimento. Embora os organismos internacionais atribuíssem os mesmos diagnósticos para toda a complexidade de países que compõem a América Latina, foram distintos os modos como cada um desses países conformou as reformas nos seus Estados, na ordem internacional e na reconstrução dos seus projetos nacionais, considerando seus distintos níveis de desenvolvimento econômico e tecnológico, de integração educacional da população, de concentração de renda e da mobilização das suas forças políticas.

No Brasil, a reforma educacional foi implementada durante a década de 1990, procurando convergir seu ideário com as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova maneira de gestão na educação escolar, de acordo com as transformações regulatórias próprias do novo modelo hegemônico da função do Estado (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Em específico, a reforma começou a ser idealizada com a posse de Fernando Collor de Mello a Presidência da República, em 1990, com a instauração do modelo neoliberal, o que desencadeou ajuste econômico do país às necessidades da reestruturação global da economia, sendo ressaltada a força do mercado com as políticas de liberalização e desregulamentação, entre outras. A indústria começou seu processo de reestruturação produtiva. Apesar do discurso dos organismos internacionais, os quais defendiam que a reforma sistemática na educação oportunizaria ao país alcançar as condições necessárias para disputar com equidade os obstáculos dessa nova ordem econômica e mundial, “[...] [e]studos revelavam que o progresso tecnológico e suas benesses não chegariam facilmente até nós. Percebia-se que não se tratava de uma questão de tempo, mas da posição que cabia ao país na excludente divisão internacional do trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47)

Na realidade, as reformas educacionais visavam à adequação da educação à reestruturação do capital de cunho neoliberal, o qual, ao mesmo tempo que busca a flexibilização da produção, também flexibiliza o trabalhador. Nesse contexto, o Brasil, situado na excludente da divisão internacional do trabalho, aponta para o processo de dependência entre países periféricos e centrais, que foram intensificados com a adoção do neoliberalismo pelos primeiros. Krawczyk e Vieira (2008) esclarecem que, na própria história recente, levando em conta o cenário do avanço do desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista, as transformações das relações internacionais assinalam que os países na América Latina, que passaram pelo processo de transição dos regimes ditatoriais para a reformulação dos seus sistemas democráticos e prosseguiram por uma direção política e econômica neoliberal, tiveram as suas relações de dependência mais acentuadas para com os centros hegemônicos. A esse respeito, Marini (2017, p. 47) destaca: “A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial”. Isso quer dizer que o entendimento da economia do capitalismo mundial e dos procedimentos que a qualificam possibilita compreender onde se situa a problemática da América Latina.

De acordo com os postulados de Giovanni Arrigue, o Brasil pode ser considerado na condição de nação semiperiférica frente às adversidades da nossa trajetória dentro do sistema interestatal capitalista. Enquanto Marx se empenhou em entender os resultados da divisão social do trabalho, numa dada economia, o autor se debruçou a compreender as implicações dessa divisão do ponto de vista internacional, o que decorre da divisão global entre o que ele denomina jurisdições do núcleo orgânico e jurisdições periféricas. A primeira consiste nos locais privilegiados para a realização das atividades intelectuais diretivas, ‘cerebrais’, enquanto a segunda compreende os locais em que são operacionalizadas as atividades ‘neuromusculares’.

Na verdade, a primeira jurisdição corresponde ao fluxo de inovação que a concorrência intercapitalista oportuniza, para a introdução de novos métodos de produção, fontes de suprimento, novas formas de organização, atividades que possibilitam aos agentes inovadores ganhos extraordinários de lucros acima da média, assegurados pelas atividades neuromusculares. Isto é, os processos de inovação não apenas geram lucros excessivos para empresas, todavia, associadossimbioticamente com o Estado, geram a externalidade que os retroalimenta. Assim, o núcleo orgânico usufrui de uma riqueza oligárquica não universalizável, acabando na polarização crescente da

economia mundial, numa zona periférica e numa zona de núcleo orgânico (HADDAD, 1997).

O autor assinala que esses estudos revelaram a existência de um conjunto de países que constitui uma zona intermediária, relativamente estável, os quais, de certa maneira, resistiram à inclinação de periferização, apesar de não alcançar acumulação de forças para superá-las, mantendo-se, pois, como zonas semiperiféricas. Tais Estados chegaram a isolar as ações próprias de núcleo orgânico das pressões competitivas mundiais, porém, ao fazê-lo, as privam de atuar num espaço econômico mais amplo. Ou seja, os países semiperiféricos se industrializam e se desenvolvem, mas somente para permanecer na mesma posição equivalente aos países do núcleo orgânico. No que tange aos países latino-americanos, onde se situa o Brasil, as estratégias de desenvolvimento pró-sistêmicas consistiram em manter as condições de extremas desigualdades de classe na distribuição da riqueza dentro do seu território “[...] e desempenhar funções subordinadas nos processos globais de acumulação de capital” (HADDAD, 1997, p. 12).

Na condição de zona semiperiférica, o Brasil manteve sua posição subalterna, mas a reforma para alcançar o consenso entre a população e dissimular a condição de dependência do país buscou endossar tais processos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) enfatizam que, para tal, foram retomados alguns aspectos da literatura internacional da Teoria do Capital Humano, muito presente no regime militar, durante os anos 1970. A educação foi situada como um dos principais determinantes da competitividade entre países. As explicações apontavam para a necessidade e inevitável apropriação das tecnologias em todas as áreas, propagando a ideia de que, “[...] para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p.47). Logo, atribui-se à educação a responsabilidade de sustentar a competitividade dos anos 1990, questão identificada na vasta documentação internacional provinda de organismos multilaterais, como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, os quais difundiram esse ideário, por meio de diagnósticos, análises, propostas e soluções que seriam convenientes para todos os países da América Latina e Caribe, tanto no campo da educação como da economia. Tais recomendações foram acatadas pela maioria dos países latino-americanos, a fim de configurar as suas políticas educacionais.

No Brasil, a implementação desse ideário teve seu princípio no governo Itamar Franco, mas foi com o governo Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada foi materializada. Em sua primeira campanha, FHC elencou a educação como uma das cinco

metas de prioridade do seu programa de governo, com ênfase no seu papel econômico. O alicerce desse processo envolveu a parceria entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria. Para alcançar o consenso, intensificou a convergência entre educação, capital e trabalho. Em 1995, patrocinou o encontro com representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil, como organizações empresariais e centrais sindicais; desse encontro, coordenado pelo Ministério do Trabalho, derivou um documento-base, publicado no mesmo ano e intitulado *Questões críticas da educação brasileira*. Neste, foram debatidas e traçadas estratégias para a educação, com a finalidade de adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e conformar a formação do cidadão produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse projeto, a concepção de educação foi alinhada às recomendações dos organismos multilaterais, os quais ampararam as formulações do conteúdo da LDBEN nº 9.394, aprovada em 1996. Krawczyk e Vieira (2008) apontam que a condição para a instauração da reforma educacional se consolidou com essa nova lei, que determinou uma nova gestão do sistema educacional e da unidade escolar, atentando para o fato de que o processo de promulgação da LDB foi antecedido por vários debates que envolveram diferentes projetos educacionais e societários em disputa. No seu contexto original, o projeto da LDB foi elaborado no fim dos anos 1980, com a promulgação da Constituição de 1988 (CF 88), demarcado pelas tensões políticas que envolveram o processo de redemocratização do país. As demandas sociais de educação derivaram de uma ampla mobilização, não somente focalizada nos setores de esquerda, mas de distintos interesses sociais que extrapolavam as questões da educação, recolocando o debate em torno da recuperação das bases federativas, tendo em vista solucionar os problemas sociais intensificados pela concentração de renda e dificuldade do Estado em responder às demandas sociais.

As autoras ressaltam que os impasses políticos presentes nesse processo abrangeram dois projetos educacionais antagônicos: o primeiro projeto, originário das lutas pela redemocratização do país, que daria seguimento às conquistas da Constituição de 88, e o segundo, suscitado pelas tendências internacionais que propuseram o desenvolvimento da modernidade brasileira. A falta de consenso nos anos 1980 conduziu ao atraso de cerca de quinze anos para a regulamentação dos preceitos educacionais contemplados pela CF 88. Entretanto, o Executivo interveio na tramitação da lei, no Congresso, que acarretou a promulgação da LDB em 1996. Na realidade, o seu processo

de tramitação revelou a mudança da correlação de forças sociais, que se manifestou na adesão do segundo projeto, isto é, o modelo neoliberal de Estado. Com isso, foram modificadas as prioridades e direções da política educacional, nos anos 1990, que contou com o subsídio dos organismos internacionais e governos estaduais e municipais alinhados com o Executivo, além dos proprietários de grandes escolas privadas.

A LDB nº9.394/96 assegurou a reforma; apesar de aumentar a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos, reduziu os direitos consagrados na CF 88, limitando “[...] o direito fundamental de todos à educação ao direito à educação obrigatória” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51). Com isso, as autoras constatarem que tal restrição pode ser identificada na prioridade dos investimentos delimitados ao Ensino Fundamental, ou seja, outros níveis de educação não foram priorizados, implicando a diminuição da responsabilidade e função do Estado em prover todos os graus de educação, por meio da inversão da responsabilidade do Estado para a família, posicionando esta última em primeiro lugar.

Nesse processo também se destaca como o principal vetor da reforma educacional nova organização do sistema nacional. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) evidenciam que foi operado um deslocamento da responsabilidade da educação do governo para a sociedade, o que está previsto na LDB nº 9.394/96, através da mudança do conceito de educação para formação; apesar de aparentemente simples, essa ação indica que a educação pode acontecer em diversos espaços de convivência humana e não somente na escola. Além disso, há uma explícita tendência de práticas e conceitos da gestão empresarial na gestão educacional, isto é, o surgimento da lógica privada na administração do ensino, com a finalidade de maior eficiência e produtividade, em especial com os gastos públicos. Para tal, o Estado permanece no controle da educação, contudo, busca adquirir flexibilidade administrativa, adotando uma gestão mista entre descentralização e centralização. Descentraliza ações de decisões funcionais particulares e responsabilidade pela eficiência da escola, entretanto, centraliza e intensifica o controle sobre providências estratégicas, como “[...] avaliação, currículo, programa do livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolhas de dirigentes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 99).

Dessa forma, frente à complexidade da reforma e sua implicação nas políticas educacionais brasileiras, nos anos 1990, como sintetizar o que cabe à educação, no modelo neoliberal? Como já explicitado, de modo declarado e explícito, a reforma visa a adaptar as finalidades educacionais às novas exigências do mercado internacional, quer

dizer, ao novo paradigma produtivo neoliberal da acumulação flexível. Para tal, busca-se conformar tanto o aluno como o professor a esse modelo de produção. Na retórica dos organismos internacionais, defendeu-se a pressuposição de que a implementação da reforma educacional, nos diferentes países latino-americanos, viabilizaria as condições necessárias para o Brasil competir em condição de equidade com outros países, inclusive os centrais, perante essa nova ordem econômica e mundial. Entretanto, isso significou a racionalização dos custos da gestão pública, ou seja, do mesmo modo que o neoliberalismo enquanto ideologia do capitalismo, no contexto de sua máxima financeirização da riqueza, procurase opor às regulações econômicas, que envolvem principalmente a diminuição dos gastos do Estado que respondem à satisfação de direitos sociais, na educação, pretendes desvincular a imagem do Estado como promotor do bem-estar social, ou do que pouco ainda era realizado, da obrigação em ofertar o ensino compulsório, para tornar-se o Estado avaliador e articulador de políticas. Como frisado, para manter a economia capitalista, é necessário preservar a intervenção estatal e, na educação, esse processo é identificado nas políticas de centralização e descentralização. O Estado continua a controlar a educação, principalmente nas deliberações estratégicas, inclusive quanto à formação de professores e orientações curriculares, todavia, compartilha a responsabilidade administrativa e de custos da Educação Pública com a sociedade.

3.3 O professor como lócus da Reforma

Perante esse novo cenário econômico e político, no Brasil, de reestruturação do Estado de acordo com o neoliberalismo e conseqüente implementação da Reforma na Educação, o que cabe ao professor? Qual a sua função, nas recomendações dos organismos internacionais, as quais embasaram a LDB nº 9.394/96? E como passa a ser concebida a sua formação, conforme a conjuntura da reforma, no âmbito do currículo?

Ao buscar respostas para esses questionamentos, tendo em vista a contextualização de elaboração das políticas educacionais e os discursos políticos gerados que implicaram a determinação dos propósitos sociais atribuídos à educação e conseqüentemente os novos encargos dos professores, é importante se embasar nas contribuições de Neves (2004), ao entender que o Brasil se tornou palco de um conjunto de reformas, na educação escolar, a partir dos anos 1990, com a finalidade de conformar a escola aos imperativos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia

mundial; em específico, foram traçadas novas funções para os países periféricos, nessa nova etapa do capitalismo monopolista, o que abarca a submissão do país ao capitalismo internacional financeiro e produtivo. Para tal, foram desenvolvidas políticas que regulamentam o aumento da superexploração da força de trabalho com base em um modelo de democracia que tem como tática estimular a conciliação de classes, por meio do desmonte das formas de organização social que historicamente lutaram a exploração e a dominação burguesas.

Esse processo foi intensificado durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), que implementou a reestruturação do Estado em suas finalidades econômicas e político-ideológicas, passando de produtor direto de bens e serviços para conduzir iniciativas privadas, tanto na área econômica como na área social. Tal movimento leva o Estado a se encarregar diretamente pela formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras, no campo da Educação Básica, e partilhar com a iniciativa privada a responsabilidade da formação técnica e ético-política do trabalho qualificado, na esfera da educação superior. As novas diretrizes estatais acarretaram relevantes tendências para a política educacional brasileira, as quais abarcam iniciativas como a promulgação da nova LDB nº 9.394/96, a reforma da educação tecnológica e o mecanismo da formação profissional, a instauração do FUNDEF como aparato de desconcentração da educação fundamental e a privatização, a fragmentação e o teor empresarial da educação superior (NEVES, 2004). Isso resultou nas transformações no processo de formação de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como também na definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais estipulados para esse fim.

Diante desse processo, lança-se mão das considerações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), a respeito dos subsídios teóricos necessários para investigar os intuítos políticos presentes no conteúdo e nos discursos dos documentos que passaram a direcionar a política educacional brasileira, conduzidas pelas reformas induzidas pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, por meio da difusão e produção de diversos documentos que não somente apontavam as recomendações a serem admitidas, mas proferiram discursos para justificar a implementação das reformas, tendo em vista edificar consensos locais para sua instauração. Para entender e interferir criticamente nesse

movimento, as autoras realçam a necessidade de analisar a ideologia, a lógica e a racionalidade que alicerçam essa reforma e sua articulação com os interesses e pontos de vistas dos sujeitos que efetuam as mudanças.

Conforme as autoras, embora o acesso a esses documentos seja favorecido pela internet, ainda demanda ferramentas, conceitos e teorias que propiciem a investigação desses textos que recomendam transformações nas políticas, pois as orientações ali presentes não são prontamente assimiláveis, sua instauração requer a tradução, interpretação, adaptação, segundo as vicissitudes e jogos políticos que constituem o campo da educação em cada país, região, localidade, processo que resulta, de certa forma, na reescritura das prescrições. Desse modo, é preciso atribuir significados à noção de política, conceito que atinge a interpretação e pesquisa das informações contidas nessas publicações. Ao se discordar de uma concepção vaga de política, pode-se considerá-la como processos e resultados concomitantes. A ênfase analítica de uma política e de um texto deve considerar a relação entre outras políticas e textos que se encontram em circulação, sendo que a execução de uma pode impedir ou se opor à de outra, observando-se que a política educacional se articula com as políticas de outros campos.

Assim, Shiroma, Campos e Garcia (2005) apresentam diversos elementos que geralmente compõem esses documentos, para uma investigação precisa: primeiro, apontam para os seus aspectos contraditórios; nesse sentido, a leitura deve considerar a relação ao tempo e especificamente ao contexto em que foram produzidos, além de confrontar com outros da mesma circunstância e local. Portanto, ao entender a política como processo, a análise das contradições internas nas formulações desses documentos possibilita evidenciar os discursos discordantes em disputa, e é nesse campo que se constitui a hegemonia discursiva. Isto é, embates não somente na esfera conceitual, mas principalmente em disputas incutidas nos textos das condições e desígnios que expressam interesses políticos, geralmente assinalados por ambiguidades e omissões que proporcionam elementos para debater seus processos de instauração. Também atentam à noção de historicidade que perpassa os textos, o que resulta em uma dupla articulação, os textos na história e a história dos textos. Ora, além da produção, os textos são consumidos em diversos contextos sociais, de sorte que há uma explícita relação entre as conjunturas específicas nos quais são produzidos e usados. Em síntese, apontam para a importância do entendimento do processo de produção dos documentos, para a compreensão dos seus reais interesses e intentos políticos.

Desse modo, discorre-se sobre a historicidade de três processos que envolvem documentações e leis que conduziram a Reforma e as políticas educacionais brasileiras, nos anos 1990, e, conseqüentemente, orientaram as mudanças para a formação de professores. Os dois primeiros abarcam as documentações providas dos organismos internacionais, como a Declaração de Educação para Todos (1990) e Relatório Delors (1998); já o terceiro abrange as ações empreendidas pelo MEC e a Secretaria de Política Educacional, desde 1995, no Brasil, que, por meio de uma série de eventos, documentos e legislações, modificaram as diretrizes para a formação do professor, a culminar numa ampla reforma curricular em todos os níveis de ensino, a partir da inserção da noção de competência. Para tal, parte-se de um levantamento bibliográfico já feito amplamente pela literatura sobre as políticas educacionais.

Na *Conferência de Educação para Todos* (1990), apesar de os organismos internacionais recomendarem como prioridade a reforma educacional na promoção da Educação Básica, eles também procuraram elaborar orientação para outros níveis do ensino. Observam-se aqui as licenciaturas no Ensino Superior, pois a figura do professor se tornou o locus fundamental para a implementação da reforma, como instrumento para possibilitar a construção do consenso e sua devida instauração. Com isso, há uma reestruturação no processo de formação docente, visto na LDB nº 9.394/96, alinhada às diversas orientações promovidas por esses organismos, processo iniciado no referido evento, onde a educação foi colocada no centro das atenções mundiais, enquanto, especialmente, Educação Básica. Os governos que firmaram metas com as estratégias ali fixadas para o ano de 2000, comprometeram-se principalmente com esse nível de ensino, inclusive o Brasil (o que correspondeu à promoção do Ensino Fundamental). Entretanto, dentre as estratégias previstas pelo documento para alcançar essa meta, “[...] destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50). Esse foco no professor, de certa forma, expressa a preocupação dos organismos com sua formação, o que pressupõe considerar outros níveis de ensino, como o superior.

Contudo, a ênfase atribuída ao professor pelos organismos internacionais fica mais evidente no Relatório Delors, produzido em 1993 e 1996. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ao realizarem uma leitura crítica sobre o documento, demonstram que, para conceber as ações para a educação no século XXI, a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para integrar a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors, tendo em vista

apontar as tendências e demandas que a educação deveria assumir, frente à conjuntura de incertezas que caracterizaram o final do século XX, o que resultou no Relatório em questão, identificado como um dos documentos substanciais para o entendimento e a reavaliação da política educacional atual de vários países, ao servir como base para a condução da constituição de suas políticas, inclusive no Brasil. Para a definição do papel da educação, o documento fez um diagnóstico sobre o cenário contemporâneo mundial de interdependência e globalização. Considerando fenômenos como o desemprego e a exclusão social, que também assolam os países ricos, e, com isso, a intensificação da desigualdade social no mundo, o documento indica:

[...] os três grandes desafios para o século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Com esses desafios, o Relatório traça as atribuições para a educação, por meio de um superdimensionamento dos seus objetivos e potencial, de maneira que a educação é apresentada como a solução para a sociedade alcançar paz, justiça social, e liberdade, a jurisdição com a capacidade de proporcionar o desenvolvimento humano mais harmonioso, pela diminuição da pobreza, exclusão social, opressões e guerras. Por consequência, compete à educação se responsabilizar pelo desenvolvimento humano, pelo entendimento mútuo entre os povos, fundamentada nos valores em consenso no âmbito na comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: “[...] direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha do conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

O Relatório concebe como responsabilidade primordial da Educação manter a coesão social, cabendo exclusivamente a ela proporcionar ‘todos os meios’ para promover a formação do cidadão a consciente:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS *et al.*, 1998, p. 52).

Identifica-se nestas considerações o caráter contraditório do documento, pois, ao conceber a Educação como o único meio exclusivo e responsável por cessar todas as tensões sociais mundiais, acaba por ocultar os reais motivos que as ocasionam, que compreendem a estrutura econômica do capital, em sua era de mundialização, o que provoca as crises cíclicas que se agudizam e, com isso, tornam mais recorrente o desemprego. Como Harvey (2011) esclarece, o dinheiro, ao se concentrar nas mãos de poucos, deve ser colocado para trabalhar, movimentar todos os elementos necessários para produzir as mercadorias como as matérias-primas, as instalações e os equipamentos, os fluxos de energia e a força de trabalho. De sorte que a acumulação se perpetue em uma crescente taxa de lucro, é necessário manter disponíveis e dependentes as reservas suficientes de acesso à força de trabalho, processo denominado por Marx como ‘exército industrial de reserva’, o qual proporciona as condições fundamentais para a reprodução e a expansão do capital.

Tal exército deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades imprescindíveis, como ser flexível e manipulável. Quando não são exitosas essas condições, o capital se depara com um obstáculo para a sua acumulação contínua. Logo, os capitalistas administram as limitações potenciais da oferta de trabalho de diversos modos, por exemplo, com as tecnologias de economia de trabalho, as inovações nos sistemas podem retirar as pessoas do trabalho e mandá-las de volta à reserva industrial, o que culmina no exército de trabalhadores demitidos, cuja existência possibilita criar uma pressão descendente sobre os salários. Isto é, o capital, ao manipular concomitantemente a oferta e a demanda de trabalho, tem a “[...] esperança é que o desemprego resultante rediscipline o trabalho, fazendo-o aceitar uma taxa de salários menor” (HARVEY, 2011, p. 56).

Portanto, o Relatório Delors (1998), ao omitir as condições reais de produção das tensões sociais, como o desemprego gerado pelo próprio capital, e responsabilizar a Educação por sanar todas as mazelas sociais, a noção de Alienação se faz presente no documento, que, em sentido marxista, compreende o ocultamento das relações entre o trabalho, o trabalhador e os modos de produção, as quais são baseadas no capital e propriedade privada. Os organismos internacionais, para alcançar o consenso, como sinalizam Krawczyk e Vieira (2008), operaram a partir da fetichização, ao defenderem que a reforma sistemática na educação proporcionaria condições de igualdade para que os países periféricos competissem economicamente com os países centrais, na

reestruturação do capital neoliberal. No entanto, sabe-se que o cerne da questão consiste na posição que cabia a tais países na excludente divisão internacional do trabalho.

Robertson (2012) desmistifica as contradições presentes no discurso dos organismos internacionais, em prol do neoliberalismo, ao abordar a atuação do Banco Mundial (BM), no campo do desenvolvimento educacional. Como um dos mais poderosos produtores de conhecimento sobre o desenvolvimento internacional, passou a difundir, a partir dos anos 1980, que ‘neoliberalismo’ como paradigma ideológico poderia ensinar a redução da pobreza, mundialmente. Contudo, muitos pesquisadores observaram que seus feitos, principalmente no último quarto de século, foram muito pouco significantes. Para além disso, foi constatado que as políticas desenvolvidas pelo BM trouxeram consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social global. No segmento educacional, esse processo não foi exceção: a modificação de paradigma das políticas neoliberais, nesse campo, que abarcou o pagamento por serviços públicos, a privatização de ações educacionais, a relação direta do seu gerenciamento e financiamento, foi sedutora, ao proferir a simples ideia de que a globalização possibilitaria a libertação das nações da pobreza. Entretanto, já na metade dos anos 1990, seu discurso foi largamente refutado, além da oposição ideológica que gerou, revelando-se que, após duas décadas de políticas de desenvolvimento neoliberal, não teria aliviado, mas intensificado a pobreza e a desigualdade.

O Relatório Delors reconhece o aumento da pobreza, na conjuntura atual, porém, o documento opera por meio da Alienação, especialmente pela falta de explicação das condições objetivas que provocam o fenômeno da pobreza; ademais, atribui à educação a responsabilidade de resolver problemas que não competem a ela. Nele, verifica-se

[...] agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades [...] entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento (DELORS *et al.*, 1998, p. 52).

Logo, o Relatório defende como a finalidade da educação a adequação do cidadão a nova ordem econômica mundial, isto é, a educação em consonância com os interesses do mercado.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de

escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS *et al.*, 1998, p. 71).

Nesse processo, o professor é concebido como agente primordial para operar as mudanças propostas pela reforma, responsável pela realização e propagação do seu ideário no século XXI: “[...] não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores. A Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (DELORS *et al.*, 1998, p. 26).

Para tal, o professor deve desenvolver o que o Relatório denomina competências pedagógicas, qualidades que abarcama empatia, autoridade, paciência e humildade, e, por meio dessas qualificações, recomenda o treinamento dos professores a fim de intensificar o conjunto de ideias para permanecer e imperar no futuro – nacionalismo aliado ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais devem ser solucionados com tolerância e pluralismo, tudo em prol de um mundo tecnologicamente reunido. Investe em valores morais que devem ser conquistados desde a infância, razão pela qual precisa do professor, para gerir esses novos saberes. Ora, com a finalidade de promover a transformação das mentalidades, a ação educacional e o professor devem conduzir os alunos a entrar na sociedade da informação, para impedir o seu desemprego e que sejam acometidos pelo sentimento de exclusão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

[...] algumas recomendações relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade (DELORS *et al.*, 1998, p.27).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o Relatório, no âmbito político, reconhece o potencial de organização da categoria de professores por meio do sindicato, advertindo as instituições para dialogar com tais organizações, tendo em vista captar as suas experiências acumuladas, para colocá-las em favor da reforma requisitada para a sociedade docente. Assim, busca convencer o professor a envolver-se com as reformas do sistema, a acreditar nas inovações e, em especial, nas vantagens em aderir a tais medidas, através de mecanismos de recompensa e bonificação com o alcance de melhores resultados dos alunos. Dessa forma, as autoras avaliam categoricamente que o Relatório Delors estabelece recomendações práticas sob um intenso viés moralista, prescreve

orientações para que os vários níveis de ensino apresentem uma concepção nítida de educação, da sua função para assegurar a sobrevivência dos valores consensuais do Ocidente, “[...] endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 59).

No Brasil, além da presença das recomendações do Relatório Delors (1998), os organismos internacionais, como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, orientaram a constituição das políticas educacionais definidas nos anos 1990. Para adesão a esse projeto internacional, o governo mobilizou as diversas forças políticas necessárias para alcançar o consenso a favor da reforma, questão identificada na conjuntura do evento que se tornou o documento *Questões críticas da educação brasileira*, publicado em 1995. Esse documento traçou diversas estratégias para a educação, a partir de um diagnóstico a respeito dos problemas dos diversos níveis de ensino; novamente, dentre as prioridades, destaca-se a figura do professor, a “[...] gestão, financiamento e formação docente [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

As autoras apontam que, nas recomendações para o ensino superior, o documento propôs a articulação entre universidades e empresas, por meio de programas de pesquisa e pós-graduação, como também a associação entre universidades e secretarias estaduais e municipais, a fim de reestruturar os cursos para formação de professores, tanto licenciaturas como os cursos de pedagogia, e estabelecer mecanismos para favorecer o acesso ao ensino superior para professores que ainda não alcançaram esse nível de ensino. São evidentes as aproximações e semelhanças das propostas acordadas nesse evento com a reforma efetivamente instaurada pelo governo FHC até o final dos anos 1990. Estrategicamente articulados, o MEC e a secretária de Política Educacional, Eunice Durham³⁹, encontravam-se presentes na mobilização do evento, tendo em vista utilizar o momento para antecipar um grupo seletivo da sociedade civil as propostas que reformariam a educação no país, além do processo de consulta ou construção coletiva, o qual buscou reforçar o consenso em andamento, para legitimar a reforma educacional. O

³⁹Eunice Ribeiro Durham é Professora-Titular aposentada de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), foi Presidente da Fundação CAPES, nos anos de 1990 a 1991. Ocupou cargos políticos, durante os governos do presidente Fernando Collor e presidente Fernando Henrique Cardoso, foi Secretária Nacional de Educação Superior do Ministério de Educação, no ano de 1992, e Secretária Nacional de Política Educacional do Ministério de Educação, entre os anos de 1995 a 1997. Além disso, foi Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Ensino Superior, entre os anos de 1997 – 2001 (EUNICE RIBEIRO DURHAM, 2019).

evento serviu como tática para as possíveis circunstâncias de questionamentos, pois poderiam justificar que especialistas e representantes da sociedade civil já haviam sido consultados.

Fica evidente a importância atribuída à redefinição do papel do professor, no contexto das reformas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicam que o ideário da reforma conferiu ao professor um protagonismo fundamental, porém, contraditório, pois, ao mesmo tempo que ele é culpabilizado pelas mazelas do sistema público de ensino, é o responsável em eliminá-las. De acordo com as políticas internacionais, o Estado brasileiro passa a exigir do professor uma atitude que supere a discordância entre prática de ensino e vida. Para tal, passa a constituir sua imagem através de sua desqualificação enquanto profissional, inculcando o consenso de que suas atitudes não eram proveitosas nem para alunos, nem para o sistema de ensino. Com a finalidade de deslegitimar os seus saberes teóricos e práticos, foi retirada do professor a identidade do seu ofício, construída ao longo da história.

Entretanto, os reais determinantes dessa retórica extrapolam a preocupação com a qualificação docente. Como recomenda o Relatório Delors, foi preciso convencer o professor de que o teor da reforma lhe competia, para que ele se envolvesse; assim, foi necessário criar condições para a sua implementação. Nessa perspectiva, esvazia-se o sentido original da função do professor para, em seu lugar, se estabelecer outra mentalidade, a qual envolve o individualismo e a competitividade no contexto de reestruturação do capital. Portanto, na realidade, a reforma almeja a transmissão, por meio do professor, das competências requisitadas pelo mercado, conforme as necessidades do capitalismo mundial.

No âmbito da Reforma Educacional, a concepção de competência passa a integrar o processo da formação tanto do docente como do aluno. Mas, afinal, qual o sentido do termo ‘competência’? Apesar de ser demarcado pela imprecisão do seu sentido, envolve a relação entre o mundo do trabalho e a educação.

Ramos (2006) realiza uma contextualização histórica e crítica a respeito do conceito de competência, ressaltando que sua apropriação e difusão pela escola abrangem a promoção entre formação e emprego; no plano pedagógico, ocorre a transição da sistematização do ensino centrado em saberes disciplinados para a produção de competências desenvolvidas para circunstâncias e ações específicas. As competências devem ser fixadas com base nas situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Nesse processo, ao invés de partir de conteúdos disciplinares

existentes como fundamento para elencar os conhecimentos compreendidos como mais relevantes, “[...] parte-se de situações concretas, recorrendo-se as disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (RAMOS, 2006, p. 221). Tal modelo pedagógico foi inaugurado pelo ensino técnico e profissionalizante, sem se centrar na transferência de um patrimônio cultural. A escola é impelida a ter maior abertura para o mundo econômico, no sentido de se reestruturar os conteúdos de ensino conforme o sentido prático dos saberes escolares.

No Brasil, o documento *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas*, publicado e promovido em 1999, pela subcomissão Tecnologia, Emprego e Educação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), expressa o momento em que empresários passam a intervir na direção da educação em geral, intensificando sua atuação nos debates sobre a LDBEN e nas reestruturações curriculares. Originário de dois fóruns, evidencia-se o debate acerca da desestruturação do mercado de trabalho, o aumento das ocupações precarizadas e a relação entre nível de educação e entrada no mercado de trabalho. Em face desses dilemas, destaca-se o conceito de competências, utilizado para denominar qualidades de ordem subjetiva dificilmente estimada, como a capacidade de abstração, agilidade de raciocínio, criatividade, adaptação ao trabalho, dentre outras. Tal perspectiva compreende que as competências requeridas pelo novo paradigma produtivo deveriam estar presentes na formação da Escola Básica. Dessa forma, o conceito de competência foi balizador na reforma educacional em curso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ademais, as autoras identificam que as mudanças curriculares se tornam um dos eixos centrais da reforma educacional. Para o governo, os currículos eram inadequados às demandas da população escolar, no que concerne às exigências da sociedade moderna; sua mudança era a resposta para reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência. Por tal diagnóstico, em 1995, iniciou uma extensa reforma curricular em todos os níveis de ensino. As novas diretrizes curriculares foram conduzidas com a finalidade de formar valores, atitudes e comportamentos, articulando-se entre a centralidade atribuída ao professor, na efetivação do plano governamental, e as competências que poderiam garantir a empregabilidade, tanto do professor como do aluno, para direcionar a formação do cidadão produtivo. Em relação ao professor, foi declarado que ele não era profissional, sendo solicitada concomitantemente sua profissionalização.

Portanto, a ‘competência’ torna-se o termo central para a redefinição da formação de professores em função de uma nova definição de profissionalidade. Ramos (2006)

esclarece que o sentido de competência sinaliza a noção de profissionalidade situada num espaço de qualificação constituído por três relações sociais específicas: a relação educativa, que determina uma forma de socialização, a relação organizacional, referente ao modo de divisão de trabalho, e a relação industrial, que remete ao modo de regulação. Nesse sentido, qualificação e competência seriam conceitos relativos aos modos de articulações dessas três relações sociais que definem a profissionalidade de um determinado contexto social. Entretanto, no contexto da reforma, com a desregulamentação e desformalização das relações do trabalho como estratégias para atenuar a crise dos empregos e para aumentar os ganhos da produtividade das empresas, emerge a noção de empregabilidade. Em um cenário caracterizado pelo neoliberalismo, conseqüentemente, pela perda dos direitos trabalhistas, redução de gastos com a força de trabalho, incluindo a adesão a novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, que envolvem a terceirização das atividades não estratégicas, a ética profissional fundamenta-se na adaptação individual a tais mudanças. Logo, concebe-se “[...] uma profissionalidade de tipo liberal está na base dos projetos pessoais para os quais o desenvolvimento da competência – vertente individual da profissionalidade – torna-se função predominante nos processos educativos” (RAMOS, 2006, p. 253).

Na realidade, essa nova profissionalização do professor envolve o processo da desqualificação da sua imagem enquanto profissional, a partir da deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos, tendo em vista depreciar o sentido do seu ofício constituído historicamente. Com a finalidade de adaptar sua formação docente aos novos paradigmas produtivos, de acordo com as exigências para a instauração da reforma educacional, busca-se remover o sentido original do papel do professor e, nessa lacuna, estipula-se uma nova lógica onde imperam o individualismo e a competitividade, no bojo da reestruturação do capital.

No Brasil, juntamente com esse processo da desqualificação docente, as agências formadoras, inclusive as licenciaturas no ensino superior, também foram acusadas de inadequadas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicam que a formação de professores em cursos de licenciaturas foi estabelecida pelo Decreto nº 3.276, promulgado em 6 de dezembro de 1999, o qual permite que esses sejam ofertados tanto pelas Universidades quanto pelos ISE (Instituto Superior de Educação) e outras formas de instituições superiores. Dentre os prejuízos acarretados pelo Decreto, tem-se o de privar a formação docente das atividades de pesquisa, o que deveria caracterizar o ensino de

nível superior, pois tudo sugere que as instituições que criassem cursos normais superiores não seriam estimuladas a desenvolver a pesquisa.

Com base na LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 3.276/99 providencia a sistematização da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, no seu artigo 4º. Estabelece que a formação de professores para atuar em áreas específicas do conhecimento ocorrerá em cursos de licenciatura, onde podem ser habilitados para exercer tanto o ensino da sua especialidade, como qualquer nível da Educação Básica. Tais cursos poderão ser ministrados em institutos superiores de educação, em universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior, desde que legalmente credenciadas (BRASIL, 1999b).

A abertura para diversas instituições de ensino superior ofertarem cursos de licenciatura possibilitou o distanciamento entre ensino e pesquisa, na formação de professores, o que foi facilitado pela reforma do ensino superior. Segundo Minto (2006), o processo de expansão do ensino superior brasileiro, no período que se inicia com o Golpe de 1964, se intensificou nas reformas para o ensino nos anos 1990, caracterizadas por um significativo aumento no setor privado de ensino. Apesar de a crescente participação da 'privatização' não ser uma novidade na história da educação superior, no país, nesse período, ela é acirrada e adquire novas formas qualitativamente relevantes.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) assinalam que, além da demanda por vagas no ensino superior, que permanecia como um fator de pressão sobre o governo federal, outro aspecto determinante a determinar as políticas para esse nível de ensino consistiu no propósito de induzir sua modernização. Visava a racionalizar, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sua gestão interna, o uso de recursos e principalmente sua flexibilização na criação de alternativas e cooperação na formação de parcerias com a sociedade civil, ou seja, principalmente na parceria entre público e privado. A LDB nº 9.394/96 convergiu com os aspectos reformistas do governo, no sentido contrário das conquistas anteriores, por meio de ações que reduziam o aspecto público da universidade, o que obteve respaldo nessa legislação, através de várias leis, medidas provisórias, decretos e resoluções. Especificamente em seu art. 53, a respeito da autonomia, atribui às Universidades ampla flexibilização em sua organização interna, como criação de cursos, fixação de currículos, assinatura de contratos e convênios, inclusive a implementação de cursos pagos pelas Universidades públicas, venda de serviços, assinatura de convênios com setores privados.

Neves (2002) aponta que a intensificação da política neoliberal de privatização, na educação superior, foi reforçada pela introdução do dispositivo legal que normatiza a segmentação de sua sistematização acadêmica, o Decreto nº 2.306, de 1997, que regulamentava o funcionamento do sistema federal do ensino superior, passando a organizar tais instâncias em cinco tipos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Posteriormente essa classificação foi alterada pelo Decreto nº 3.860, de 09/07/2001, quando as instituições de ensino superior passam a ser sistematizadas em a) universidades, b) centros universitários e c) faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores. Em ambos os decretos, somente as universidades permaneceriam com o princípio educativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto as demais se voltariam somente para o ensino, isto é, “[...] a capacitação da força de trabalho para realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo” (NEVES, 2002, p. 31). Por conseguinte, tais classificações reforçam em sua essência a fragmentação da educação superior, em sua trajetória.

A partir dessa reestruturação, os cursos oferecidos para a formação de professores em centros universitários e/ou faculdades integradas, faculdades e/ou institutos e escolas superiores (Institutos Superiores de Educação) passaram a não ter a obrigatoriedade de contemplar a pesquisa. Isto é, no processo administrativo alinhado com os aspectos reformistas neoliberais do governo, com a finalidade de racionalizar a gestão dos recursos públicos, o Estado é desresponsabilizado em ofertar condições materiais para o desenvolvimento de pesquisa, na formação docente. Logo, solicita a outros setores governamentais e não governamentais colaborar com o campo da formação, em especial viabilizando às instituições privadas providenciar a abertura de cursos para essa finalidade.

A controvérsia do Decreto nº 3.276/99, que regulamentava a formação em nível superior de docentes para atuar na Educação Básica, reaparece em uma reportagem na *Folha de S. Paulo*, em fevereiro de 2000, quando os pró-reitores da USP, UNICAMP e UNESP expressaram suas objeções a esse Decreto, considerando abusivo conferir exclusividade da formação de professores a cursos normais superiores, instituições ainda inexistentes. Para eles, a própria universidade deveria ser encarregada de aprimorar a formação docente, porque já vem construindo sólida tradição na área, de modo que questionaram o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a respeito dos motivos

que impediam esse processo. O ministro justificou sua posição, evidenciando o interesse do governo em melhorar a formação docente em benefício das crianças (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Segundo as autoras, as razões que levaram a tal determinação da formação do professorado do país envolvem os dados oficiais das estatísticas de 1996, em específico, sobre as condições de formação nas quais os docentes da Educação básica se encontravam, nesse período. Para o próprio MEC, mais de 100 mil professores não haviam completado o 1º grau, outros 100 mil somente possuíam o 1º grau, a maioria desse conjunto, cerca de 180 mil professores, estava incumbida da atividade de alfabetização. Nas palavras da própria LDB nº 9.394/96, sanar os déficits da função docente demandava formar 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª série, 51 mil para lecionar de 5ª a 8ª série e 215 mil para o Ensino Médio. O Brasil contava com um déficit de 1,2 milhões de professores na Educação Básica e 830 mil na Educação Infantil. Tendo em vista a pressão internacional sobre o país, que procurava corresponder às metas assumidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e posteriormente, na Conferência de Dakar, em 2000, momento em que os países signatários de Carta de Jomtien se encontraram para revelar os resultados do programa político da década, o governo brasileiro determinou a política para a preparação dos docentes, com o Decreto nº 3.276/99, objetivando encontrar uma resposta urgente para sanar o déficit educacional de formação de professores; assim, convocou o auxílio de outros segmentos governamentais e não governamentais para reduzir a exclusão social pela educação, favorecendo as instituições privadas na atuação do setor educacional.

Nesse contexto, Neves (2002) salienta que, com a nova LDB nº 9.394/96, a separação da educação escolar brasileira passou a ser em apenas dois níveis de ensino, que compreende a Educação Básica e a Educação Superior. Essa nova sistematização do grau de escolaridade ocorreu em conformidade com as exigências para as novas formas de capacitação da força de trabalho do país, ou seja, o resultado das transformações na organização da forma de trabalho, no decorrer do processo de propagação da produção da acumulação flexível em nosso país. A primeira divisão corresponde à Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, em seu conjunto; trata-se do nível mínimo de escolarização, com o propósito de desenvolver o educando, garantindo sua formação comum indispensável para a realização da cidadania e alcance dos meios de progredir no trabalho e estudos posteriores. Já a Educação Superior tornou-se o patamar mínimo de

escolarização para a capacitação do trabalho complexo, a partir da admissão da produção flexível no Brasil.

A autora ressalta que a política neoliberal passa a repercutir tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, com a finalidade principal de aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, majoritariamente dos setores monopolistas do capital estrangeiro. Dessa maneira, a escola brasileira atual tem a função de desenvolver competências para a realização de atividades simples e complexas na produção, no aparato estatal e na sociedade civil, que assegure a reprodução do grande capital. Já a Educação Superior passa a ter como prioridade a capacitação da força de trabalho para adequar a tecnologia produzida no exterior para o país e, assim, conformar o novo trabalhador qualificado de acordo com as exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação das desigualdades sociais e da competição entre indivíduos, grupos e classes, como a perda de seus direitos conquistados na história.

Quer dizer, o professor é entendido como peça fundamental para implementação da reforma, responsável por difundir seu ideário e, para isso, é necessário repensar no seu processo de formação alinhado às demandas despóticas econômicas e político-ideológicas da burguesia mundial, conformando os países periféricos ao capitalismo internacional financeiro. Frente à instauração da reestruturação neoliberal do Estado para o reestabelecimento do capital em crises, e o desenvolvimento de sua nova fase, a acumulação flexível, ocorre uma nova reconfiguração do modo de produção e do trabalho, denominado toyotismo, que demanda uma formação mais dinâmica e flexibilizada do trabalhador. Nessa nova conjuntura, a certeza de pleno emprego foi desestabilizada; assim, a educação também foi reorganizada para conceber as forças de trabalho mais produtivas e dinâmicas. A noção de competência passa a ser central para rearranjar a formação de professores, que, por sua vez, são responsáveis pela instrução desses novos trabalhadores. Nessa linha, seus conhecimentos práticos e teóricos são deslegitimados nas documentações dos organismos multilaterais aqui citadas, para ajustar a formação docente aos novos paradigmas produtivos, onde predomina a lógica do individualismo e da competitividade.

A compreensão deste momento histórico, que centralizou a figura do professor como divulgador do ideário da reforma e conseqüentemente modificou a sua formação profissional, é de extrema importância para o entendimento das documentações que foram formuladas para direcionar as licenciaturas já na entrada do século XXI. Em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica – DCN (BRASIL, 2001), documento que fundamentou as recomendações das DCNAV – Diretrizes para a Formação de Professores de Artes Visuais (BRASIL, 2009).

3.3.1 A centralidade da competência nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2001)

Comprovado que o professor é colocado como lócus no processo de implementação da reforma, identifica-se que, em convergência com esse processo, a noção de competência se torna central na reestruturação das novas diretrizes curriculares para a sua formação. Dias e Lopes (2003) analisam a centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores, no Brasil, nos anos de 1990. Com base nos documentos oficiais, apontam o controle da profissionalização docente, por meio do currículo por competências. Elucidam que, na reestruturação das políticas educacionais brasileiras, no contexto de reforma, foi central a redefinição das propostas curriculares. Para isso, foi instaurado o currículo nacional, através de parâmetros e diretrizes curriculares, tendo em vista a vinculação entre educação e demandas do mercado, de forma a competir a educação de qualidade com a formação de capital humano hábil para o mercado.

Na visão das autoras, o currículo para a formação de professores também fez parte do conjunto da reforma educacional, de sorte que foram elaboradas diversas regulamentações, no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, a fim de relacionar toda e qualquer mudança na qualidade da educação às transformações na formação dos professores. Nos documentos formulados para nortear a reforma curricular da formação docente, após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o conceito de competências foi colocado como o eixo dessa organização, frente ao novo paradigma educacional. Dentre os principais documentos para compreensão desse processo, destacam-se os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (BRASIL, 1999b), o *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS* (BRASIL, 2000a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2001).

O conceito de competências é assumido como o cerne desses documentos providenciados de acordo com a reforma educacional dos anos de 1990, questão que fica

evidente nas orientações que direcionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) embasadas nas DCN (BRASIL, 2001).

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso (BRASIL, 2002, p. 2).

Dias e Lopes (2003) argumentam que a noção de competência, no Brasil, constitui uma recontextualização desse conceito com base em programas norte-americanos para formação de professores, com o objetivo de estreitar o vínculo entre educação e mercado. Essa perspectiva contém uma nova concepção de ensino, a qual coloca em segundo plano o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, evidenciando o conhecimento prático no seu sentido instrumental, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

A noção de competência torna-se fundamental na preparação docente, pois abarcou todos os níveis de ensino. Neves (2002) compreende que, com a efetivação da submissão mais intensa da escola aos objetivos da empresa, com a reforma nos anos 1990, as ações governamentais admitem para esse fim a teoria das competências como um instrumento teórico para a sua viabilização.

As análises minuciosas dos fundamentos filosóficos, sócio-históricos e pedagógicos dessa teoria são destrinchadas por Ramos (2006), no que diz respeito à sua disseminação e adesão pela escola, no âmbito da oferta entre formação e empregabilidade. Dessa maneira, parte-se das contribuições da autora para compreender a origem histórica dessa abordagem e a real finalidade da pedagogia das competências, ao substituir os conteúdos teóricos disciplinares para situações práticas, no sentido instrumental, tendo em vista o contexto do mundo do trabalho conduzido pelo capital.

Ramos (2006) explica que, analogamente aos processos automatizados que se apropriam dos princípios científicos, a formação com base na noção de competências passa a ser responsabilizada pela sistematização das atitudes e práticas profissionais alinhadas com a organização e funcionamento do processo produtivo. Isso exige do ensino a transmissão de ações associadas, como saber, saber-fazer, combinadas com atividades ou tarefas que podem ser materializadas. Segundo tal sistematização, é impossível compreender esse processo de ensino de forma cindida das tarefas nas quais elas se materializam. A consolidação desse modelo de ensino envolve seu

comprometimento direto com o sistema produtivo. A necessidade de legitimar a validade de suas atitudes e resultados pressupõe aprovar sua aplicabilidade à efetivação de ações na produção de bens materiais ou de serviços. Conforme essa concepção ultrapassa o campo teórico para alcançar materialidade na organização dos currículos e programas escolares, caracteriza-se o que se tem designado de pedagogia das competências.

Esse movimento corresponde à reestruturação das políticas educacionais brasileiras, pois as competências terminam por ser o centro das reformas, no processo de reorganização curricular, tanto das diretrizes para a educação básica, isto é, com foco no aluno, como nas diretrizes para a formação de professores. Por conseguinte, sua materialização no sistema educativo no país consiste na pedagogia das competências, constituída pela “[...] ideologia conservadora, uma base na psicologia condutivista, além do propósito em servir às necessidades específicas da indústria” (RAMOS, 2006, p. 224).

A emergência do ensino com base nas competências é localizada no contexto norte-americano, desenvolvida na década de 1960. Ramos (2006), ao analisar tal circunstância histórica, salienta que o ensino fundamentado nas competências surge em 1966, nos EUA, e posteriormente no Canadá, incentivado por Benjamim B.S. Bloom (Diretor Adjunto do Conselho de Exames da Universidade de Chicago), que desenvolveu a pedagogia de domínio como uma das primeiras experiências de pedagogias compensatórias em larga escala, com a finalidade de reduzir o trabalho de formação dos alunos. O ensino com base nas competências, que concretizou a aprendizagem da pedagogia de domínio, foi orientado pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, abarcando três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. No campo cognitivo, encontram-se os conhecimentos demarcados pelos processos de memorização, evocação de informações, leis e teorias; já nas habilidades e aptidões intelectuais, foram concebidas as formas de operação técnica generalizada, com a finalidade de solucionar problemas. Na Europa, a pedagogia de domínio propagou-se como Pedagogia por Objetivos (PPO) e recebeu importantes críticas: “[...] tem como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial a este princípio” (RAMOS, 2006, p. 225). A autora frisa que, apesar das diferenças entre as abordagens que lançam mão dessa pedagogia, a competência tem sido empregada na maioria das vezes somente associada à ação, assim reduzida à inteligência prática. Essa limitação favorece o uso dessa concepção num sentido instrumental ou comportamentalista/condutivista.

A compreensão da dimensão socioeconômica da pedagogia da competência envolve a constituição da política educacional conduzida hegemonicamente pelo capital,

conformada ao rígido planejamento, no sentido da relação custo/benefício; nesse processo, a educação é associada às demandas do setor produtivo e à sua capacidade de resolução, integrando tais necessidades aos sistemas educacionais. Tal perspectiva compreende que a mesma estrutura da sistematização interna da escola pode ser relacionada com a organização da produção, isto é, acredita-se que o aprendizado das relações sociais de produção acontece pela vivência das relações sociais da educação. Essa visão da cultura do planejamento educacional foi embasada pelos eixos científicos da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano. A primeira realiza uma estreita relação entre o aparente impacto da educação na economia, já a segunda vincula a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação concedida pela escolaridade e seus recursos humanos (RAMOS, 2006).

A autora explica que há uma disputa filosófico-política ao redor do projeto educacional, pelo capital e pelo trabalho, a qual abarca o campo global das lutas de classes. Em razão da sua relevância, passa a ser integrado às agendas econômicas, sociais e políticas dos diferentes governos, em especial no contexto da reforma educacional dos anos 1990. Contudo, hegemonicamente, o projeto se encontra alinhado ao capital e, com isso, é conformado à sua racionalidade, que compõe o projeto de progresso e modernidade da classe burguesa. Desse modo, por meio desse projeto educacional, a formação humana foi submetida e restrita à divisão social e técnica do trabalho. Nesse processo, a associação entre emprego e formação consiste no modo particularmente econômico que manifesta a relação trabalho-educação, sob o capitalismo, onde a profissão formaliza a noção de qualificação e sua relação social.

O conceito de profissão foi designado com ênfase na sua dimensão econômica relacionada à divisão social e técnica do trabalho e à produção da própria existência humana; sua esfera econômica tem significado de cunho pessoal, conforme habilita o sujeito a viver do produto do seu trabalho e, ao mesmo tempo, no seu sentido social: o sujeito deve integrar o sistema de produção de bens e serviços, segundo a divisão social e técnica do trabalho historicamente determinada. Na medida em que o sujeito se situa nessa configuração produtiva, desenvolve o sentimento de pertencimento em relação a uma identidade coletiva, isto é, o lugar que ele ocupa na realidade do trabalho, em uma estrutura corporativa. Assim, a profissão, no âmbito sociológico, é qualificada pela sua constituição histórica de vínculos corporativos de autorregulação e proteção coletiva, como também é regulada pelo mercado de prestação de serviços, cujo ingresso habitualmente é certificado pelo credenciamento educativo.

Nesse sentido, as profissões concebidas no contexto do projeto burguês de progresso e modernidade, principalmente entre o início e meados do século XX, embasadas nos modos de produção tayloristas-fordistas, em seus âmbitos econômicos, foram relacionadas ao princípio da eficácia técnica, no momento em que a ciência passa a ser empregada enquanto força produtiva e, de certa forma, destrutiva, alcançando seu auge na conjuntura da Segunda Guerra Mundial (RAMOS, 2006).

A partir dessa perspectiva que pressupõe a repercussão direta da educação na economia, ou seja, a associação entre trabalho e educação formalizada pela profissão sob a égide do capitalismo, os currículos passam a alcançar uma ampla notoriedade. Ramos (2006) aponta que, nos EUA, o currículo tornou-se uma preocupação nacional; assim, o currículo científico foi fundamentado na eficiência e na padronização, com base na observação dos processos de trabalho, configurado pelo que se considerava como deficiências dos indivíduos, em seus aspectos culturais, pessoais ou sociais, que poderiam prejudicar o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho, em uma perspectiva que foi, de certa forma, embasada pela psicologia de Skinner e pela pedagogia de Bloom.

Desses padrões derivaram os métodos de análise ocupacional usados para elaboração de currículos para a formação profissional, pela perspectiva denominada produtivista, de origem efficientista, que ainda hoje, com novas conotações, são recuperados para identificar competências a serem adquiridas pelos trabalhadores, para se tornarem empregáveis. Os sistemas educacionais brasileiros, influenciados pelas perspectivas norte-americanas, com o seu processo de industrialização tardio, direcionaram as profissões e os currículos à marca mais científico-tecnológica, tendo em vista formar cidadãos adaptáveis ao industrialismo de tipo americano. Nesse processo, as finalidades científicas do currículo constituíam as análises sobre a aplicabilidade dos cargos e profissões industriais, expressas em termos de aprendizagem. No ensino de Artes Visuais este processo implicou na interferência das orientações pós-moderna e multiculturalistas promovidas pelos EUA nas tendências hegemônicas que embasaram a literatura acadêmica voltada para os professores da área.

Com as reestruturações neoliberais econômicas, políticas, culturais e sociais, como meio de restabelecer a capital frente às crises, foram abaladas as concepções que embasavam a certeza do emprego, estimulada pela convicção linear entre escolaridade – formação – emprego. A escolaridade e a formação se modificaram para uma aposta incerta, onde as possibilidades de emprego se encontram submetidas a atributos individuais. A necessidade da educação se deslocou do projeto de sociedade para o

projeto pessoal, no sentido de se alinhar com a lógica econômica restrita à concepção privada orientada pelo foco nas capacidades e competências que cada pessoa deve conquistar no mercado educacional, para alcançar melhor posição no mercado de trabalho. Os significados das categorias como profissão, profissionalidade e profissionalização são acometidos pela instabilidade econômica e pelas transformações da produção que envolvem meios flexíveis de gestão, automação e informatização. Encerra-se a promessa de pleno emprego, resta ao indivíduo, e não mais ao Estado, ou às empresas, definir suas próprias opções e adquirir uma posição mais competitiva no mercado (RAMOS, 2006).

A autora esclarece que, com o fim da promessa de pleno emprego, conquistado por meio do processo educacional racional, cabe à educação somente a promessa de empregabilidade. Logo, espera-se da Educação Básica e da educação profissional que proporcionem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Já a educação continuada, voltada para a população economicamente ativa, visa a oferecer atualizações profissionais como alternativa para a permanência ou reinserção no mercado de trabalho. Nesse contexto de incertezas, o profissionalismo consiste em realizar qualidades e competências, que, em síntese, são: “[...]saber agir e reagir com pertinência, saber combinar os recursos e mobiliza-los num contexto, saber transferir, saber a aprender a aprender, saber se engajar” (RAMOS, 2006, p. 250).

Isto é, passam a ser intensamente requeridas capacidades de ordem psicológica muito mais que as de ordem técnica. Para a formação profissional, solicita-se o desenvolvimento de todas as esferas das competências, em especial os esquemas cognitivos e socioafetivos a que os indivíduos devem recorrer, diante das diversas situações de trabalho que envolvem a adequação de competência frente às condições de empregabilidade. A fim de enfrentar a instabilidade do acesso ao pleno emprego, passam a ser considerados os aspectos pessoais e subjetivos. Por sua vez, os organismos internacionais alinharam suas recomendações para a educação, a partir dessa concepção de competência, com ênfase nas experiências em detrimento do saber teórico:

[...] saber – ser, sobre o qual se fundariam os demais saberes, saber – fazer, saber – aprender, saber – conviver. [...] o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI assenta a educação, na perspectiva de ser uma experiência permanente, sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (RAMOS, 2006, p. 254).

As competências requeridas na educação que abarcam esses quatro pilares foram embasadas no lema ‘aprender a aprender’, difundido mundialmente pela UNESCO, no Relatório promovido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quer dizer, novamente entra em cena o Relatório Delors (1998). Duarte (2001), ao analisar a presença desse bordão nos documentos do campo educacional, contextualiza que o referido Relatório foi publicado no Brasil, em 1998, com a contribuição do Ministério da Educação e apresentação assinalada pelo então ministro Paulo Renato de Souza, que declarou ser de suma importância o documento, para repensar a educação brasileira. De acordo com o autor, esse depoimento constata que a política educacional assumida pelo governo FHC foi atrelada ao projeto de adequação do Brasil aos imperativos do capitalismo, com a finalidade de adaptar a educação ao mercado mundial, processo identificado por ele nas diversas ambiguidades presentes no discurso do Relatório.

Em específico sobre o lema aprender a aprender, desdobrado no documento nos quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, concebe a educação como processo contínuo, com base na noção de educação ao longo da vida. Como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a comissão propôs esse novo conceito de educação, o aprender a aprender, tendo em vista explorar o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, cultura e lazer, o que seria alcançado com os quatro tipos de aprendizagem e/ou pilares da educação. Em síntese, o uso e a atualização dessas novas formas de conhecimento abarcam habilidades que pressupõem a presença de uma Educação Básica propícia na constituição de competências de leitura, escrita, cálculo, solução de problemas, na esfera do comportamento para desenvolvimento de valores e atitudes.

De acordo com Duarte (2001), a defesa do Relatório da educação como um processo contínuo, de uma forma de acesso que ultrapasse a diferença tradicional entre educação inicial e educação permanente, na realidade, alude constantemente à adaptação necessária aos indivíduos para as rápidas transformações do mundo, concepção central na maioria dos ideários pedagógicos da atualidade, a qual é alicerçada no lema aprender a aprender, que vem sendo desenvolvido pelo ideário escolanovista desde o início do século XX e significa aprender a adaptar-se. Como consta no Relatório:

[...] conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus

saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir (DELORS *et al.*, 1998, p. 19).

É possível observar que a definição de educação ao longo da vida é genérica, não é delimitada, pois envolve a flexibilidade de acessibilidade, sem maiores definições sobre quem ou o que ficaria encarregado em ofertar acesso à educação. Nesse sentido, o Relatório parece atribuir essa responsabilidade ao próprio indivíduo, o que acaba descaracterizando a importância da escola como instituição específica da educação, dissolvendo as divergências entre educação escolar e educação cotidiana. Conforme Duarte (2001), apesar das ambiguidades presentes no Relatório Delors (1998), é possível identificar que consiste em uma estratégia discursiva concebida por um misto de princípios provindos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre educação, num suposto empenho de incorporar as contribuições de todas as concepções educacionais, no intento de fazer coexistir harmoniosamente divergentes objetivos e princípios educacionais, como formação contínua para o mercado e formação contínua da pessoa cidadão, reconhecimento da aprendizagem produzida pelos modernos meios de comunicação e da aprendizagem efetuada no interior do sistema formal de educação, o ‘aprender a aprender’ e a transmissão do conhecimento pelo professor, isto é, lança mão de expressões como ‘mas também’, enquanto estratégia de conciliação entre posições opostas. Para o autor, esse fato demonstra o quanto esse discurso reproduz o contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo e se encontra impregnado pelo pragmatismo neoliberal aliado ao irracionalismo pós-moderno.

A educação enquadra-se, assim na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza, Max utilizou a expressão esvaziamento completo para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2001, p. 55).

Portanto, a pedagogia das competências atrelada e a noção do aprender a aprender, difundido pelo Relatório Delors (1998), consistem em importantes aliados para desenvolver um profissionalismo que apela para as qualidades cognitivas e socioafetivas

às quais os indivíduos devem recorrer, para enfrentar as novas adversidades do mundo do trabalho, perante as incertezas de pleno emprego que marcam o capital, em sua fase de acumulação flexível.

Ramos (2006), ao desvendar o sentido das competências, a partir da análise do seu surgimento histórico, apresenta os interesses ideológicos que permeiam esse conceito. Assim, aponta que, na atual conjuntura, o modelo de desenvolvimento capitalista flexível, caracterizado por um industrialismo de tipo americano, passa a relacionar a formação da personalidade das pessoas às próprias capacidades requeridas para a atividade produtiva. Dessa maneira, a função de integração da escola é redefinida para desenvolver a personalidade integral dos sujeitos ou sua subjetividade a favor das estratégias de sobrevivência, em face da instabilidade social, política e econômica. Com ênfase no aspecto subjetivo, a noção de competência focaliza nas diferenças e na particularidade dos indivíduos: o aluno, concebido como figura singular, ocupa o centro do sistema educativo. O cerne da pedagogia da competência compreende a individualização, tanto do ensino como do indivíduo, difundida na França, com a pedagogia diferenciada.

Para Ramos (2006) as ações curriculares implementadas na reforma educacional brasileira convergem com a pedagogia diferenciada segundo a denominação na França. Essa pedagogia teria como base um processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito de aprendizagem, a construção significativa do conhecimento. Parte da concepção de que, apesar de as experiências educativas e escolarizadas serem vivenciadas em conjunto, é preciso focalizar no percurso de formação diferenciado em cada sujeito singular da aprendizagem. Alinhada à pedagogia das competências, as questões fundamentais curriculares abarcam as críticas à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que enfatiza a experiência concreta dos sujeitos.

Assim, apela para a necessidade de reconfigurar o campo educacional, no âmbito experiencial escolar relativo ao ambiente. Pautada na psicologia construtivista, compartilha da concepção de John Dewey, ainda na primeira década do século XX, de que o pensamento se desenvolve a partir de uma situação problemática a ser revolvida frente a ações voluntárias. Esse pensamento, associado à valorização da experiência para a aprendizagem também se volta para os mecanismos de aprendizagem, os quais são atualmente designados como competências genéricas ou transversais, condizendo com a capacidade de observação, comunicação e dedução, dentre outras questões mais complexas.

Esse processo integrou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), elaborados como documentos de caráter não-obrigatório, com a finalidade de apresentar um conjunto de recomendações para auxiliar a prática do professor, em todo o território nacional, tendo em vista alinhar a reforma curricular à reforma educacional. Difundido por meio de orientações específicas para cada nível do Ensino Básico, incluindo o Ensino Médio, além da publicação de documentos que contemplam os chamados temas transversais, isto é, conteúdos que devem ser trabalhados em todas as áreas de conhecimento atinentes a questões relacionadas à ética, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, dentre outros. Dentre as fundamentações pedagógicas dos documentos, situa-se o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1955-), que idealizou a pedagogia diferenciada, pautada na teoria das competências.

Falleiros (2005) salienta que a concepção sobre competências emergiu pela primeira vez na educação escolar brasileira com a da LDB nº 9.394/96, tornando-se um dos três pilares para o Ensino Médio; os outros dois consistem em desenvolvimento pessoal e qualificação ou habilitação para o exercício da atividade profissional. Assim, a pedagogia das competências integra toda a proposta dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a). Foi divulgada uma lista de autores, pela revista *Nova Escola*, publicada em agosto de 2002: Philippe Perrenoud, Edgar Morin, César Coll, Antonio Nóvoa, Fernando Hernández (professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona) e Bernardo Toro (presidente da Confederação Colombiana de ONG), com a finalidade de propagar os princípios da reforma curricular, a partir de competências fundamentais a serem desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio, com base nos PCN e nas considerações de Perrenoud, entre as quais se destaca dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científicas, construir e aplicar conceitos das produções tecnológicas das manifestações artísticas, tomar decisões e enfrentar situações-problema, relacionar o conhecimento com situações concretas e considerar valores humanos, levando em conta a diversidade sociocultural.

A autora salienta que a revista *Nova Escola* é uma publicação mensal da Fundação Victor Civita, sua diretora executiva e editorial, Guiomar Namó de Mello⁴⁰, durante os

⁴⁰Guiomar Namó de Mello ocupou diversos cargos governamentais e atuou juntamente com os organismos internacionais; entre 1982 até 1985, foi Secretária da Educação da cidade de São Paulo e, em 1986, foi eleita deputada estadual, no legislativo paulista; no mesmo momento, assessorou, nos assuntos relacionados com a educação na nova Constituição federal, o senador Mario Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (Marcondes, 2017). Também atuou em Washington, como especialista senior de

governos FHC, foi membro da Câmara de Educação Básica da Câmara Nacional de Educação (CBE/CNE) e relatora do parecer dessa mesma Câmara, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Apesar de a revista declarar ser uma iniciativa sem fins lucrativos, é direcionada para o professor da Educação Básica como um instrumento de divulgação da proposta educacional hegemônica, vendida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/ MEC) para cerca de 124 mil escolas públicas do país.

Da mesma forma que a noção de competência compreende um dos pilares para o Ensino Médio, ela também é colocada pela LDB nº9394/96 como central na formação do profissional da educação, isto é, o professor:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 1996).

Essa mesma diretora executiva da revista *Nova Escola*, Mello (2000), defensora da reforma educacional alinhada aos princípios neoliberais, como Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), advoga nesse artigo em favor das mudanças no conteúdo e na constituição da educação superior dos professores para a Educação Básica, em convergência com a LDB 9.394/96. Aponta que, nesse momento, se instaura outra etapa da reforma, centrada na flexibilidade: “[...] prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos” (MELLO, 2000, p. 98-99).

Destaca a importância em considerar a formação de professores devido ao seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país e, assim, afirma que ela deve ser tratada de forma diferenciada em relação aos outros cursos de nível superior. Para tal, defende que é essencial preparar o professor para lecionar de acordo com as competências propostas para a Educação Básica na LDB 9.394/96. Quer dizer, as organizações pedagógicas e espaços institucionais de formação para a constituição dos então futuros

educação, nos seguintes organismos internacionais: Banco mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No ano de 1997, tornou-se diretora executiva da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril, responsável pela direção editorial da revista *Nova Escola* e de outras publicações voltadas para o professor (CADEIRA nº 2, 2010).

professores devem assegurar que os docentes adquiram competências para ensinar a os alunos, conforme os objetivos e diretrizes pedagógicas fixados para a Educação Básica.

Em um curto período após a publicação desse artigo, foram aprovadas as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002, as quais regulam a estruturação curricular para os cursos de formação de professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Tais diretrizes foram pautadas na concepção de competência, que se tornou central no direcionamento da constituição dos cursos para a formação de docentes, em todos os níveis, tanto na estruturação curricular como pedagógica e na própria organização institucional. Determina o artigo 3º desse documento:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências [...] (BRASIL, 2002, p.2).

Quanto à repercussão dos cursos de formação, o documento, no seu artigo 4º, orienta que as competências devem conduzir toda a sua sistematização:

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p.2).

Portanto, a noção de competência, após a promulgação da LDB 9.394/96, passa a nortear a formação do aluno no Educação básica, para conformar o indivíduo à reestruturação do trabalho frente à adesão do país ao neoliberalismo, com a flexibilização do modo de produção. O ensino centrado em disciplinas e conteúdos foi substituído pelo desenvolvimento de competências que se ajustam a atuações específicas com base em situações concretas, ou seja, perspectiva pedagógica restrita a adequar a escola a tais mudanças, no âmbito econômico, com a finalidade de conformação do cidadão aos pressupostos neoliberais para seu desenvolvimento psicológico, mais do que técnico, diante das incertezas das promessas de pleno emprego. Para o professor constituir o eixo da reforma educacional e ocupar seu papel central de divulgador do consenso, sua formação também passou por reestruturações, em que a concepção de competência se

tornou nuclear nas diretrizes curriculares, para sua preparação na docência, devendo ser alinhada às mesmas competências estabelecidas pela LDB 9.394/96 para o Educação básica.

Ramos (2006), ao analisar criticamente e pormenorizadamente a noção de competência e sua real intencionalidade político-ideológica, na inserção do currículo escolar pelas políticas educacionais, explica que o objetivo do currículo da educação básica e profissional consiste em possibilitar, nos processos educacionais, o projeto de vida dos alunos. Por sua vez, as competências devem integrar a personalidade do aluno, tendo em vista auxiliar esse projeto, com uma base que compreende o código étnico das relações profissionais, denominado profissionalidade, ou seja, no contexto atual, a pedagogia das competências é o meio pelo qual se dá a constituição dessa profissionalidade, ao passo que a educação reconfigura sua função integradora dos indivíduos ao mundo do trabalho em sociedade: no plano econômico, de acordo com a reestruturação produtiva; na esfera política, conforme os princípios neoliberais; no campo cultural, por meio da pós-modernidade. Ora, “[...] se a relação escolaridade – formação – emprego dependem da forma como o trabalho é organizado nas empresas, também ela é tributária das decisões que condiz com a organização do currículo” (RAMOS, 2006, p. 274).

Desse modo, a autora esclarece que, se as diversas facetas do construtivismo constituem o fundamento psicológico da pedagogia das competências, ele compreende a expressão contemporânea empregada nos processos intraescolares de ensino aprendizagem, como também nos processos globais que justificam a organização da ação educativa. Também identifica o quanto essas teorias pedagógicas ressaltam os aspectos subjetivos dos alunos e acabam por negligenciar as determinações históricas e sociais que recaem sobre a educação, acarretando uma certa despolitização de todo o processo. Com base nas diversas interpretações das teorias piagetianas que fundamentam as pedagogias das competências, na medida em que o foco do processo educativo é o sujeito, o seu projeto e sua personalidade, é evidenciado um conceito de ser humano como ser natural e biológico voltado para si e sua sobrevivência, independentemente dos outros. Como complementa Neves (2004), a teoria das competências caracteriza-se pela supervalorização do saber da experiência vivida e pelo aspecto secundário atribuído ao conhecimento teórico e histórico.

Ou seja, como extrapola o campo teórico para atingir materialidade na organização curricular das DCN da formação de professores para a Educação Básica

(BRASIL, 2002), a pedagogia das competências constitui o discurso das forças hegemônicas que nortearam a formação de professores para a sua conformação à reforma educacional aplicada nos anos 1990, alinhada ao neoliberalismo. Ao se omitir sobre as determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, implica um viés despolitizado, pois, assumindo uma perspectiva biologizante do ser humano e enfatizando a experiência em detrimento do saber teórico, acaba por expressar o seu teor alienante, o qual, conseqüentemente se encontra presente no desenvolvimento curricular, tanto para a formação de professores como no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Mészáros (2006) pontua que, no pensamento marxiano, é possível identificar que a gênese histórica do conceito de alienação resulta das relações sociais e modo de produção capitalista, de maneira que a estrutura da produção científica equivale à atividade produtiva básica em geral, uma vez que o mesmo modo de funcionamento do processo produtivo, reificado e fragmentado, reverbera na estrutura institucionalizada da produção científica. Isso acontece igualmente no processo da educação, tendo em vista as relações estabelecidas pela organização escolar que engloba formação, o emprego, que dependem do modo de organização do trabalho. Desse modo, as políticas educacionais, no contexto da reforma, lançam mão da noção de competência e de seu teor alienante, a fim de reestruturar a formação de professores e adequá-los, em sua conformidade, desqualificando a sua imagem enquanto profissional, deslegitimando os seus saberes teóricos e práticos construídos historicamente.

3.4 Relatório Delors (1998) e o *Aprender a viver juntos: o ideário da tolerância requisitado aos docentes*

O supracitado Relatório Delors (1998), que fundamentou as ações do MEC e, por consequência, a política educacional do governo FHC, destacou um, dentre os quatro pilares que devem fundamentar a educação, como o mais relevante para alcançar o lema aprender a aprender, que consiste no “aprender a viver juntos”. Nesse sentido, dedica exclusivamente seu sétimo capítulo para discorrer sobre a figura do professor, mais precisamente, a respeito do que a sociedade pode esperar de sua atuação.

Conforme o Relatório, a escolha desse pilar decorreu das diversas transformações que incide na humanidade, na atualidade, o que leva à necessidade de melhor compreensão do outro e do mundo, como também exige a “[...] compreensão mútua, de entreatada pacífica e [...] de harmonia [que] são, precisamente, os valores de que o mundo

mais carece” (DELORS *et al.*, 1998, p. 19). Tal posicionamento conduziu a Comissão a selecionar como a base principal da educação o pilar ‘aprender a viver juntos’:

Trata-se de aprender a viver juntos desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...] (DELORS *et al.*, 1998, p.19).

Isto é, a Comissão, ao entender que o pilar ‘aprender a viver juntos’ consiste na capacidade de desenvolver a convivência pacífica entre diversos povos de diferentes culturas, para coabitarem na mesma sociedade, como uma forma de gestão das tensões sociais, como um meio de conciliação dos conflitos inevitáveis no mundo de hoje, revisita a já referida política de tolerância. Nesta, são reconhecidas as diversidades culturais na esfera dos direitos políticos: o tolerar implica aceitar as diferenças morais, religiosas, sem mencionar as questões econômicas, assim convergindo com a lógica cultural do capitalismo tardio, o multiculturalismo e a interculturalidade funcional, na medida em que o capital permanece, mas o racismo é disfarçado pela tolerância, por meio da aceitação dos distintos grupos culturais historicamente excluídos e que passam a ser incorporados à lógica estrutural do capitalismo mundial.

O Relatório, elege o ‘aprender a viver juntos’ como a melhor solução para entender as mudanças profundas que perpassam a existência humana, na atualidade, as quais se referem à noção de globalização. Duarte (2001), ao analisar criticamente esse documento, atenta aos seus enunciados marcados por expressões ambíguas que ocultam os compromissos ideológicos ali assumidos. Em especial, no discurso sobre a globalização, esse acontecimento é descrito pelo documento como um desenvolvimento natural e espontâneo, cabendo a todos os países se adequar a esse processo:

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos, quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta globalização das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno (DELORS *et al.*, 1998, p. 35).

Assim, o documento, ao empregar a expressão ‘quer o queiramos, quer não’ para referir-se ao cenário mundial de flexibilização das fronteiras econômicas proporcionada pela globalização, a coloca como um fenômeno inevitável. E, nesse sentido, colabora com a perpetuação do capitalismo na educação. Conforme explica Duarte (2001), a educação passou a desempenhar uma função importante no capitalismo contemporâneo, por duas razões: a primeira consiste na formação de um trabalhador mais adaptado aos novos padrões de exploração, enquanto a segunda compreende o destaque atribuído ao discurso sobre educação, no plano ideológico. Ou seja, para a reprodução do capital, é preciso que uma educação que prepare os trabalhadores segundo os padrões de exploração do trabalho; em concomitância, no campo ideológico, é necessário restringir as expectativas dos trabalhadores na socialização do conhecimento pela escola, propagando o ideário de que o mais relevante a ser conquistado, por meio da educação, não é o conhecimento, mas a capacidade de adaptação às transformações do sistema produtivo. Portanto, o discurso sobre educação contém a necessária função de omitir as contradições do projeto neoliberal do capitalismo contemporâneo, facilitadas pelo processo de globalização, e apontar como resolução dos problemas sociais a responsabilidade individual, questão vista no desenvolvimento do aprender a ser:

[...] aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo (DELORS *et al.*, 1998, p. 20).

Desse modo, o Relatório Delors oculta a verdadeira face da globalização, que, de acordo com Valente (1999), constitui um dos elementos centrais da reestruturação do capital. Ora, apesar de não haver previsões precisas sobre seus desdobramentos na contemporaneidade, os aspectos que o compõem consistem: a) no desemprego, que se torna estrutural, pois o capitalismo opera por exclusão, b) no controle assegurado pelo capital financeiro, c) na terceirização estrutural seguida pela fragmentação e dispersão das esferas de produção, d) na ciência e tecnologia, onde as forças produtivas são agentes da acumulação do capital com o monopólio do conhecimento, e) é rejeitada a presença estatal no mercado e nas políticas sociais, o que gera privatização estrutural, f) o centro econômico e político encontra-se no FMI e Banco Mundial, tornando-se desnecessária a figura do Estado nacional, nesse âmbito, e g) a substituição de países de Primeiro e

Terceiro Mundo para países de bolsões de riqueza absoluta e de pobreza absoluta (VALENTE, 1999).

Para o Relatório Delors (1998), a questão da globalização abarca uma das principais tensões que acometem a problemática do século XXI, na superação das tensões entre global e local, e o universal e o singular. Contudo, tais processos são encarados a partir da noção de cultura cindida das suas relações socioeconômicas:

A tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base.

A tensão entre o universal e o singular: a mundialização da cultura vai-se realizando progressiva mas ainda parcialmente. É, de fato, inevitável com as suas promessas e os seus riscos, dos quais o menor não é o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso (DELORS *et al.*, 1998, p. 14).

Dessa forma, Duarte (2001), ao analisar o relatório, identifica que seu texto adota um raciocínio conduzido pela conciliação entre polos opostos, como estratégia discursiva para manter-se no meio termo entre posturas contrárias, o que demonstra o viés ideológico que contamina a Comissão, ao não tocar nas condições reais que geram as tensões mencionadas. De acordo com o autor, tais tensões, na realidade, são conflitos que não podem ser resolvidos, efetivamente, sem a superação da sociedade capitalista; por exemplo, o conflito entre o universal e o singular é concebido pela mundialização do capital, em que tomam valor de troca, na mediação universal entre a humanidade, a partir da destruição das culturas locais ou a sua adequação ao capital, o qual as converte em mercadoria, isto é, a resolução do capital para seu processo de expansão e conciliação entre o global e o local. Assim, a preservação das comunidades no Relatório almeja

[...] adaptar-se sem se negar a si mesmo. Aparentemente adaptação não estaria produzindo a negação do indivíduo, das comunidades de base [...] na verdade, é preservada apenas a aparência do que existia, após um processo de padronização, pasteurização e simplificação, visando à incorporação do singular e do tradicional no capitalismo mundializado (DUARTE, 2001, p. 49).

De acordo com o autor, a noção de desigualdades econômico-sociais que, de fato, incidem na desigualdade de acesso ao conhecimento é tratada de maneira restrita pelo Relatório, pois, no documento, a desigualdade é visualizada como resultado da tensão entre o aumento do conhecimento e a capacidade limitada de sua assimilação pelos

indivíduos. A solução é conferir à escola a função de formar indivíduos passíveis de se adequarem a aprender o que for necessário para os diversos contextos de suas vidas, por meio do desenvolvimento do lema ‘aprender a aprender’. Desse ponto de vista, não é mera coincidência que a Comissão elegeu especialmente o pilar ‘aprender a viver juntos’ como solução para a intensificação da exclusão social e econômica, o que ocasiona os conflitos que geralmente escapam do controle daqueles que detêm o poder político e econômico. As classes dominantes, ao entenderem que as classes dominadas necessitam de normas morais que cerceiem a probabilidade de descontentamento, o qual pode desencadear uma revolta social, se servem de estratégias para conter tais conflitos. Logo, o Relatório opera com base no princípio da aceitação da diferença, para legitimar a sociedade capitalista mundializada, exploradora e excludente; para essa finalidade, procura

[...] dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas como diferenças [...] (DUARTE, 2001, p. 50).

Desse modo, é forçoso perguntar: frente ao novo cenário de reestruturação do Estado de acordo com o neoliberalismo, que resultou na implementação da Reforma na Educação, o que cabe ao professor?

Nessa direção, o Relatório Delors (1998) apresenta as novas perspectivas que devem orientar os professores em suas ações, com destaque no processo de sua formação. Em seu discurso, considera que, na nova conjuntura, a busca pelo conhecimento deve ser concebida “[...] não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo” (DELORS *et al.*, 1998, p.152). Com base na noção de educação ao longo da vida, o documento atribui ao professor a responsabilidade para concretizar esse fim.

Por isso, entende como primordial a contribuição deste profissional para a formação dos jovens no desenvolvimento do sentimento de confiança para enfrentar o futuro, tendo em vista as novas adversidades a que a educação deve responder, desde o nível do ensino primário e secundário, o que envolve “[...] contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social” (DELORS *et al.*, 1998, p.152). Dessa maneira, compreende como função do professor preparar as atitudes dos alunos, considerados como agente de transformações, em especial, “[...] favorecendo a compreensão mútua e

a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS *et al.*, 1998, p. 152-153).

Quer dizer, o desenvolvimento do sentimento de tolerância nos indivíduos é requisitado pelo Relatório Delors (1998) como uma das principais funções do professor para o século XXI, de sorte a combater os preconceitos étnicos e culturais, em favor da compreensão e do pluralismo, perante um mundo dividido, mas que “[...] dará lugar a um mundo tecnologicamente unido” (DELORS *et al.*, 1998, p. 153).

Portanto, para o documento, “[...] são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida” (DELORS *et al.*, 1998, p. 153). Defende o seu recrutamento por meio da formação, questão que somente será alcançada, “[...] se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (DELORS *et al.*, 1998, p. 153).

Destarte é possível constatar que as recomendações do referido Relatório Delors (1998) influenciaram os delineamentos da política educacional brasileira instaurada nos anos 1990, com isso a formação de professores passa a ser norteadada pela noção de competência, com a finalidade de prepará-lo para formar a nova classe trabalhadora conforme os pressupostos neoliberais. Para tal a ênfase do projeto educativo torna-se a formação da personalidade do aluno, supervalorizando as suas vivências, em detrimento dos saberes teóricos e históricos, isto é, o seu desenvolvimento psicológico, para enfrentar as incertezas de pleno emprego perante o novo contexto, marcado pelo desemprego estrutural, com o acirramento das contradições do capital, intensificação da exclusão social e econômica em face de sua mundialização.

Conjuntura que levou as classes dominantes a buscar a melhor forma possível de coesão social das classes dominadas, com a finalidade de conter as possibilidades de descontentamento que podem gerar revoltas sociais. Para tal, a Comissão revisitou as políticas de tolerância e passou a requisitar da figura do professor o desenvolvimento do pilar ‘aprender a viver juntos’, como base da sua atuação educacional, compreendendo uma das estratégias para conter os conflitos sociais, com o objetivo de formar indivíduos tolerantes para coabitarem na mesma sociedade pacificamente, mesmo com a crescente desigualdade socioeconômica, a qual é apresentada pelo Relatório como diferenças culturais. Deste modo é necessário compreender qual a função do professor de Artes Visuais frente a esta circunstância de propagação do ideário da tolerância na escola.

4. POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE ARTES VISUAIS: A DIVERSIDADE CULTURAL EM PAUTA

A instauração da reforma educacional alinhada ao neoliberalismo, empreendida nos anos 1990, a qual resultou na reestruturação da Educação Básica e da formação de professores, com base na pedagogia das competências e da política de tolerância, não foge à lógica do ensino de Artes Visuais. Esse período demarcou o momento em que a área se estabeleceu enquanto componente curricular obrigatório para a Educação Básica, a partir da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, para compreender como a formação dos professores em Artes Visuais está situada na conjuntura dessa reforma, as determinações dessa política educacional para a área, sobretudo seus direcionamentos nas diretrizes curriculares para o Educação básica e, conseqüentemente, na formação docente no que tange à noção de competências e da política de tolerância, é necessário retomar a historicidade de sua trajetória. Em específico, a instauração da obrigatoriedade do ensino de Artes, na escola, resultou na criação e constituição dos cursos para a formação de professores, na área, desorte a identificar como a diversidade cultural foi colocada em pauta, nesse processo.

Tendo em vista que a construção das políticas educacionais não decorre de ações alheias à totalidade social, mas compreende os resultados das reorganizações socioeconômicas do modo de produção capitalista, no decorrer do século XX, isso suscitou o estreitamento entre educação e capital. Para compreender as relações ideológicas e socioeconômicas que provocaram a inserção do ensino de Arte e seu estreitamento com a temática da diversidade no contexto das políticas educacionais dos anos 1990, a presente seção se divide em três partes.

No primeiro momento, considera-se que, apesar de o ensino de Arte ser reconhecido enquanto área de conhecimento somente nos anos 1990, com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), sua obrigatoriedade na Educação Básica remonta ao período da ditadura militar de 1964, a partir das reformas educacionais empreendidas por tal regime com o acordo oficial MEC-USAID, sendo que, do estreitamento ideológico de educadores norte-americanos na reformulação da Educação brasileira, resultou a introdução da então chamada Educação Artística, nas escolas, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), concebida como atividade educativa, ao lado da Educação Moral e Cívica e da Educação Física. Desse modo, emergem os cursos de licenciatura para a área, com a finalidade de formar professores para atender a essa nova necessidade,

a qual, em consequência, repercutiu no desdobramento das reformulações dos cursos para a formação de professores em Artes Visuais, na década de 1990.

Portanto, na primeira parte desta seção, realiza-se uma contextualizado do histórico de criação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), que decretou a obrigatoriedade da Educação Artística e, conseqüentemente, a criação de cursos de licenciatura para a área. Para o entendimento a respeito do princípio da relação entre diversidade cultural e formação nas licenciaturas em Artes, situa-se o prenúncio do agenciamento da cultura, no campo artístico, em fatos que precederam a obrigatoriedade do seu ensino, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, no contexto da GuerraFria, período quando ocorre um estreitamento ideológico das políticas externas entre Estados Unidos e Brasil, com política da Boa Vizinhança e quando a gestão da cultura se torna arma oculta do governo norte-americano, na Guerra Fria. No Brasil, tal evento é evidenciado na fundação dos primeiros Museus de Arte Moderna Brasileira, MAM-SP e MAM-RJ. A partir desse fato, foi facilitada a propagação das tendências e filosofias pedagógicas sobre as teorias do ensino de Arte desenvolvidas nos EUA para o Brasil, as quais foram muito difundidas até a atualidade, conhecidas como Arte-Educação.

Na segunda parte, visa-se a problematizar especificamente as relações históricas e econômicas que repercutem na construção das políticas educacionais para a formação dos professores do ensino de Arte, para atuar no Educação Básica, em consonância com as questões legislativas direcionadas pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Finaliza-se com a avaliação a respeito da noção de competências nas diretrizes para a formação de professores em Artes Visuais, as quais centralizam a preparação docente nas questões culturais, cabendo ao ensino de Arte a formação da uma identidade cultural dos educandos, de acordo com as orientações dos organismos internacionais,

Perante a análise mais totalizadora da reconfiguração das licenciaturas para a formação docente, no contexto das reformas, a terceira e última parte deste capítulo pretende problematizar especificamente as relações históricas e econômicas que repercutem na construção das políticas educacionais para a formação dos professores do ensino de Arte para atuar no Educação Básica, em consonância com as questões legislativas direcionadas pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Para tal, apresenta-se uma contextualização histórica das leis que nortearam as licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos, em seguida, analisam-se as perspectivas teóricas e metodológicas que integram a noção de ensino de Arte, abordadas pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996), conduzidas pela noção pós-moderna de Arte-Educação. Investiga-se como, a partir de tal

viés, a noção de competência também orienta os documentos curriculares para a educação básica na área de Arte, em específico com os PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998).

Finaliza-se com a avaliação a respeito da noção de competências nas diretrizes para a formação de professores em Artes Visuais, as quais centralizam a preparação docente nas questões culturais, cabendo ao ensino de arte a formação de uma identidade cultural dos educandos, de acordo com as orientações do Relatório Delors (1998), vinculado mais a questões individuais, para se tornarem sujeitos flexíveis, em face da reestruturação produtiva da acumulação flexível. Momento em que o termo ‘tolerância’ é revisitado e cabe à interculturalidade manter a cultura e a harmonia, através do desenvolvimento de competências dos diversos sistemas culturais, como meio de conter o acirramento dos conflitos sociais frente às contradições advindas das transformações do trabalho e dos modos de produção capitalista.

4.1 O prenúncio do agenciamento da cultura e da arte: a obrigatoriedade da Educação Artística na escola no contexto de Guerra Fria

Tendo em vista investigar os antecedentes históricos da gestão das diferenças culturais, no âmbito do ensino de Artes, principalmente seu delineamento nas políticas educacionais para a formação do professor de Artes Visuais, retomam-se trinta anos da conjuntura anterior à criação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), que decretou a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica e, conseqüentemente, a criação de cursos de licenciatura para a área, com a finalidade de atender a essa nova demanda. Embora a implementação dos cursos de licenciatura em Artes ocorresse desde os anos 1970, com a publicação da Lei 5.692/71, pelo tempo de existência da obrigatoriedade do ensino de Arte são escassos os estudos que se dedicam à temática sobre a formação nas licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos, no campo das políticas que regulamentam essa formação inicial (FONSECA DA SILVA, 2013). Ainda são mais raras as pesquisas que contemplam sua relação com a diversidade cultural.

Dessa forma, é necessário localizar os indícios do agenciamento da cultura e da arte que precederam a obrigatoriedade do seu ensino, no Brasil. São acontecimentos que estão estreitamente relacionados com as políticas externas entre Estados Unidos e Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, no contexto da Guerra Fria, abarcando especialmente a política da Boa Vizinhança, de aproximação ideológica e cultural entre esses países, a

qual integrava um amplo projeto de propaganda cultural para difundir uma imagem positiva dos EUA, tendo em vista distanciar a influência de outras potências econômicas na sua esfera de domínio, principalmente a União Soviética. Para tal, lançou-se mão da gestão da cultura como arma oculta na Guerra Fria, que, através das Artes Visuais, propagou a sua dissimulada ideologia de liberdade democrática – por eventos demarcados com a cooperação internacional do país para a fundação dos primeiros Museus de Arte Moderna Brasileira, MAM-SP e MAM-RJ.

Embora em tais acontecimentos não encontremos evidências de uma relação direta com a criação de cursos universitários na área de Artes, no Brasil, em função dessas políticas de aproximação entre EUA e Brasil, em especial com o intercâmbio entre as instituições dos Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) e MAM-SP e MAM-RJ, foi facilitada a difusão das tendências e filosofias pedagógicas sobre as teorias de Arte e Educação desenvolvidas nos EUA para o Brasil. Além disso, tais políticas foram intensificadas durante o regime militar, desde 1964, inclusive com reformas de intervenção da organização e execução orçamentária da educação, a partir dos acordos MEC-USAID, e foi nesse contexto que o ensino de arte se tornou obrigatório, com a promulgação da LDB 5.692 (BRASIL, 1971), e derivou na criação dos primeiros cursos de licenciatura para a área, em 1973.

Dessa forma, contextualizam-se tais eventos que repercutiram no percurso da constituição dos cursos de licenciatura para a área, questões que, para Ferraz e Fusari (2009, p. 39), se encontram entre as interferências sociais e culturais mais relevantes que marcaram o ensino artístico brasileiro: “[...]d) o caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte, após a introdução da Educação Artística nas escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 [...]”.

As literaturas existentes sobre o assunto estão de acordo que a demanda para a formação de professores de Artes voltada para a Educação Básica remonta às ações do regime militar de 1964, com as reformas educacionais, tendo em vista o acordo oficial conhecido como MEC-USAID, que compreendeu os vários contratos de cooperação firmados entre o Ministério da Educação (MEC) com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Desse modo, a regulamentação da obrigatoriedade do ensino de Artes na escola, em 1971, não compreendeu uma conquista dos profissionais que já atuavam no ensino de Artes, mas foi resultado do estreitamento ideológico de educadores norte-americanos na reformulação da Educação brasileira

(ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018; BARBOSA, 1989; FONSECA DA SILVA, 2013).

Segundo Saviani (2008), a parceria entre empresários e militares, que conduziu o golpe civil-militar de 1964⁴¹, resultou na ascensão dessas forças socioeconômicas dominantes e conservadoras, o que implicou o processo da conformação da ideologia política ao modelo econômico. Dentre as iniciativas, o regime militar implementou as reformas educativas, instituídas pela Lei da Reforma Universitária (Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968). Nesse momento, os empresários do IPES passaram a contar com a colaboração financeira de parceiros norte-americanos, inclusive no planejamento e execução orçamentária da educação. Tais movimentos intensificaram as relações da educação brasileira com os Estados Unidos, por intermédio da USAID, em específico com os acordos MEC-USAID, assinados oficialmente em 1965. Conforme o autor, o regime militar deixou um legado oneroso que nos afeta até a contemporaneidade, na educação, sobretudo na articulação da educação com os interesses do mercado, em especial o incentivo da sua privatização.

Em seu sentido geral, o conjunto de recomendações sugeridas para conduzir a política educacional do país, pelos acordos MEC-USAID, pode ser interpretado a partir dos princípios propostos pela ‘teoria do capital humano’, que concebe a educação como meio de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico em prol da ordem capitalista (SAVIANI, 2008).

Esse direcionamento foi considerado pelo autor como uma concepção produtivista de educação, perspectiva que alcançou força impositiva, ao ser inserida na legislação do ensino pelo regime militar, configurada pelos fundamentos da racionalidade, eficiência e produtividade. Essa nova fase foi demarcada pela Lei da Reforma Universitária (Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968), que entrou em vigência em 1969, com o Decreto n° 464, de 11 de fevereiro de 1969, cuja implementação foi conformada aos propósitos do regime militar instaurado pelo golpe de 1964. Para complementar esse processo, em 1971, a LDB 5.692/71 unificou o antigo primário com o antigo ginásio, foram criados cursos de 1° grau de 8 anos e o estabelecimento da profissionalização universal e compulsória

⁴¹ Segundo Saviani (2008), a idealização que precedeu o golpe militar compreende a articulação entre o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), fundado em 1961, por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, vinculados a empresários multinacionais, com a intervenção dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. As ações do IPES envolviam questões ideológicas, sociais, políticas e militares, realizavam doutrinação a partir das ferramentas de comunicação de massa, tendo em vista desarticular todos os movimentos e organizações que representavam a defesa dos interesses populares, nos meios estudantis, dos trabalhadores da indústria, camponeses, dos partidos, entre outros.

no ensino de 2º grau, tendo em vista contemplar a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Esse processo de reformulação da educação brasileira implicou a obrigatoriedade do ensino de Arte. Barbosa (1989) aponta que a promulgação da LDB 5.692/71, estabelecida pelo acordo MEC-USAID, foi o que determinou os objetivos dos currículos. O ensino de Arte passou a ser tecnologicamente orientado, tendo em vista o processo de profissionalização dos alunos, na 7ª série, para a formação de mão de obra destinada às companhias multinacionais.

No campo do ensino superior, dentre as sugestões adotadas na reforma da política educacional do país, estava “[...] diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados [...]” (SAVIANI, 2008, p. 296).

O que não fugiu à lógica do ensino de Arte, segundo Barbosa (1989), até a década de 1970, não existiam cursos de Arte-Educação nas universidades, somente cursos preparatórios em desenho, especificamente geométrico. Em 1973, o governo federal realizou a criação dos cursos universitários de Licenciatura em Educação Artística, para preparar professores para a disciplina de Educação Artística, criada pela nova lei. Tais cursos de curta duração pretendiam formar professores de Arte em apenas de dois anos, capacitados para ministrar aulas das diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, Artes Visuais, desenho, dança e desenho geométrico, no Ensino Fundamental de 1ª à 8ª séries e, em algumas situações, até o 2º grau. A configuração desses cursos apresentava diversas problemáticas, em especial o seu tempo de duração aligeirado, o qual pretendia em apenas dois anos preparar o professor no entendimento de diversas linguagens artísticas, o que resultou em uma formação superficial das mesmas.

Embora até 1973 não fossem ofertados os cursos universitários de Licenciatura em Educação Artística, identifica-se que os acordos MEC/USAID promoveram ações de formações voltadas para a área, desde 1967, em especial sendo desenvolvido um programa de pós-graduação denominado SAN-MEC, tendo em vista conferir o nível de Mestre de Artes em Educação para vários educadores brasileiros. Tais dados foram encontrados na tese de Araparica (1982), que, apesar de não focar no ensino de Artes, aborda todo o processo de financiamento da USAID em relação ao setor educativo brasileiro.

Assim, analisa uma série de documentações referentes ao acordo MEC-USAID, que demonstram o empenho dessa agência em manipular questões políticas e ideológicas,

por meio da escola. Dentre seus empreendimentos, a USAID passa a ofertar cursos preparatórios em parceria com várias Universidade norte-americanas para a formação de um rol de intelectuais brasileiros, que, depois de treinados, eram encarregados de implementar um novo modelo educacional no país. O já referido programa SAN-MEC foi elencado de comum acordo com a USAID e no campo do ensino de Arte: “[...] SAN-MEC- Programa de Mestrado. Desde 1967 um total de 42 educadores brasileiros receberam o grau de Mestre de Artes em Educação na Universidade Estadual de San Diego” (ARAPARICA, 1982, p. 180).

Portanto, apesar de poucas informações e referenciais que tratem especificamente da relação da USAID com o ensino de Artes, as evidências demonstram que tal agência, ao elencar a Arte-Educação como uma área de promoção de cursos de pós-graduação voltados para a formação de intelectuais brasileiros e, posteriormente, auxiliar no processo de sua obrigatoriedade no nível do educação básica, no Brasil, provavelmente reconheceu o ensino de Artes como um campo fecundo para desenvolver seus propósitos, como a transmissão do modelo de ensino norte-americano para as escolas brasileiras.

Efetivamente, a política externa norte-americana foi implementada no Brasil em 1961, com a Aliança para o Progresso, o que foi designado como política da Boa Vizinhança. Como já mencionado, com o propósito de integrar os países da América Latina como aliados na estratégia global para manutenção e expansão da hegemonia econômica capitalista dos EUA, por meio de fornecimento de força produtiva e estabelecimento de mercado para exportação. A Política da Boa Vizinhança emergiu como uma tática de amenizar as tensões entre países pobres e países ricos, tendo em vista substituir a política de enfrentamento direto, que, além do custo, estava se mostrando ineficaz. Dissimulada de um suposto auxílio financeiro para ser apropriada às finalidades geopolíticas do capitalismo internacional, através de concessões feitas às burguesias locais, mantém sua situação de dependência econômico-cultural (ARAPARICA, 1982).

Contudo, como esclarece Rui Mauro Marini (2017), é importante compreender que os eventos que desencadearam o golpe militar de 1964 não foram somente o resultado de ações externas, mas também correspondem às situações objetivas de crises políticas da sociedade brasileira. Dentre elas, o fato de a burguesia brasileira aceitar sua função de sócio menor na aliança com os capitais estrangeiros, para aumentar a capitalização, diminuindo ainda mais o nível de vida do povo, de sorte a concentrar o capital em uma pequena parcela da população das burguesias. Amplos setores de esquerda entendem que o Regime Militar representou a queda de uma burguesia nacional, da política de

reformismo (estruturada em termos antiburgueses, a partir de diversas lutas de frentes populares).

Saviani (2008) explica os antecedentes desse processo: no início da década de 1960, a sociedade brasileira passava por um período de grande efervescência, porque os anos de presidência de Juscelino Kubitschek, o 'JK' (1956-1960) constituíram um momento de euforia desenvolvimentista. As lutas que abarcavam os setores populares de esquerda visavam à “[...] nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional)” (SAVIANI, 2008, p. 293), objetivos propostos em decorrência dessa ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que até então se encontrava em andamento. Contudo, após 1960, a sociedade se polarizou; de um lado, as forças populares que se mobilizavam em favor das reformas de base, compostas no meio rural pelas Ligas Camponesas, nas cidades, pelos sindicatos de operários, como também pelas organizações dos estudantes secundaristas e universitários, além dos movimentos de cultura e educação popular; de outro lado, a classe empresarial também se mobilizou, tendo em vista adequar a ideologia política ao modelo econômico.

Consolidado o golpe civil-militar de 1964, foi com ele inaugurado um novo estilo de política externa, no Brasil. Como elucida Marini (2017), tal política almejava adequar os interesses nacionais brasileiros com a política de hegemonia mundial conduzida pelos Estados Unidos. A intensificação da aproximação com os EUA conduziu a diplomacia brasileira a uma política da interdependência continental, no governo do marechal Castelo Branco (1964-1967), distinta da atuação internacional dos governos Jânio Quadros e João Goulart, respaldada nos princípios de autodeterminação e não intervenção. Desde o Golpe de 1964, o Ministério das Relações Exteriores aderiu ao estreitamento do Brasil com os interesses dos Estados Unidos; o então chanceler Vasco Leitão da Cunha “[...] declarou que o conceito básico de diplomacia brasileira era o de interdependência continental” (MARINI, 2017, p. 119).

No campo educativo, esse cenário de interdependência reverberou nos acordos MEC-USAID, constituindo uma das estratégias dessa política o financiamento da USAID em relação ao setor educativo brasileiro, tendo em vista adaptar a filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos para o Brasil, com a finalidade de legitimar a convergência do processo de modernização brasileira em relação à conduta geopolítica do capitalismo norte-americano (ARAPARICA, 1982).

Embora a Aliança para o Progresso fosse instituída efetivamente em 1961, e uma política mais direta de intervenção norte-americana tenha sido intensificada nos anos de 1964, em decorrência do regime militar, o histórico de aproximação das relações econômicas, políticas e ideológicas, por meio de relações culturais entre Brasil e EUA, remontam à década de 1940. No campo artístico-cultural, esse processo pode ser identificado na implementação de dois amplos projetos: a inauguração do primeiro Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), concretizada no ano de 1948, e, posteriormente, a instauração da Fundação Bienal Internacional de Artes⁴², em 1951, ambos como empreendimentos do industrial Francisco Matarazzo Sobrinho (1898-1977).

A Política da Boa vizinhança constituiu a instauração de um amplo programa ideológico para a aproximação entre os Estados Unidos e os países latino-americanos, como o Brasil. Antecedendo a década de 1960, os EUA já visavam a influenciar ideologicamente tais países, para garantir o seu controle econômico e político (ARAPARICA, 1982).

No campo artístico, tal processo foi articulado no Brasil, na década de 1940, pelo jovem banqueiro Nelson Rockefeller, coordenador do Departamento de Assuntos Interamericanos (CIAA) do governo norte-americano, empreendimento que pode ser notado em sua viagem ao país, em 1946, tendo em vista viabilizar, em concomitância, dois projetos: o primeiro compreendia o esforço de criar uma aliança de desenvolvimento agrícola entre EUA e Brasil, ao passo que o segundo visava a providenciar a implementação do primeiro museu de Arte Moderna do Brasil, considerando sua posição de ex-presidente do Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA). Assim, como articulador da política cultural norte-americana no Pós-Guerra, em contato com o grupo de arquitetos, críticos e empresários, auxiliou na constituição do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM – SP) (TOLEDO, 2015).

Durand (1989) contextualiza que tais acontecimentos somente aconteceram em razão do distanciamento do Brasil em relação ao centro cultural europeu, na conjuntura da Segunda Guerra Mundial, e, conseqüentemente, pela aproximação de um novo centro de parâmetro internacional econômico e cultural, os Estados Unidos. O autor ainda aponta

⁴²Sua primeira exibição ocorreu em 1951. Enquanto promoção cultural, teve seu auge em 1953, quando viabilizou a exposição de comemoração do Quarto Centenário da Cidade de São Paulo, quando ganhou como sede definitiva o Parque Ibirapuera. Contou com o incentivo de escritores, de jornalistas envolvidos com a crítica de arte e da Prefeitura de São Paulo, que recomendaram ao industrial sua promoção (DURAND, 1989).

que, nessa mesma conjuntura dos anos 1940, o governo-norte americano sistematizou a implementação de um amplo programa ideológico, concebido pelo Departamento do Estado desse governo, no Brasil, denominado Office of Coordinator of Inter-America Affairs (OCIAA), atribuído pelo então presidente dos EUA, Franklin Delano Roosevelt, ao jovem banqueiro Nelson Rockefeller; no Brasil, o escritório ficou conhecido como Birô Interamericano. Competia ao Birô oferecer o suporte econômico para consolidar um programa educacional de relações culturais, de informação e de propaganda, além da intervenção em imprensa, no rádio e nas mídias de comunicação de massa, tendo em vista a aproximação econômica, política e ideológica entre EUA e Brasil.

Contudo, o autor não menciona os componentes de extrema relevância que envolvem o contexto histórico mundial da Guerra Fria, em especial os conflitos e disputas entre EUA e União Soviética. Na realidade, os esforços para uma maior interferência econômica dos Estados Unidos nos países latino-americanos, inclusive no Brasil, tiveram como objetivo afastar a intromissão de outras potências na sua esfera de domínio continental. Em específico, conter a influência da então União Soviética sobre tais países periféricos, inclusive das reais ameaças de levantes revolucionários⁴³, os quais desembocaram na Revolução Cubana de 1959, liderada por Fidel Castro. Assim, seus empreendimentos envolveram a atuação política e ideológica para conformar o Brasil ao modo de produção geopolítico com o capitalismo norte-americano (ARAPARICA, 1982).

No campo econômico, a atuação dessa política envolveu um suposto auxílio financeiro, a partir da oferta de altas somas de empréstimo para os países periféricos, com objetivos poucos centralizados, com a finalidade de explorar a capacidade produtiva de tais países, tanto no mercado de exportação como de comercialização dos EUA em

⁴³ O sociólogo Michel Löwy concedeu uma entrevista à revista *Caros Amigos* (2007), a respeito dos legados deixados pela Revolução Russa de 1917; concebe esse processo como um marco divisório na história moderna, o acontecimento político mais importante do século XX. O legado herdado por esse acontecimento consiste na memória coletiva de todos os trabalhadores explorados e oprimidos, do mundo inteiro, de que é possível realizar uma revolução, de que a noção de capitalismo não é eterna, de que podemos romper com suas bases econômicas e sociais. Assim, destruiu o mito de que o capitalismo compreende um modo de sociedade natural e absoluta. Além disso, outro fator que deve ser considerado é que, por muito tempo, tanto o movimento comunista como suas várias oposições entendiam a Revolução Russa como modelo de luta. Contudo, ocorreram diversos movimentos revolucionários, durante o século XX, os quais, apesar de se inspirarem na Revolução de 1917, tomaram caminhos totalmente diferenciados (BLOG EDITORA BOITEMPO, 2018). Outra questão importante é a reflexão a respeito de como a Revolução Russa de 1917 proporcionou a emergência do proletariado como um novo sujeito político e, com isso, influenciou a própria constituição do Estado de Bem-Estar Social, no mundo ocidental, no desenvolvimento capitalista no pós-guerra. Para melhor compreensão do assunto, cf. Lima *et al.*, (2017).

maquinarias, bens de consumo e produtos, o que culminou numa dependência financeira por parte dos países periféricos que aceitaram esse financiamento (ARAPARICA, 1989; MELO, 2005).

Nesse contexto, a criação dos primeiros Museus de Arte Moderna no Brasil, MAM-SP e MAM-RJ, abarcou uma política de cooperação ofertada pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), que constituiu parte da política da boa vizinhança. Inclusive, envolveu a instauração do Birô Interamericano, no qual estavam coligadas as instituições culturais de peso, como o MoMA, contendo a figura de Nelson Rockefeller como seu principal articulador (MACHADO, 2009). Ou seja, a aproximação de tais instituições na promoção de ações culturais nos países latino-americanos integrava parte das estratégias de aproximação e intervenção ideológica nos países periféricos, como o Brasil. Assim, o campo das Artes Plásticas foi associado a tais investidas, por meio de ações que envolviam o intercâmbio de artistas e o fomento da cultura erudita.

Apesar de tais constatações, Toledo (2015) esclarece que parte das documentações e da bibliografia sobre a fundação do MAM-SP e MAM-RJ encontra-se incompleta, assim, busca reunir tais informações para obter um melhor entendimento sobre os reais motivos que causaram a criação dessas instituições e suas relações com o MoMA. Quanto ao MAM-SP, argumenta que as mobilizações para o seu estabelecimento envolveram especialmente o nome do industrial Francisco Matarazzo Sobrinho, Ciccillo. E, internacionalmente, a implementação dessas instituições foi principalmente associada à figura de Nelson Rockefeller, a partir da sua oferta de doações de obras como um gesto de aproximação entre o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) com os museus brasileiros.

Francisco Matarazzo Sobrinho, também conhecido como Ciccillo, era empresário integrante do grupo industrial mais importante do país, as Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo⁴⁴, responsável pela instauração de várias iniciativas culturais, desde uma companhia cinematográfica, com um grupo teatral profissionalizado, o Teatro Brasileiro de Comédia, e, por final o Museu de Arte Moderna (MAM). Justificou os motivos da idealização e instauração do MAM e da Fundação Bienal ao contato casual que teve com o crítico de arte Sérgio Milliet, durante uma viagem à Europa. Especificamente, relata

⁴⁴Em 1922, quando o conglomerado foi separado em diversos ramos pela família, Ciccillo assumiu o setor de metalúrgica e, a partir daí, expandiu seu capital. O magnata já havia passado por longa estadia na Europa, onde iniciou o curso de engenharia, na Itália, contudo, foi interrompido em razão da Primeira Guerra, o que fez com que retornasse para São Paulo (DURAND, 1989).

que concebeu a ideia do MAM em sua estadia na Suíça, por razões de saúde, a partir do convívio com Nierendorf, diretor do Museu Guggenheim (DURAND, 1989).

Entretanto, Toledo (2015) assinala que o interesse de Ciccillo nos investimentos culturais e artísticos, na realidade, pressupunham possíveis ganhos políticos, que correspondem em parte ao seu casamento com Yolanda Penteado, integrante da antiga oligarquia paulista; dessa relação e do seu círculo social, foi incentivado por amigos e assessores a fundar o MAM e a Bienal Internacional. A gestão do MoMA, por Nelson Rockefeller, serviu como exemplo para Ciccillo, “[...] como sinalizador da compatibilidade entre arte e negócios [...]” (DURAND, 1989, p. 111).

Para o autor, os empreendimentos do industrial, os quais visavam a uma ampla abrangência internacional para o cenário artístico brasileiro, instituiu o MAM e, posteriormente, concebeu a fundação da Bienal. Em relação à organização da Bienal, partiu da ideia de criar um evento similar à Bienal de Veneza⁴⁵, que reúne a cada dois anos o que há de mais inovador no campo artístico de todo o Ocidente. Ora, o objetivo de promover um evento, a cada dois anos, possibilitava ligar o Brasil com os circuitos internacionais das artes.

Em contrapartida, a figura de Nelson Rockefeller é central para o entendimento dos reais propósitos que abarcavam a implementação da política de cooperação cultural norte-americana no auxílio da formação dos museus MAM-SP e MAM-RJ, inclusive o conteúdo das obras doadas para seus acervos. Para tal, Toledo (2015) esclarece quais eram as suas funções atribuídas pelo governo norte-americano. Rockefeller foi escolhido como o articulador da Política da Boa Vizinhança, no contexto de Guerra Fria, em específico para estabelecer relações com grupos de arquitetos, críticos e empresários brasileiros envolvidos na fundação dos museus MAM-SP e MAM-RJ.

Na conjuntura de sua vinda ao Brasil, em 1946, fica explícita a mobilização política dos EUA, quando realizou uma série de contatos com os representantes mais relevantes da elite fazendeira e industrial do país. No âmbito econômico, essa visita almejou promover a implementação do projeto de desenvolvimento agrícola entre EUA

⁴⁵ Após dois anos da primeira visita de Ciccillo à Bienal de Veneza, o empresário levou uma delegação brasileira para participar do evento. Com a execução da I Bienal, seu diretor artístico, Lourival Gomes Machado, certifica a base no modelo veneziano e a busca em tê-lo como referência. A Bienal de Veneza foi criada em 1895, embasada no modelo de feiras internacionais que aconteciam na segunda metade do século XIX (ALAMBERT; CANHÊTE, 2004). Além disso, atualmente, dentre as instituições situadas no alto da hierarquia do sistema internacional artístico, encontra-se exatamente a Bienal de Veneza (FIALHO, 2012).

e Brasil, especialmente a garantia do fornecimento permanente de grãos para os Estados Unidos, sobretudo pelos estados de São Paulo e Minas Gerais. Além disso, como ex-presidente do MoMA, Rockefeller integrou, como prioridade de sua pauta, a promoção do campo cultural no país, com a instauração do primeiro museu de Arte Moderna do Brasil.

A autora elucida que seu interesse pela América Latina antecede esse momento, foi aprimorado durante os anos de 1940 e 1945, quando exerceu o cargo de Coordenador para os Assuntos Interamericanos (CIAA) e fundou uma organização de incentivo da agricultura, educação, moradia e saúde para o continente, conhecida como Associação Internacional Norte-Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social (AIA). Assim, o enfoque de sua visita ao Brasil, em 1946, foi a difusão oficial do AIA. Em razão do seu perfil social, a figura de Nelson Rockefeller foi eleita para articular esse processo de aproximação econômico, político e cultural entre EUA e países latino-americanos.

Portador de um enorme carisma, ao mesmo tempo que demonstrava uma flexibilidade ideológica, conservou o pensamento pragmático e empresarial de sua família. Assim, sua atitude permitiu que convivesse com diferentes sujeitos, desde intelectuais e artistas latino-americanos de esquerda até políticos conservadores. A personalidade de Rockefeller proporcionou o seu ingresso no cargo de Coordenador no Escritório de Assuntos Interamericanos (CIAA), em 1941, para dirigir a Política da Boa Vizinhança na América Latina, durante o governo de Franklin D. Roosevelt, nos EUA. As políticas da CIAA envolviam o desenvolvimento de relações comerciais e culturais que possibilitassem uma maior aproximação com a América do Sul, em tempos de guerra. Buscaram recorrer à cultura como um instrumento de estreitamento ideológico e uma estratégia para substituir a intervenção por meio da força (TOLEDO, 2015).

Desse modo, a autora salienta que progressivamente as funções comerciais da CIAA foram repassadas para outras agências de fomento do governo. Dessa forma, o departamento passou a operar com ênfase nas questões culturais e midiáticas, como no financiamento de produção de filmes, programas de rádio, publicações de revistas e livros, exposições de arte e expedições arqueológicas. Dentre os empreendimentos, encontravam-se as realizações de exposições itinerantes pela América Latina, organizadas por funcionários da CIAA que trabalhavam diretamente no MoMA, dentre os quais o curador, René d' Harnoncourt, personalidade central para as doações de Rockefeller ao MAM-SP e MAM-RJ. Ademais, havia o fomento da produção de animações para a promoção de imagens mais positivas do México e do Brasil; um

exemplo são as animações *Saludos Amigos*, em 1942, com a primeira aparição do personagem Zé Carioca, e *The Three Caballeros*, de 1944, realizado a partir de um contato entre Nelson Rockefeller e Walt Disney.

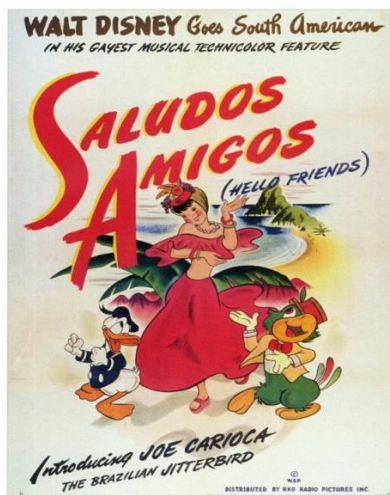


Figura 3 - Cartaz da animação *Saludos Amigos*.
Fonte: Cartaz da animação... (1942).

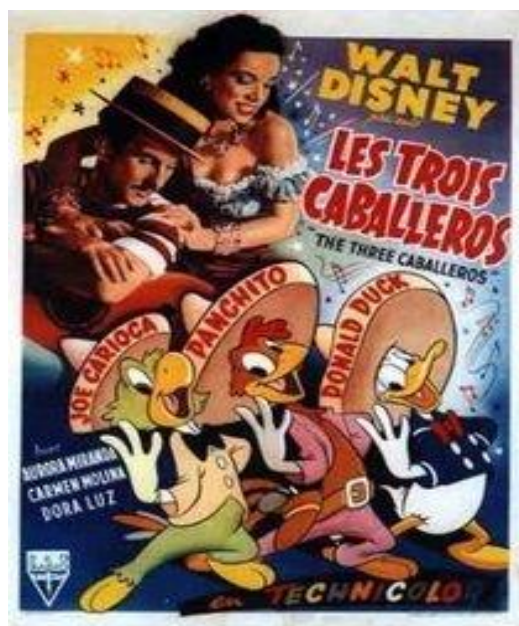


Figura 4 - Cartaz da animação *The Three Caballero*.
Fonte: Cartaz da animação..., (1944).

Portanto, nos anos que precedem a visita de Rockefeller ao Brasil, em 1946, a CIAA já investia em iniciativas midiáticas e culturais, as quais envolviam desde o financiamento de produções cinematográficas e exposições artísticas como um meio de aproximação ideológica entre EUA e países latino-americanos, com a finalidade de

utilizar a cultura como uma das estratégias para assegurar seu domínio econômico e político sobre o país. Nessas circunstâncias, foram elaborados os projetos de criação dos Museus de Arte Moderna brasileiros, a partir do suposto auxílio oferecido por Rockefeller, através de doações e empréstimos de obras de arte.

Para melhor compreensão dessa situação, Toledo (2015) destaca o teor das correspondências trocadas entre Ciccillo e Rockefeller, contato que durou três anos, até a oficialização das doações das obras cedidas pelo MoMA para compor os acervos do MAM-SP e MAM-RJ, no ano de 1949. Tais cartas elucidam a condução desse processo de cooperação. Nas cartas, a autora identifica um tom pessoal que indica a continuidade de aproximação entre as instituições MAM-SP e MoMA, em Nova York, parceria que foi fortalecida com a I Bienal de 1951. Além disso, observa que as doações de Rockefeller não compreenderam um ato isolado, mas integravam as ações do Programa para as Artes no Escritório Coordenação de Assuntos Interamericanos (CIAA).

Dessa forma, a autora evidencia que Rockefeller escolheu intencionalmente o conteúdo das obras cedidas para o MAM-SP e MAM-RJ, de acordo com os interesses políticos e econômicos que abarcavam as alianças traçadas entre o governo norte-americano e a elite empresarial brasileira. A execução deste projeto ficou ao encargo do adido cultural, Carleton Sprague Smith, o qual elaborou os estatutos originais dos MAM-SP, além de recomendar uma série de mudanças para descentralizar a instituição da figura de Ciccillo. A discordância entre o industrial e os norte-americanos envolvia o conteúdo de formação do acervo inaugural do museu, Ciccillo elencou 71 pinturas modernas italianas associadas com o Regime Fascista, abrangendo o movimento Retorno à Ordem com a valorização da tradição ocidental embasado na figuração dos cânones clássicos. Já as doações de Rockefeller buscavam adotar um discurso contrário à coleção italiana, para transmitir a imagem de um país democrático que apoia a liberdade nas expressões artísticas modernas, em oposição às outras potências econômicas de governos inimigos. Isto é, busca distanciar as interferências ideológicas dos países latino-americanos, tanto do fascismo italiano como também do regime soviético.

As atuações de Rockefeller e da Coordenação de Assuntos Interamericanos (CIAA) na América Latina integravam parte do amplo projeto de propaganda cultural promovido pelo governo dos EUA, como arma oculta na Guerra Fria. Foi administrado sigilosamente pela Agência Central de Informação (CIA), que desde 1947 passou a ter uma dupla função “[...] vacinar o mundo contra o contágio do comunismo e facilitar a aceitação dos interesses da política externa norte-americana no exterior” (SAUNDERS,

2008, p. 14). A partir da constituição de um consórcio que atuou pelo campo cultural, abrangendo no pós-guerra a maioria da intelectualidade artística, principalmente européia. Cientes ou não, estavam incluídos de alguma maneira nesta iniciativa, o *establishment* da espionagem norte-americana operou sigilosamente, por mais de vinte anos, no financiamento de uma frente cultural ocidental aprimorada. “[...] acumulou um vasto arsenal de armas culturais, revistas, livros conferências, seminários, exposições artísticas, concertos e premiações” (SAUNDERS, 2008, p. 14).

Nas décadas de 1950 e 1960 obteve um extenso raio de atuação, em seu ápice, com o Congresso pela Liberdade Cultural, inaugurou escritórios em 35 países, atuando em publicações de revistas prestigiadas, na organização de: exposições artísticas, nas notícias e reportagens, em conferências internacionais, na gratificação de músicos e artistas com premiações e apresentações públicas. A CIA liberou dezenas de milhões de dólares, tanto para o Congresso pela Liberdade Cultural como para seus projetos correlatos, empenhada em utilizar a cultura como arma oculta na Guerra Fria. Para tal, sistematizou uma rede de grupos e indivíduos particulares em um consórcio não oficial, a partir de uma aliança com fundações filantrópicas, empresas comerciais e outras instituições a fim de dissimular o canal de financiamento de seus programas, além de contar com o auxílio dessa rede para articular interesses do governo, nos EUA e no exterior. Aparentando iniciativas impulsionadas por interesses particulares dessas entidades, ao conservar *status* privado. Mas na verdade atuavam como os capitalistas de risco da Guerra Fria, nomeados pela CIA. Tendo como finalidade desviar a intelectualidade, “[...] de seu fascínio remanescente pelo marxismo e o comunismo, levando-a a uma visão mais receptiva do estilo norte-americano” (SAUNDERS, 2008, p. 13).

A autora ainda esclarece que estas ações seguiram o exemplo do Comitê Nacional por uma Europa Livre, criado em 1949 por Allen Dulles, dissimulado como uma iniciativa particular de indivíduos norte-americanos, compreendia uma fachada da CIA para a realização de programas contra o governo soviético. Teve um amplo alcance na Guerra Fria cultural, cuja o seu êxito provinha de sua aparência como uma atuação independente do governo. Tais empreendimentos demonstram a ‘corporativização’ dirigida pela CIA na política externa dos EUA neste período. Marcada pelo financiamento da maioria da produção intelectual ocidental anticomunista difundida internacionalmente, utilizando as fundações filantrópicas como tática para transferir altas somas de verbas secretas, sem

despertar nos beneficiários a sua origem. Com destaque das fundações Ford e a Rockefeller, cuja diretorias eram compostas pelos grupos mais poderosos do país.

Esse sistema de patrocínio privado era o modelo que prevalecia na maneira como grupos pequenos e homogêneos passavam a proteger os interesses do país, os quais acabavam abarcando seus próprios interesses. Aqui é necessário ressaltar a Fundação Rockefeller, criada em 1913 por John D. Rockefeller III, patriarca de uma das dinastias financeiras e políticas mais poderosas norte-americanas, formada por banqueiros, industriais e políticos. Em 1957, reuniu os intelectuais mais influentes no Projeto de Estudos Especiais para traçar a política externa norte-americana. Nelson Rockefeller, como figura central deste projeto, integrou o 'Subpainell', responsável pela pesquisa de Objetivos e Estratégias de Segurança Internacional. Compôs a rede de cooperação da CIA durante a Guerra Fria na defesa dos interesses do governo exterior, encarregado pelas informações secretas providas da América Latina, chefiou seu próprio departamento de informações, possuindo credibilidade para atuar de maneira autônoma neste continente. Tais fundações “[...] eram instrumentos conscientes da política externa clandestina dos Estados Unidos, com diretores e funcionários que tinham estreita ligações com o serviço secreto norte-americano, ou eram até integrantes dele” (SAUNDERS, 2008, p. 157).

Por sua vez as Artes Plásticas, foram eleitas como um campo promissor para promoção da propaganda cultural em prol da ideologia norte-americana. Em especial, manifestações experimentais que possibilitavam a difusão de uma imagem publicitária dos EUA a favor da liberdade. Conforme a autora, esse processo ocorreu de forma contraditória, até 1950, essa forma de arte, particularmente a arte abstrata, era desprezada pela maioria dos norte-americanos, apresentando opiniões preconceituosas relacionando-as a impulsos degenerados. Convicção compartilhada pela maioria dos políticos conservadores, sobretudo o republicano George Dondero, que acusou o modernismo artístico como parte de uma conspiração comunista, em específico os expressionistas abstratos.

Porém na realidade, apesar de a maioria desses artistas possuir, no passado, um certo envolvimento com a política de esquerda, suas produções estavam mais interessadas em processos experimentais do que abordar questões sociais e políticas. Enquanto Dondero e seus aliados conservadores presumiam que o expressionista abstrato fazia parte de um complô comunista, os magnatas culturais identificavam um potencial contrário: “[...] o expressionismo revelava especificamente uma ideologia anticomunista,

a ideologia da liberdade, da livre iniciativa. Sendo não figurativo e politicamente silencioso, ele era a própria antítese do realismo socialista” (SAUNDERS, 2008, p. 277).

A partir desta constatação o Departamento de Estado utiliza a pintura norte-americana como artifício de publicidade para difusão de uma imagem positiva dos EUA, recorrendo à CIA para promovê-la de forma sigilosa e ocultar o seu apoio, pois ao assumi-la publicamente correria o risco de ser recusada, se submetida a votação democrática. Assim convocou o setor privado para viabilizar seus objetivos, no caso, o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), patrocinado por verbas privadas, reconhecido como um dos espaços expositivos mais relevantes de arte contemporânea e de vanguarda. Presidido por Nelson Rockefeller era de praxe o financiamento de artistas de esquerda, dentre eles encontra-se o revolucionário pintor mexicano Diego Rivera. Estas figuras do *establishment* consideravam que, ao colaborar com esses artistas, suas convicções políticas seriam contidas pelo subsídio do patrocinador. Deste modo o MoMA foi eleito para tal encargo, pois compreendia uma instituição que atuava a uma certa distância da CIA, o que facilitava encobrir os seus reais interesses. Todavia, os comitês e conselhos do MoMA apresentaram indícios da propagação de relações com a Agência.

Em primeiríssimo lugar havia o próprio Nelson Rockefeller, que tinha chefiado a agência de informações do governo na América Latina durante a guerra, chamada Coordenação de Assuntos Interamericanos (CIAA). Essa agência, entre outras atividades, patrocinava exposições itinerantes de pintura norte-americana contemporânea. Dezenove dessas exposições foram contratadas com o MoMA. Na qualidade de curador do Rockefeller Brothers Fund, um banco de idéias contratado pelo governo para estudar assuntos exteriores, Rockefeller dirigiu algumas das mentes mais influentes da época, enquanto elas debatiam e aprovavam definições da política externa norte-americana. No início da década de 1950, ele recebeu informações sobre atividades secretas, fornecidas por Allen Dulles e Tom Braden, que depois declararam: Eu presumia que o Nelson sabia praticamente tudo que estávamos fazendo. Era uma suposição razoável, considerando-se a nomeação de Nelson como assessor especial de Eisenhower para a estratégia da Guerra Fria, em 1954 [...], e sua chefia do Grupo de Coordenação do Planejamento, que supervisionava todas as decisões do Conselho Nacional de Segurança, inclusive as operações secretas da CIA (SAUNDERS, 2008, p. 284).

Por conseguinte, as circunstâncias de doações de obras do MoMA para a implementação dos primeiros Museus de Arte Moderna brasileiros, articuladas por Rockefeller e o MoMA, como parte das operações desse extenso projeto de propaganda cultural em prol do estilo norte-americano desenvolvido como tática secreta na Guerra Fria, poderiam ser comprometidas com as inclinações ideológicas de Ciccillo e suas pinturas a favor do regime ditatorial fascista, já que o artifício dos norte-americanos e da

CIA era justamente o contrário: dissimular, por meio da arte, a ideia dos EUA refinados intelectualmente, que apoiavam a liberdade nas diversas expressões artísticas, inclusive dos segmentos de esquerda. A finalidade, reitera-se, era afastar a influência do pensamento marxista e comunista da América Latina, de sorte que os EUA utilizavam a retórica da liberdade para deturpar a História e colocar o regime soviético no mesmo bojo do nazifascismo, tendo em vista uma maior aceitação do estilo norte-americano, ou seja, se colocar como a opção mais coerente entre os regimes econômicos.

Apesar dos descaminhos das revoluções dos socialismos reais, os quais envolviam as excessivas burocracias stalinistas, o “[...] que não apenas sufocou a dissensão em nome da segurança nacional, mas criou enormes distorções na economia [...] não havia uma linha divisória clara entre o que era consequências de pressões externas e o que era inerente ao modo real da economia [...]” (AHMAD, 2002, p. 30). O autor constata que os resultados positivos vivenciados durante o regime político da União Soviética, em prol de toda a sua população, nunca foram alcançados nos regimes capitalistas, o que pode ser identificado em fatores como o fato de o Bloco ter conseguido dobrar seu padrão de vida após a guerra: “[...] até 1980; o número de pessoas com mais do que educação secundária subiu de doze milhões em 1960 para mais de quarenta milhões por volta de 1985, e o número de cientistas formados excedia o da Europa ocidental e do Japão juntos” (AHMAD, 2002, p. 32).

Entretanto, na conjuntura após a Segunda Guerra Mundial, o autor esclarece que o Estados Unidos, ao se consolidar como principal poder capitalista no mundo, buscaram ocultar toda a violência ocasionada em função do seu imperialismo global e, assim, aproveitaram as desorientações do que poderia ter-se tornado um bloco de países socialistas, para se consolidar e se expandir, no pós-guerra. Com o capital avançado, constituiu-se uma máquina militar imperialista e uma economia corporativa globalizada. Durante esse período, o capital norte-americano passou a ter um poder de condenar todos os países que buscassem introduzir o socialismo, a partir de uma contínua economia de guerra aplicada às regiões mais pobres, em condições de escassez e baixos níveis de desenvolvimento social:

[...] com o poder de assimilar à sua própria hegemonia os Estados nacionais burgueses recém – independentes e primeiro isolar, e depois [...] desorganizar, os países mais pobres que haviam optado por sair do sistema de Estados nacionais burgueses em favor de uma forma não – capitalista de desenvolvimento (AHMAD, 2002, p. 29).

Assim, foi disseminada a ideologia de fobia anticomunista, intensificada com o levante de várias lutas pelo socialismo, no globo, como as revoluções cubana e argelina, suas expansões sob influência das revoluções na Indochina e no sul da África, além dos movimentos de guerrilha em alguns países latino-americanos. Os Estados Unidos, para fortalecer a ideologia anticomunista, passam a desenvolver uma concepção ideológica de cultura deslocada das questões econômicas, com ênfase nas liberdades individuais.

Dessa forma, na conjuntura da política externa norte-americana aplicada na América Latina, especialmente no Brasil, de sorte a obter êxito na propaganda da sua imagem e fortalecer seus argumentos, o seu interlocutor Rockefeller, juntamente com o MoMA, em 1946, destinou¹⁴ obras para integrar as exposições inaugurais do MAM-SP e MAM-RJ, as quais retratavam a diversidade do moderno e estavam divididas em dois grandes grupos: os ‘novos americanos’ e os ‘europeus no exílio’. O primeiro grupo abarcava artistas como os norte-americanos Jacob Lawrence, com a pintura social negra, e Morris Graves, integrante de novos artistas que desenvolviam uma arte regionalista; já o segundo agregava os europeus que residiam nos Estados Unidos, na condição de exilados, como os modernistas Marc Chagall, Max Ernst e Fernand Léger. A confluência desse conjunto não partiu de uma orientação estética, mas geográfica, pois todas as produções doadas eram de artistas que residiram ou permaneceram nos Estados Unidos, durante a década de quarenta, especificamente em 1946, momento em que esse país se encontrava em guerra contra a Alemanha nazista. Logo, ao incentivar a produção vanguardista de tais artistas, condenados e perseguidos pelo nazismo, os EUA se esforçavam para promover a sua imagem como um país que buscava assegurar a liberdade cultural e intelectual mundial (TOLEDO, 2015).

Esse episódio que retrata as discordâncias entre os acervos de Rockefeller e Ciccillo, durante a fundação do, MAM-SP e MAM-RJ, revelam o agenciamento das políticas externas norte-americanas em relação à diversidade cultural, por meio da arte, integrando a política da boa vizinhança, como um instrumento de aproximação ideológica do país, entendido como elemento central de sua estratégia para permanecer como uma potência global no contexto da Guerra Fria. Segundo a autora Rockefeller ao ofertar para os museus pinturas que abrangiam temáticas sobre as desigualdades sociais sofridas pelos povos negros, como do artista Jacob Lawrence, buscavam transmitir a imagem falaciosa de um país que defendia a liberdade. Com a finalidade de afastar a influência de outras potências econômicas na sua esfera de domínio, principalmente como oposição da União Soviética.



Figura 5 - Jacob Lawrence (1917-2000) - The Migration Series, 1940-1941.
 Fonte: Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) (2018).

Semprini (1999) esclarece que a cultura e a comunicação de massa, nos Estados Unidos, têm exercido uma função determinante nesse processo, frente a um país carente de história intelectual própria, marcado por uma rápida expansão demográfica, onde a cultura de massa operou como uma fábrica de identidade particularmente americana, viabilizando um sistema de valores que reforça a liberdade individual, o culto ao sucesso e um modo de vida consumista pequeno-burguês. O aparato das comunicações de massa possibilitou dar um conteúdo à identidade americana, que, por sua vez, realizou a estruturação do espaço social, exercendo uma operação em concomitância, a partir de duas direções: de um lado, elabora valores positivos vinculados ao espaço social interno, isto é, os valores disseminados pelo próprio país. De outro, denuncia valores entendidos como negativos, externos ao espaço social, que funcionam como um antimodelo a ser seguido, direcionado sobretudo aos blocos comunistas.

Os EUA, almejando intervir ideologicamente nos países latino-americanos e se colocar como um modelo positivo a ser seguido, como estratégia, lança mão do agenciamento da diversidade cultural. No Brasil, esse processo precede a fundação do MAM-SP e MAM-RJ, podendo ser identificado na escolha do curador de arte René d'Harnoncourt, pelo MoMA, como a personalidade mais indicada para atuar na política externa no campo da arte e da cultura, tanto brasileira como de outros países do continente. Esse episódio, contextualizado por Toledo (2015), aponta que René d'Harnoncourt foi absorvido pela equipe do MoMA e nomeado vice-presidente de Atividades Internacionais somente em 1946, a fim de dar continuidade ao programa cultural da extinta CIAA. Foi criado um Departamento, no interior da Galeria Nacional de Arte dos EUA, o Inter-American Office, focalizado em realizar o intercâmbio artístico entre os Estados Unidos e a América Latina.

Contudo, anteriormente, d'Harnoncourt já trabalhava durante a guerra no setor de artes da CIAA, posteriormente, Nelson Rockefeller o escalou para o Museu, onde ocupou o cargo de diretor em 1949; considerava que a Arte Moderna, em função de sua incessante experimentação, consistia no símbolo da democracia e, ao longo da década de 1950, conseguiu financiamento do Congresso Nacional para uma campanha cultural anticomunista (SAUNDERS, 2008). Em um tempo mais remoto, no ano de 1938, Rockefeller já havia observado a figura de d'Harnoncourt, quando promoveu uma exposição de arte indígena para o Departamento de Interior, assunto de interesse compartilhado por ambas as figuras. Provavelmente, a admiração de d'Harnoncourt pelas populações não-ocidentais foi o que lhe proporcionou alcançar cargos vinculados às relações internacionais, no processo de estreitamento cultural entre EUA e América Latina (TOLEDO, 2015).

Nesse contexto, a autora destaca uma passagem de grande relevância para a identificação da atuação dos EUA, na gestão da diversidade cultural. Quando d'Harnoncourt realizou uma viagem de três meses pela América Latina, no fim do ano de 1944 e início de 1945, visitando cinco países (México, Peru, Chile, Argentina e inclusive o Brasil), fez contato com diversos diretores de museus e integrantes das elites intelectuais e culturais, escreveu um relatório minucioso sobre suas incursões, em específico, com o mapeamento do cenário cultural de cada um dos países visitados, com a função de levantar interlocutores para operar como postos do MoMA. No caso brasileiro, foram muitas as estratégias articuladas para essa aproximação institucional entre MAM-SP, MAM-RJ e MoMA. Dentre elas, estavam investigações sobre quais seriam as temáticas mais apropriadas no processo de doações de obras de arte concedidas pelo MoMA para a inauguração dos museus brasileiros.

Toledo (2015) evidencia comentários encontrados nos arquivos do MoMA, em que René d'Harnoncourt expressava seu receio sobre o sentimento de que as obras concedidas por Rockefeller poderiam suscitar, nos brasileiros. Especialmente, se poderiam despertar alguma forma de ressentimento e, assim, mais atrapalhar do que auxiliar, na aliança política com o país. Preocupava-se em não incitar as críticas anti-imperialistas em relação às doações. Portanto, atuaram com extrema cautela no contato com os brasileiros, tendo em vista ter prudência com as condutas defensivas, particularmente o receio de parte dos intelectuais brasileiros em perder a identidade cultural do país, com as intervenções norte-americanas.

Com efeito, d’Harnoncourt alertava para que o programa de doações de Rockefeller apresentasse a cultura norte-americana mais como uma possibilidade de modelo a ser seguido, e não como uma imposição cultural. Isto é, uma forma de contribuição na construção dos próprios aspectos culturais dos países que a adotaram. Suas orientações conduziram as ações da equipe do MoMA encarregadas de realizar as doações de obras de arte para a inauguração do MAM, em 1946. Nesse contexto, foi utilizada como pretexto diplomático a imagem de um Rockefeller benevolente, que ofertou as obras pertencentes ao seu próprio acervo particular, para contemplar a inauguração dos museus brasileiros. Assim, os conteúdos dessa doação buscavam representar a imagem dos EUA como um país generoso, ao auxiliar a promover o acervo inicial do primeiro museu de Arte Moderna brasileiro.

Constata-se que os empreendimentos de Rockefeller e do MoMA em disponibilizar pinturas para as primeiras instituições museológicas de Arte Moderna brasileira, ao constituírem parte de um programa maior de propaganda cultural norte-americana, no contexto da Guerra Fria, empregaram estratégias similares às da CIA para alcançar seus objetivos, isto é, para garantir o seu sucesso, era necessário parecer uma iniciativa independente do governo, como princípios autônomos de indivíduos que defendiam a liberdade. Dessa maneira, “[...] em termos de propaganda cultural, as funções do aparelho cultural da CIA e dos programas internacionais da MoMA eram similares e, na verdade, apoiavam-se mutuamente” (SAUNDERS, 2008, p. 287).

Nessa conjuntura, as obras escolhidas para serem apresentadas nas exposições do MAM-SP e MAM-RJ foram intencionalmente selecionadas para afastar as críticas anti-imperialistas, especialmente se recorrendo às pinturas dos artistas Jacob Lawrence e Robert Gwathmey⁴⁶, socialmente engajados, os quais exploravam a temática da diversidade cultural como conteúdo. A extrema cautela para elencar esses trabalhos levou

⁴⁶ Segundo Toledo (2015), Robert Gwathmey era um dos artistas plásticos mais socialmente engajados do Sul dos Estados Unidos. Integrou a organização de cooperativas de artistas da Works Progress Administration, participou ativamente de encontros do Partido Comunista, em Pittsburgh, e dos grupos da Escola de Trabalhadores da Filadélfia, o que chamou a atenção da vigilância de agentes secretos do FBI de 1942 a 1969, em relatórios, onde foi descrito como comunista, pela sua perspectiva intelectual, entretanto, não subversiva. Portanto, a autora aponta que, apesar de abordar temas polêmicos em tom de contestação, a partir de 1946, o artista alcança prestígio nas mais reconhecidas instituições de Arte Moderna dos Estados Unidos. Assim, indivíduos, museus e galerias, instâncias de legitimação, passam a colecionar e expor suas obras. A autora somente cita a vigilância do FBI em relação ao artista e não esclarece as razões do seu repentino sucesso. Frente às considerações de Saunders (2008), presume-se que seu financiamento estava relacionado com o programa secreto de propaganda cultural do governo norte-americano na Guerra Fria, articulado pelo MoMA com a CIA, pois o fomento da arte proporciona um maior controle e agenciamento da difusão das obras. Além disso, é necessário entender que, muitas vezes, o artista não tinha consciência da fonte de financiamento do seu trabalho e acabava não tendo ciência sobre o uso da sua obra.

em conta experiências anteriores da política da Boa Vizinhança, que pode ser ilustrada pelo caso da fotógrafa Genevieve Naylor.

Toledo (2015) esclarece que Genevieve foi enviada ao Brasil pela CIAA, entre os anos de 1940 e 1942, com a finalidade de levantar informações estratégicas a respeito dos hábitos de vida brasileiros e progredir com as relações de aproximação ideológica entre EUA e Brasil. A CIAA lhe atribuiu como missão edificar uma imagem positiva das diferenças raciais e culturais brasileiras. Tal ação resultou em uma série fotográfica intitulada ‘FACES e lugares no Brasil’, na qual buscou representar a diversidade racial do povo brasileiro, por meio de imagens que abrangeram retratos de crianças, personalidades da comunidade do Rio São Francisco, festivais religiosos, retratos de trabalhadores, suas manifestações sindicais, além das formas de lazer das grandes cidades, como Rio e São Paulo.

Entretanto suas fotografias, ao invés de auxiliarem, acabaram por comprometer a operação, pois foram consideradas estereotipadas e panfletárias, em razão do seu olhar restrito para as populações brasileiras. Muito criticada pelo departamento da CIAA, no Rio de Janeiro, seus superiores suspenderam sua exposição de fotografia planejada para a cidade e, como as imagens não serviram para serem expostas no Brasil, a série somente apareceu publicamente em uma exposição do MoMA, em 1943, com a função de apresentar o Brasil para o público estrangeiro e valorizar as expressões culturais da América do Sul⁴⁷ (MAUAD, 2014).



Figura 6 - Carnaval, Rio de Janeiro, 1942, Genevieve Naylor, coleção Peter Reznikof. Fonte: Mauad (2014).

⁴⁷ Para melhor compreensão desse episódio, consultar o trabalho de Mauad (2014).



Figura 7 - Manifestação sindical. Rio de Janeiro, 1941, Genevieve Naylor, coleção Peter Reznikof (c).
Fonte: Mauad (2014).

Perante esse histórico, as obras doadas por Rockefeller foram cuidadosamente escolhidas, para não repetir o estereótipo das imagens fotografadas por Genevieve Naylor, referentes à diversidade cultural brasileira. A partir de uma seleção sofisticada, escolheram-se os artistas norte-americanos Jacob Lawrence e Robert Gwathmey, tendo em vista a convergência entre seus trabalhos, que envolviam desde conteúdos socialmente engajados, em particular a crítica da segregação racial, como também seus estilos de composições cromáticas. Com a finalidade de enfatizar esse diálogo, o governo norte-americano recomendou que as pinturas dos artistas permanecessem próximas, na coleção do MAM-RJ (TOLEDO, 2015).

Curiosamente, a autora aponta que Jacob Lawrence era o único artista negro presente no arsenal das doações de Rockefeller. Ademais, o pintor Robert Gwathmey também esteve presente na I Bienal de São Paulo. A autora salienta que esse artista se tornou popular, no Brasil, mais pelas suas gravuras do que pelas pinturas. Naquelas produções, em particular, problematizava a segregação racial sofrida pelos afro-americanos e o cotidiano de suas vidas, nas lavouras do Sul. O artista inaugurou a I Bienal de São Paulo de 1951, com três títulos: *Plantações de fumo* (1947), *Colhendo fumo* (1947) e *Anel à volta da rosa* (1949) (TOLEDO, 2015).



Figura 8 - Gravura Robert Gwathmey, *Tabacco Farmers*, 1947.
Fonte: Toledo (2015).



Figura 9 - Aquarela sobre papel, Jacob Lawrence, *Lecture on architecture* (1946). Doação MAM-SP.
Fonte: Toledo (2015).

Portanto, identifica-se que as obras de Jacob Lawrence e de Robert Gwathmey apresentavam as características que Rockefeller buscava, para inaugurar o MAM-SP, uma atitude estética socialmente engajada, que não exaltava as diferenças, em função de um olhar estereotipado e ofensivo. Isso proporcionava a realização de uma propaganda aprimorada da imagem positiva dos EUA, como um país que colaborava com a pintura social negra. Assim, recorreu-se à gestão da diversidade cultural, por meio das Artes Visuais, como estratégia da política da Boa Vizinhança, o que convergiu com o uso da cultura como arma oculta na Guerra Fria, a fim de propagar a sua dissimulada ideologia de liberdade democrática como oposição do governo soviético. Ou seja, o governo norte-americano, como precaução, buscou realizar uma aproximação econômica, através da persuasão ideológica cada vez mais estreita com o Brasil, lançando mão da diversidade cultural e das artes, para afastar a intelectualidade do comunismo e ter uma maior aceitação do modo de vida norte-americano, como um de seus artifícios para conter a interferência do bloco comunista sob o seu campo de domínio, afastar os prováveis

levantes revolucionários dos países latino-americanos, que desembocaram na Revolução Cubana de 1959. (AHMAD, 2002; TOLEDO, 2015; SAUNDERS, 2008).

Entretanto, a dissimulada retórica de apoio à liberdade e à diversidade, difundida pelo projeto de propaganda em prol da imagem norte-americana, é facilmente refutada por sua realidade socioeconômica, porque as ações governamentais eram totalmente discrepantes do que foi proferido em seu discurso.

Semprini (1999) assinala que, ainda na década de 1960, milhões de negros viviam no Sul dos EUA em condições de *apartheid* similar ao regime da África do Sul, permaneciam em bairros separados, escolas próprias, e lugares marcados nos transportes públicos. Esse racismo desvelava fatores econômicos, de classe e cultural, identificados na violência dos partidários da supremacia branca, que visavam a privar os negros de dois direitos fundamentais: o direito ao voto e à educação. Nessas circunstâncias, os EUA, por meio do seu discurso, buscam deslocar o foco da dinâmica social, das reais condições econômicas e políticas, para uma esfera puramente cultural e simbólica. Para tal, partem da noção de multiculturalismo, a lógica cultural da estrutura econômica do capitalismo atual, que estrategicamente realiza a gestão das diferenças, transferindo a resolução dos conflitos e desigualdades para o universo da representação e do símbolo.

Portanto, o teor das obras doadas, como a pintura social negra dos artistas Jacob Lawrence e Robert Gwathmey, tinha o intuito de dialogar com as questões da diversidade racial e cultural brasileira. Em confluência com as táticas de propagandacultural mais ampla da CIA, os programas internacionais da MoMA buscaram desenvolver uma imagem refinada da intelectualidade norte-americana, sem conter um olhar panfletário que pudesse provocar a crítica anti-imperialista, como aconteceu em experiências anteriores, como no caso da fotógrafa Genevieve Naylor. Nesse contexto, fica explícito que o incentivo à cultura proporcionado pelos EUA ao Brasil consistiu em uma estratégia de criação consensual, para desviar as influências do pensamento comunista e se aproximar da ideologia norte-americana, quando se destacaram as diferenças culturais como meio de estreitamento das relações econômicas entre os dois países (TOLEDO, 2015).

No campo da economia brasileira, Marini (2017) identificou um crescimento do setor ligado ao capital estrangeiro, desde 1955, que permitiu cada vez mais o fortalecimento dos grupos dominantes e enfraquecimento dos movimentos de massas e intervenções sindicais, exaustão dos organismos populares, o que se intensificou com o golpe militar de 1964, a partir de uma dinâmica de extrema violência, com “[...] a

perseguição dos líderes operários e camponeses, a supressão de mandatos e de direitos políticos, a prisão e a tortura” (MARINI, 2017, p. 107). O autor explica que a política econômica do governo militar de estabilização financeira buscou oferecer

[...] mão de obra mais abundante, baixando assim seu preço, e, ao mesmo tempo, racionalizar a economia, liquidando a concorrência excessiva que produziu a expansão industrial em certos setores e favorecendo, portanto, a concentração de capital nas mãos dos grupos mais poderosos. Isso, beneficia, claro, os grupos estrangeiros, mas também beneficia a grande burguesia nacional (MARINI, 2017, p. 107-108).

Portanto, a política externa brasileira, de estreita vinculação geopolítica com os interesses da economia capitalista de hegemonia mundial dos Estados Unidos, foi implementada oficialmente com o regime militar, como resultado de uma aliança entre a burguesia brasileira e grupos estrangeiros dominantes, em que a burguesia nacional consentiu conscientemente em integrar o imperialismo estadunidense e acabou por acarretar a lógica da dinâmica econômica e política brasileira de dependência (MARINI, 2017).

Tal política externa não se restringiu ao campo econômico; segundo já explicitado, empregou táticas vinculadas à cultura, como foi o caso das doações de obras de Rockefeller e MoMA para a instalação dos primeiros museus de Arte Moderna brasileiros. No campo educativo, foi concretizada com os acordos oficiais MEC-USAID; conforme Araparica (1982), por meio do ensino, a USAID pretendia transferir a filosofia pedagógica desenvolvida para as populações de baixa renda, nos Estados Unidos, para o Brasil. O financiamento da educação brasileira ofertado pela agência testemunha o seu esforço em utilizar a escola como espaço de construção ideológica, no processo de adesão da modernização brasileira ao modo geopolítico do capitalismo norte-americano.

Na realidade, que foi denominado como cooperação técnica ou ajuda bilateral oferecida pelo governo dos EUA, pela USAID, ao campo educacional brasileiro se configura de maneira similar à fórmula empregada como alternativa para resolver os problemas de pressão social das designadas minorias ali existentes. Frente à condição econômica periférica brasileira, a USAID considerou o Brasil enquanto minoria, no plano internacional, equivalente aos trabalhadores norte-americanos de baixa renda.

A partir dos acordos MEC-USAID, essa agência mobilizou quadros da inteligência pedagógica brasileira, por meio da oferta de cursos preparatórios para formação de intelectuais que pudessem assimilar as práticas educativas norte-americanas,

em especial referentes à eficácia da escola como alternativa para as minorias; assim, tais intelectuais, após serem treinados, instauraram o novo modelo educacional no Brasil (ARAPARICA, 1982).

Nesse contexto, a Arte tornou-se disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, no ensino primário e secundário, como uma criação ideológica de educadores norte-americanos, os quais, considerando o acordo oficial MEC-USAID, reestruturaram a educação brasileira e, em 1971, reconfiguraram o seu currículo, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/71, 'Diretrizes e Bases da Educação Nacional'. Até esse período, não existiam cursos de Arte-Educação nas universidades brasileiras, somente cursos preparatórios para professores de desenho, em especial desenho geométrico (BARBOSA, 1989). Dentre os programas ofertados pelos acordos MEC-USAID, encontra-se o Programa de Mestrado de Artes em Educação, que, antes mesmo da criação de cursos universitários no Brasil, desde 1967, já tinha formado 42 educadores brasileiros com grau de Mestre (ARAPARICA, 1982).

De acordo com Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), da reorganização e convergência entre interesses norte-americanos com o empresariado nacional e os setores políticos e religiosos conservadores aliados aos militares, emergiu uma nova reestruturação do capitalismo, no Brasil, que exigiu a sistematização de uma escola mais adaptada aos interesses do capital. Foi dessa conjuntura de expansão do ensino público, por meio das reformas educacionais determinadas pelo acordo MEC-USAID, que resultou a obrigatoriedade da Educação Artística, no contexto escolar, surgindo a demanda de criação de cursos universitários para formar de professores de Arte para a Educação Básica. A “[...] Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), [...] a primeira LDB brasileira, criou a disciplina de Arte, na época, denominada Educação Artística [...]” (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1010).

A implementação legal da Educação Artística, conduzida pelo regime militar, gerou a necessidade de uma formação docente de acordo com os princípios desse governo. A referida lei qualificava a Educação artística como atividade educativa e não como uma área de conhecimento. “Educação Artística, educação moral e cívica, Educação Física, enunciados assim, não correspondem a campos de conhecimento, a ‘matérias’ [...]” (BRASIL, 1977, p. 136).

Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) explicam que, a partir dessa perspectiva, foram criados os cursos de licenciatura de curta duração, designados como polivalentes, durando em média dois anos. A polivalência compreende uma característica da Lei nº

5.692/71, a qual concebeu a Educação Artística como formação de um único profissional capaz de lecionar, em um único programa, aulas que abrangiam as Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. Esse modelo apresentou diversas lacunas e problemáticas: em primeiro lugar, a dificuldade de formar profissionais em apenas dois anos, tendo em vista ministrar com qualidade distintas linguagens artísticas, somente por uma ou duas horas semanais.

Além disso, Bacarin (2005) enfatiza que, desde a sua instauração, a Educação Artística foi tratada de forma indefinida, o que fica explícito na redação do Parecer nº 540/77 do MEC, onde não é considerada como matéria, mas como uma área ampla, sem delimitações fixas e que se configura de acordo com tendências e interesses: “[...] educação artística, que não é uma matéria, nas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 138). Para a autora, em função desse cenário, enfrentou-se o problema da formação de professores, a maioria deles não possuíam habilitação e nem formação para coordenar o ensino de várias linguagens que deveriam ser integradas no conjunto das atividades artísticas.

O Parecer nº 540/77 do MEC exigiu como prioridade o professor com formação polivalente: “[...] é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva.” (BRASIL, 1977, p. 139). Ou seja, a lei direcionava para uma prática de ensino superficial, concebendo a Educação Artística como uma simples atividade. Como esclarece Bacarin (2005), a inclusão da Arte no currículo escolar, por meio da LDB nº 5.692, ocorreu como atividade e não como disciplina, contraditoriamente, pois, ao mesmo tempo que amparou legalmente essa prática educacional na formação dos indivíduos, não a considerava como um conhecimento, mas a reduzia a ações técnicas.

Nesse contexto, em 1973, foram criados pelo Governo Federal os primeiros cursos de graduação em Educação Artística, licenciatura com duração de apenas dois anos, observando-se igualmente uma perspectiva polivalente e que formava o professor para lecionar no magistério no 1º grau. Em seguida, foram concebidos cursos de licenciatura plena para habilitar os professores de 1º e 2º grau. A formação polivalente emergira para amparar a LDB 5.692/71, que conformou a configuração o perfil do professor que lecionava a disciplina de Educação Artística, de acordo com os princípios da polivalência (BACARIN, 2005).

Essa nova estrutura de formação está relacionada com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968. De acordo com Saviani (2008), tal reforma adequou o ensino universitário aos propósitos do regime militar instaurado pelo golpe de 1964, de modo que a política educacional do país foi alinhada à teoria do capital humano, isto é, a educação foi empregada como meio para converter a formação de recursos humanos, com a finalidade de proporcionar eficácia e desenvolvimento econômico em prol da ordem capitalista. O Ensino Superior foi designado para formar mão de obra técnica, de acordo com as necessidades do mercado, sendo, para isso, implementados cursos de curta duração, para atender à necessidade de formar profissionais.

Portanto, polivalência correspondeu aos interesses das políticas educacionais conduzidas pelo governo militar, materializadas pelo acordo MEC-USAID, como uma forma aligeirada de sanar a demanda de formação docente em face da expansão do ensino público, que acarretou a obrigatoriedade da Educação Artística, mas como atividade e não como conhecimento. Assim, de acordo com Alvarenga (2013), a polivalência configurou-se como o conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas, concebeu uma formação generalista, o que resultou em uma série de lacunas na formação do professor das práticas educativas em Arte, dentre as quais a superficialidade da área dos currículos escolares, a falta de contextualização e sistematização histórica.

Bacarin (2005) explica que, no período entre os anos 1970 e 1980, os professores que já atuavam na docência de uma dessas linguagens artísticas e os recém-formados pelas licenciaturas criadas em Educação Artística acabaram responsabilizados pela lei em instruir os alunos do Ensino Fundamental e Médio em todas as linguagens artísticas. Além disso, a formação polivalente foi o que colaborou com a superficialidade da Educação Artística nos currículos escolares, pois os professores foram impelidos em abandonar as especificidades de suas áreas de atuação e estudos, para satisfazer as determinações da LDB nº 5.692/71. Tal tendência levou à subtração qualitativa dos conhecimentos condizentes às especificidades de cada uma das formas de arte, ao invés do desenvolvimento destas, propagando a noção de que a transmissão das propostas de atividades expressivas e espontâneas bastava para que os alunos aprendessem Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Dança.

Por conseguinte, a implementação das licenciaturas para a formação de professores em Artes e seus nomes correlatos, no Brasil, remonta à conjuntura da ditadura militar, marcada por uma educação polivalente, tecnologicamente orientada, a qual, de modo geral, passou a ser adequada aos novos parâmetros do capital mundial. Nos anos

1980, ocorreram transformações políticas no país, frente à transição progressiva do regime ditatorial para uma certa ampliação democrática, o que impactou no campo educativo por intermédio da Constituição de 1988, a primeira a acatar emendas populares (ALVARENGA, 2013).

No ensino de Arte, Coutinho (2012) aponta que as lacunas das licenciaturas curtas e da formação polivalente foram intensamente debatidas, nos anos 1980, pelos professores da área, principalmente em encontros e nas associações, de maneira que os cursos buscaram se reestruturar, a partir daquele período. Alvarenga (2013) acrescenta que, alguns anos depois, passaram a ser ofertados cursos de Educação Artística com duração de quatro anos, porém, a formação ainda era polivalente, contendo as mesmas linguagens artísticas, mas incluindo o aprofundamento em uma delas.

Para Barbosa (1989), a década de 1980 foi marcada como um momento da crítica da educação imposta pela ditadura militar, conjuntura em que os professores de Arte foram politicamente ativos, situação assinalada pela Semana de Arte e Ensino promovida naquele mesmo ano pela Universidade de São Paulo, que reuniu em torno de 2.700 profissionais de todo o País. Tal evento ressaltou questões políticas, por meio de debates, cujos temas envolveram a imobilização e o isolamento do ensino da Arte, a política educacional para as Artes, atuação cultural dos professores de Arte na realidade brasileira. Tais discussões apontaram para a necessidade de diálogo com políticos locais, tendo em vista pensar a relação do ensino de Arte com a diversidade cultural brasileira.

Esse processo possibilitou a criação das associações estaduais de Arte-Educadores, as quais foram reunidas e culminaram na criação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, com o objetivo de reivindicar r melhores condições do ensino de Arte e de organização para obter um melhor poder de negociação com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes políticos. A autora entende que esse processo pode ser visualizado na Constituição da Nova República de 1988, que cita cinco vezes as Artes, abordando a liberdade de expressão e o ensino de Arte. “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” (BRASIL, 1988).

Apesar de tais avanços, Saviani (2008) argumenta que a ditadura militar deixou um legado educacional oneroso, cujos efeitos permanecem acometendo a situação social do país até os dias de hoje, abrangendo principalmente a associação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e o favorecimento da privatização do ensino. Tal herança é resultado das ambiguidades que estiveram presentes na transição

democrática brasileira, ocorrida a partir do governo Geisel, em 1974, de forma gradual e lenta, e assim continuou com uma ampliação democrática em 1979, com o governo Figueiredo, culminando na Nova República, em 1985. Entretanto, a “[...] transição democrática se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2008, p. 311).

Nessa perspectiva, a permanência da hegemonia socioeconômica na transição democrática brasileira repercutiu no rumo das políticas educacionais do país, inclusive no campo do ensino artístico. Análogamente à política externa que orientou a diplomacia do Brasil, desde o regime militar, orientada pela interferência dos interesses estratégicos dos Estados Unidos, a organização dos movimentos vinculados à Arte-Educação, no país, também assimilou tal influência. Bacarin (2005) contextualiza que esse processo se iniciou com as Escolinhas de Arte Brasileira (EAB), criadas no Rio de Janeiro, em 1948, por Augusto Rodrigues, embasadas nas ideias do crítico de arte inglês Herbert Read, que progressivamente se estruturaram e se propagaram, com o Movimento Escolinha de Arte (MEA), conduzido pelos fundamentos da Escola Nova europeia e norte-americana, adequando-se ao pensamento do filósofo norte-americano John Dewey. Em 1954, o MEA, com base nas EAB, estava envolvido com a Fundação InSEA, órgão consultivo da UNESCO; Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela integraram essa equipe, que passou a movimentar professores de todo o país.

Todavia, após os anos 1960, sobressaiu-se na EAB a tendência tecnicista, sistematizada pela organização racional e mecânica conformada aos interesses da sociedade industrial. No contexto dos movimentos gerais contra a ditadura, o MEA teve pouca expressividade, pois, dentre os fatores responsáveis por isso, destaca-se a forma de produção desse movimento, considerando o trabalho isolado nos ateliês, sua disseminação de produção por meios privados, sua perspectiva individualista, com ênfase em propagar a metodologia de ensino de Arte no interior da escola e não em práticas sociais, que impediram uma posição em relação às questões políticas.

A autora esclarece que a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) foi articulada pelos arte-educadores associados à EAB; com efeito, a Federação foi criada a exemplo da organização do movimento de Arte-Educação nos Estados Unidos, com base na DBAE⁴⁸, com a finalidade de obter financiamento para seus projetos. Foi

⁴⁸ Barbosa (2010) aponta que Richard Hamilton foi quem fundamentou teoricamente o que é denominado pelos norte-americanos DBAE, *Disciplined – Based – Art Education*, forma de trabalho educacional em arte desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts.

institucionalizada em 1987, no II Encontro Latino-Americano de Arte Educadores. A DBAE foi adequada para o ensino de Arte, no Brasil, no final dos anos 1980, por Ana Mae Barbosa, que a designou como Metodologia Triangular, por abranger três aspectos: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte; foi instaurada em 1987, com o programa de Arte-Educação pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), visando à alfabetização visual dos educandos.

Atente-se para o fato de que Ana Mae Barbosa (1989) menciona a criação da FAEB como uma forma de politização dos ‘arte-educadores’; em contrapartida, Bacarin (2005) esclarece que esse movimento, derivado das EAB, estava desarticulado politicamente nas lutas antiditadura, e a criação da Federação mais almejava buscar financiamentos, a exemplo dos movimentos de Arte-Educação nos Estados Unidos. Barbosa estava envolvida com o MEA e integrou a comissão do InSEA, a partir de quando passou a atrair professores de todo o Brasil para tais tendências no ensino de Arte; posteriormente, entre as décadas de 1980 e 1990, divulgou amplamente pelo país a Metodologia Triangular, com base na DBAE, tendo em vista a sua implementação no museu.

A própria Barbosa (2010) aponta que a teoria da Arte-Educação, que relaciona a educação estética com a educação artística, foi amplamente difundida nos trabalhos de Ralph Smith, Vicent Lanier, Kenneth Maranth e Elliot Eisner. Contudo, a noção de alfabetização visual que fundamentou seu método somente foi propagada nos anos de 1970 e alcançou a prática dos professores com as orientações embasadas nas tendências pós-modernas fornecidas pelo MoMA e Cleveland Museum. “Os museus de Arte Moderna foram pioneiros da arte/educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte e até permite que a criança faça releituras gráficas expressivas de obras de arte” (BARBOSA, 2010, p. 45).

Isto é, a noção de Arte-Educação pós-moderna, muito difundida no Brasil, foi embasada nos projetos do MoMA, a mesma instituição que articulou o amplo projeto de propaganda cultural promovido pelo governo norte-americano como arma oculta da Guerra Fria, e que, por meio do agenciamento da diversidade cultural, atuou no Brasil a partir da figura de Nelson Rockefeller e da Coordenação de Assuntos Interamericanos (CIAA). Bacarin (2005) enfatiza que, especificamente nos Estados Unidos, o movimento de Arte-Educação estava preocupado com a mediação de agentes culturais relacionados à elite intelectualizada dos museus e galerias de arte, os quais operavam diretamente com a política da Guerra Fria. As evidências que demonstram a falta de neutralidade do bloco

capitalista, nas formulações da Arte-Educação, podem ser comprovadas com a atuação, nos anos 1960, da Agência Central de Inteligência (CIA) e das corporações multinacionais norte-americanas, no patrocínio oculto de organizações culturais nos países latino-americanos.

O financiamento de ações culturais promovidas pela CIA, como arma oculta na Guerra Fria, afetou diversas fundações norte-americanas, dirigidas pelos seus maiores magnatas, em destaque, as Fundações Ford e Rockefeller. No campo da arte, no Brasil, esse processo pode ser identificado na situação aqui já citada do contexto da instauração dos primeiros Museus de Arte Moderna no Brasil, MAM-SP e MAM-RJ, com as doações de Rockefeller, as quais recorreram à temática da diversidade cultural para compor as pinturas cedidas para ocasião, em especial com os trabalhos socialmente engajados dos artistas Jacob Lawrence e Robert Gwathmey. O suposto auxílio e fomento com a concessão de obras de arte envolvia uma forma de persuasão ideológica que buscava cessar as críticas anti-imperialistas dirigidas pelos intelectuais brasileiros aos EUA e, além disso, o apelo às diferenças culturais difundia a imagem de um país que apoiava as expressões de liberdade, procurando distanciar a intelectualidade do comunismo, para consentir com o estilo de vida norte-americano.

Já no campo do ensino de Arte, foi identificada uma operação pontual da Fundação Ford. Barbosa (1989), ao discorrer sobre ações na década de 1980 que atribuíram grande importância à arte, destaca o programa para alfabetização (1ª e 2ª séries) do GEMPA, no Rio Grande do Sul, que compreende uma organização não-governamental financiada por meio de projetos da UNESCO e Fundação Ford, embasados na perspectiva pedagógica de Emilia Ferrero.⁴⁹ Ora, tais iniciativas priorizaram o treinamento de professores de Arte para o 1º grau, empregaram a Arte na construção de conceitos de catarse e desenvolvimento da habilidade motora. A autora assevera que o programa obteve sucesso e influenciou todo o País.

A Fundação Ford atuou amplamente na América Latina e no Brasil, na publicação *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social*. Segundo Brooke e Witoshynsky (2002), seu escritório, no Brasil, foi aberto ao público em 1962,

⁴⁹ Na década de 1980, foi introduzida no Brasil a concepção construtivista de alfabetização, preconizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base na obra de Jean Piaget, em um momento quando as políticas públicas de educação passaram a buscar alternativas para solucionar e conter o processo acelerado de analfabetismo, principalmente com a instauração de um ensino diferenciado nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para compreender criticamente esse contexto histórico, cf. Francioli, Marsiglia e Duarte (2009).

na cidade do Rio de Janeiro, mas, já em 1960, realizara contatos iniciais, porém, não tinha sede; suas primeiras doações foram encaminhadas para universidades públicas e instituições do governo brasileiro, quando concedera três milhões de dólares a um programa de formação em administração pública dirigido por um instituto de pesquisa do governo, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), que atualmente ainda consta na lista dos beneficiários da Fundação. Anteriormente, em 1951, a central de Nova York orquestrou sua operação externa aos EUA, por configurar uma entidade não-governamental, ‘independente’ do governo, e aplicar seus recursos em determinados países na solução de problemas, tendo em vista a constituição do comércio e do capital enquanto nação capital. Para tal, instaurou seus escritórios em diversos países da América Latina: a Argentina, a Colômbia, o Chile, o Brasil e o México – apenas nos três últimos continuam hoje em funcionamento.

Quer dizer, a suposta “independência” da fundação possibilitou a sua atuação como arma oculta de propaganda em favor do governo norte-americano, no processo de financiamento cultural da ideologia anticomunista; no Brasil, dirigiu estrategicamente seu subsídio para projetos e programas em universidades públicas. Saunders (2008) assinala que, instituída nos EUA, em 1936, a Fundação Ford era o *establishment* na isenção de impostos da fortuna dos Ford. Após a Segunda Guerra Mundial, os encarregados pela política cultural da Fundação estavam alinhados aos imperativos políticos que certificavam a dominante presença do país, no cenário mundial. “Em certos momentos, a Fundação Ford parecia ser simples extensão do governo na área da propaganda cultural internacional” (SAUNDERS, 2008, p. 157).

No pós-guerra, um dos seus primeiros empreendimentos na diplomacia cultural internacional compreendeu a promoção do Programa de Publicações Interculturais, em 1952, dirigido por James Laughlin, editor da série *New Directions*. Assim, com o recurso inicial de 500 mil dólares, foi publicada a revista *Perspectives*, com escopo voltado para a esquerda não comunista da França, Itália, Inglaterra e Alemanha, além dos próprios intelectuais norte-americanos que acreditavam que seus trabalhos eram prejudicados pelo estereótipo recorrente da América como um país repleto pela cultura de massa; porém, a revista *Perspectives* fracassou e não obteve o reconhecimento esperado. Contudo, esse evento não impediu a Fundação Ford em constituir uma das organizações oficialmente comprometidas com a CIA, na mobilização da guerra política contra o comunismo. Para tal, fomentou todo um escopo cultural que poderia alcançar publicações de livros, inclusive aquisição de obras russas proibidas, pesquisas no meio acadêmico e, em

especial, financiou todo um rol de produções do campo artístico, desde institutos até intelectuais vinculados ao ensino de arte:

Com uma grande verba da Fundação Ford, o Instituto de Artes Contemporâneas [ICA], fundado em Washington em 1947, expandiu seus programas internacionais. [...]. Entre os beneficiários da generosidade da Fundação figuraram Herbert Read [...] Membros do Congresso de Líderes Culturais do ICA. Na verdade, este era uma extensão do trabalho do Congresso pela Liberdade Cultural, que, por sua vez, era um dos maiores destinatários das verbas da Fundação Ford, tendo recebido sete milhões de dólares no começo dos anos sessenta do século XX (SAUNDERS, 2008, p. 160-161).

Dessa forma, a Fundação Ford empregou o campo artístico e o seu ensino, como também a diversidade cultural, inclusive a interculturalidade, para operar como porta-voz da CIA, na propaganda cultural do governo norte-americano, na mobilização contra o comunismo e em favor dos imperativos políticos e econômicos dos interesses dos EUA, no cenário mundial. O fomento de pesquisas que envolvem o uso da diversidade cultural como uma eficaz tática de controle dos conflitos étnicos e manutenção da *status quo* ocorreu desde o início do século XX, nos EUA. Já se lançava mão da interculturalidade enquanto política, de modo que o termo foi identificado no fim da década de 1920, a partir do Relatório Merian (1928), mas, nessa ocasião, o responsável pelo financiamento dessa pesquisa foi a fundação Rockefeller, objetivando investigar as condições das reservas indígenas pertencentes a vinte e seis estados dos EUA, supervisionada por Lewis Merian, do Instituto de Pesquisa Governamental (Brookings Institution)⁵⁰ (MERIAM REPORT..., 1926-1943).

No campo do ensino artístico no Brasil, nos anos 1980, a Arte-Educação torna-se uma tendência hegemônica, pela influência do seu movimento norte-americano, com base na DBAE adaptado por Ana Mae Barbosa, a partir da alfabetização visual, fundamentada nas propostas pós-modernas propagadas pelo MoMA. A cultura foi o elemento central desse método, entendida como uma parte do processo de alfabetização estética como meio ambiente que dará sentido ao mundo (BACARIN, 2005).

Segundo Barbosa (2010), de 1989 em diante algumas universidades federais e estaduais ofertaram cursos de especialização para professores de Arte universitários, em razão do cenário da formação que ainda era superficial em relação aos conhecimentos de Arte/Educação. Relata que o programa precursor dessa iniciativa foi o festival de Campos

⁵⁰ Sobre o Relatório Merian e seu o financiamento pela Fundação Rockefeller, cf. Meriam report... (1928-1943).

do Jordão, em São Paulo, organizado pela própria autora. Esse programa de preparação de professores de Arte teve continuidade com o fomento da Secretaria de Educação de São Paulo, pela oferta de cursos de inverno organizados pela Universidade de São Paulo (USP), fundamentados no conceito de Arte/Educação e tendo em vista a preparação do desenvolvimento da inteligência criativa que favorece outras atividades profissionais relacionadas com a imagem, como publicidade e propaganda. Logo, as “[...] tendências garantirão para a arte/educação o papel de transmissora de valores estéticos e culturais no contexto de um país do Terceiro Mundo” (BARBOSA, 2010, p. 26).

Ou seja, a Arte-Educação emerge como uma tendência hegemônica no ensino de Arte no Brasil; com base nas concepções norte-americanas, foi destacado como campo propício para a transmissão dos valores culturais apropriados para os países periféricos. Além disso, Barbosa (2010) aponta que tais ações envolvem o contexto dos anos 1980, assinalado pela crítica à educação imposta pela ditadura militar, no processo de redemocratização do país.

Contudo, a Arte-Educação, que supostamente seria uma alternativa ao histórico de formação de professores de Arte impulsionada pela sua obrigatoriedade na escola, a partir dos acordos MEC-USAID, também foi uma tendência importada dos EUA, envolvida no jogo de interesses na GuerraFria, mobilizada por agentes culturais que estavam diretamente ligados à elite intelectual dos museus e galerias de arte, os quais, juntamente com outras corporações, operaram como arma oculta de propaganda em prol da ideologia norte-americana, em especial contra o comunismo.

Além disso, Ouriques (2017) salienta que, com o início do regime democrático no Brasil, nos anos 1980, muitos aguardavam que o país pudesse iniciar um período de plena liberdade extremamente necessário, como também que ocorresse um processo de renovação intelectual, o que não aconteceu. O obstáculo para essa transformação foi a hegemonia liberal: as classes dominantes locais, atentamente vigiadas por Washington, controlaram o decurso da ‘transição democrática’. Dessa maneira, “[...] a maior parte dos intelectuais festejados no campus e na mídia eram os intelectuais da ordem [...]” (OURIQUES, 2017, p. 14). Apesar do término do regime militar e do progressivo processo de redemocratização brasileira, caracterizado pela Constituição de 1988, os rumos tomados pelas políticas educacionais no país, que culminaram nas reformas dos anos 1990, permaneceram semelhantes em muitos dos seus aspectos com as reformas realizadas durante o regime militar, confluindo com as reestruturações do capital. Em

especial, com a “[...] vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino [...]” (SAVIANI, 2008, p. 295).

De acordo com o autor, a ordem socioeconômica da hegemonia capitalista perdura e foi ainda mais intensificada nos anos 1990, em face da conjuntura internacional, que impulsionou um movimento neoconservador conduzido pela primazia do mercado controlado pelo grande capital financeiro. Nesse processo, como já averiguado, tornam-se recorrente os apelos de um maior estreitamento das relações entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada, o que resulta na ênfase na admissão de mecanismos empresariais na gestão do ensino.

Tais configurações permearam as políticas educacionais, as quais desencadearam as reformas educacionais implementadas no Brasil, nos anos 1990, materializadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nesta, a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório no Educação básica, e a diversidade cultural é elencada como uma de suas diretrizes principais no currículo, no âmbito escolar. Portanto, os rumos tomados por tais políticas educacionais repercutiram significativamente nas políticas para o ensino de Arte e, conseqüentemente, para a formação de professores da área e, nesse processo, no tratamento atribuído à diversidade cultural.

4.2 Política para formação de professores em Artes Visuais e a pedagogia das competências

Existe uma carência de produções acadêmicas, no campo do ensino de Arte, que problematizem as relações históricas e econômicas sobre a constituição das políticas educacionais para a formação dos professores na área, a fim de atuar no Educação Básica. Geralmente, os estudos abrangem questões referentes à prática da disciplina de Arte na escola, sem relacionar como o âmbito legislativo repercute nessa prática. Ou seja, há pouca sistematização a respeito do debate sobre as reformas implementadas nas políticas educacionais nos anos 1990 e seu impacto na área do ensino de Arte, muito menos quanto à formação docente.

Questão confirmada por Fonseca da Silva (2013), a autora esclarece que quatro décadas após a implementação do Ensino de Arte enquanto disciplina obrigatória na escola, com a promulgação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), naquele período denominada Educação Artística, ainda há uma escassez de pesquisas voltadas para a temática da formação, nas licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos. Dentre os assuntos

que definem os estudos atinentes ao Ensino de Arte, identificam-se os relatos sobre o sucesso das suas experiências aplicadas principalmente em ONG, posteriormente, em escolas e centros culturais, como também há investigações acerca das fundamentações teóricas sobre concepções de arte e seu ensino e sobre processos artísticos, além de estudos a propósito da história do ensino de Arte e de metodologias e proposições em diferentes espaços e públicos.

Em outra publicação, a autora ressalta que a compreensão da constituição do ensino de arte, no âmbito dos sistemas formais de ensino superior, demanda questionar as políticas que regulam a formação de professores, no Brasil. Desse modo, reconhece que, no percurso de pesquisas sobre a formação de professores de Arte, há poucos trabalhos que debatem o campo das políticas públicas, pois geralmente o predomínio de investigações na linha de ensino de Arte tem sua ênfase na prática de sala de aula, sem envolver as questões referentes a essa prática com a legislação. Indica que a razão de haver poucos estudos sobre a temática consiste no entendimento da área de que a problemática pedagógica da formação de professores diz respeito ao campo da educação, enquanto, na área de educação, os estudos das linhas de pesquisas sobre as políticas educacionais se alinham mais com a formação docente, em geral; quando abrangem os campos específicos, voltam-se para a preparação dos professores pedagogos, de português e matemática, que, em seu conjunto, ocupam maior parcela no sistema de ensino. Raros são os estudos que mencionam a disciplina de Artes, tanto pela sua recente implementação no currículo escolar como pelo menor número de professores e créditos que a disciplina ocupa, na escola (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016).

Tendo em vista essa lacuna, a autora, professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, integra o Projeto de pesquisa bilateral entre Brasil e Argentina, ‘Observatório da formação de professores de Artes Visuais’⁵¹, a partir do qual aponta um mapeamento das legislações fundamentais para a regulamentação da formação inicial dos professores de Artes Visuais. No Brasil, atualmente, os cursos de licenciatura devem seguir a Lei de

⁵¹O projeto de pesquisa bilateral entre Brasil e Argentina, ‘Observatório da formação dos professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina’, recebeu, entre os anos de 2011 e 2013, financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil) e do Ministério de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT/Argentina), através do Programa de Cooperação Científico e Tecnológico Argentino-Brasileiro (CAPES-MINCYT). É integrado pelas universidades: no Brasil, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na Argentina, a Universidad Nacional de las Artes (UNA) e a Universidad Nacional de Rosario (UNR). Cf. Fonseca da Silva e Buján (2016).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996) como também as DCNAV – Diretrizes para a Formação de Professores de Artes Visuais (BRASIL, 2009) e as DCFPEB – Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015; FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016).

A respeito da presença da área de Artes Visuais nas primeiras versões da redação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), a disciplina contava com um tratamento mais genérico, denominada Ensino de Arte, sem especificações sobre as linguagens que a envolviam: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Na realidade, a generalização do Ensino de Arte envolve o histórico legislativo da sua obrigatoriedade na Educação Básica, marcado pela imprecisão da sua definição, o que pode ser identificado nas designações abrangentes atribuídas à área, a princípio designada Educação Artística e, posteriormente, Artes, o que implica a falta de objetividade em relação às linguagens que devem integrar esse campo de conhecimento e serem desenvolvidas na escola.

De acordo com Alvarenga (2013), desde o período em que Artes se tornou obrigatória enquanto atividade na escola da rede pública, com a LDB 5.692 (BRASIL, 1971), a então Educação Artística vem sofrendo alterações. Durante as quatro décadas de existência da disciplina, na grade curricular escolar, o Ensino de Arte apresenta uma certa indeterminação quanto a quais linguagens artísticas se incluem na palavra ‘educação artística’, na LDB 5.692 (BRASIL, 1971) e na palavra ‘arte’, na LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Como já mencionado, na conjuntura da LDB 5.692/71, segundo o Parecer nº 540 do MEC (BRASIL, 1977), a educação artística era considerada uma atividade sem configurações precisas, delineada conforme tendências e interesses. Já na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), recebeu um tratamento bem abrangente, sem especificações das linguagens que lhe competiam.

A obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica foi o que o ocasionou a necessidade de preparar professores para lecionar na escola. Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) contextualiza que a então disciplina Educação Artística, considerada na conjuntura da sua instauração somente como promotora de atividades educativas, suscitou a demanda de formação docente e, conseqüentemente, a necessidade de elaboração da licenciatura em Educação Artística.

Como já mencionado, para atender tal demanda, foram implementados os cursos polivalentes de curta duração, modelo que demarca a Lei nº 5.692/71, a qual buscou

estruturar a formação de professores conformada aos desígnios do regime militar viabilizado pelo golpe de 1964, tendo em vista que a política educacional brasileira passou a convergir com a teoria do capital humano e, com isso, no Ensino Superior, foram criados cursos de curta duração incumbidos de formar mão de obra técnica, de acordo com os interesses do mercado. Assim, as licenciaturas em Educação Artísticas, integradas a essa lógica, se configuraram em concordância com tais propósitos, de sorte a preparar professores de forma aligeirada, para sanar a demanda imediata de formação docente em razão da expansão do ensino público na época, como atividade e não como campo de conhecimento; conseqüentemente, perdurou a superficialidade da prática de arte, alienada da realidade social e histórica.

Dessa forma, ao partir do entendimento de que as legislações e políticas educacionais são constituídas conforme os diversos interesses políticos e econômicos que o Estado representa, questão assinalada nas definições das licenciaturas polivalentes em Educação Artística, pela LDB 5.692 (BRASIL, 1971), entende-se que o mesmo ocorre com o Ensino de Arte e sua formação docente conduzidos pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, ressalta Torres (1995, p. 110): “Toda a política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta [...] ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude”. Com as transformações do capital e instauração do estado neoliberal, na maioria dos países latino-americanos, inclusive no Brasil, as determinações e soluções dos problemas educacionais também são modificadas, acarretando alterações significativas na lógica da ação pública estatal. Desde os anos 19, os governos passam a direcionar as políticas educacionais em confluência com a conjuntura do capitalismo mundial, tendo em vista uma ampla abertura do mercado e tratados e, com isso, redução do setor público, com a finalidade de diminuir a intervenção estatal na regulação da economia do mercado, em especial reduzir os gastos públicos dos serviços sociais. O Banco Mundial (BM), como representante e viabilizador do neoliberalismo, no contexto mundial, torna-se a instituição central da despolitização e positivação da política educacional, cujas ações visam a reformar as políticas públicas na direção da privatização e da redução do gasto público.

A repercussão na educação desse cenário, no Brasil, envolve a adesão do país ao Estado neoliberal e, com isso, ocorre uma ampla receptividade das orientações dos organismos internacionais, como o próprio Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL, na

definição das políticas educacionais, processo materializado com a promulgação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). A Educação Básica e o Ensino Superior foram alinhados às demandas do capital estrangeiro, para satisfazer o aumento da produtividade e competitividade empresarial, em sua maioria, os setores monopolistas do capital internacional. Para tal, a pedagogia das competências é escolhida como meio de adequar a escola brasileira às necessidades econômicas, com a finalidade de garantir a reprodução do grande capital. A figura do professor torna-se central, nesse processo, assim como a concepção de competência também passa a nortear as diretrizes curriculares para a sua formação. Como um modelo pedagógico que visa a adaptar o sistema educacional aos interesses da economia, as competências são fundamentadas nas situações concretas que os alunos devem compreender e dominar, de acordo com as demandas econômicas, de maneira a somente recorrerem às disciplinas conforme as exigências dessas circunstâncias. Isto é, o ensino parte de situações práticas, ao invés de conteúdos disciplinares, desenvolvendo um trabalho alienado, ao fragmentar o processo educacional e uma situação prática específica possibilitar a omissão das relações sociais como um todo.

Considerando que a pedagogia das competências compreendeu o discurso das forças hegemônicas que nortearam a formação de professores, no contexto da reforma educacional brasileira, em convergência com o neoliberalismo, situa-se o histórico legislativo que regulamenta as licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos, com ênfase no contexto dos anos 1990, com o objetivo de compreender quais razões levaram o Ensino de Arte a ser legitimado enquanto campo de conhecimento, com o estabelecimento da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no contexto de implementação da reforma educacional alinhada à reestruturação econômica do capital. Para tal, realiza-se uma análise crítica a respeito do histórico legislativo da constituição dos cursos de licenciatura para a formação de professores para atuar no Ensino Básico do Ensino de Artes Visuais.

4.2.1 Histórico das licenciaturas em Artes Visuais e suas denominações correlatas

O histórico da obrigatoriedade da área de Artes no Ensino Básico é caracterizado pela inconsistência de sua definição, concebida na maioria das vezes como uma área bastante abrangente. A princípio, a então Educação Artística abarcava todas as linguagens referentes às artes. Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) enfatizam que a expansão do sistema público de ensino nos anos 1970, promovido a partir do acordo MEC-USAID e dirigido pelo governo militar, durante a ditadura, no Brasil, visou à reestruturação da

escola segundo as necessidades do capital internacional e, por consequência, aumentou a demanda de formação docente. Nesse contexto, entre as licenciaturas criadas, estavam os cursos de Educação Artística, de acordo com as regulamentações para a Educação Básica com a LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual não admitia a área como matéria, mas como atividade. Para contemplar tal demanda, foram estruturadas licenciaturas em cursos de curta duração de apenas dois anos, designados como polivalentes.

Em específico, os primeiros cursos de graduação em Educação Artística foram implementados pelo governo federal no ano de 1973, uma licenciatura reduzida em tempo que já habilitava o professor a lecionar no 1º grau, a partir da noção polivalente. Isto é, os cursos buscavam de modo aligeirado preparar o professor para atender a todas as linguagens artísticas, música, teatro e Artes Plásticas, sem a possibilidade de aprofundamento em nenhuma dessas linguagens, tendo em vista a complexidade do conteúdo teórico-prático de cada uma delas e o curto período de tempo para formação. Consecutivamente, foram instaurados cursos de licenciatura plena para a formação dos docentes para o 1º e 2º graus de ensino (BACARIN, 2005; ALVARENGA, 2014).

O Parecer do MEC nº 540 (BRASIL, 1977) elegeu como prioridade o professor de Educação Artística formado pela estrutura polivalente, para atender à demanda de ensino referente ao 1º grau, além de reforçar o caráter de sua imprecisão, ao concebê-la como área “[...] bastante generosa e sem contornos fixos[...]” (BRASIL, 1977, p. 138) e ao dispor sua obrigatoriedade no art.7 da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), juntamente com outros campos – “[...] educação moral e cívica, educação física e educação artística e programas de saúde [...]” (BRASIL, 1977, p. 131) – os quais passaram a não ser compreendidos como disciplinas: “[...] não os encara nem como ‘matérias’ na nova acepção do termo, nem como ‘disciplinas’, na linguagem tradicional [...]” (BRASIL, 1977, p. 134).

Os resquícios desse histórico da estruturação das licenciaturas polivalentes deixaram lacunas que impactam tanto no Ensino de Arte no Educação Básica como no processo de formação de professores. Para Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), as implementações da polivalência, através de uma generalização da arte proporcionada por um currículo aligeirado, inviabilizaram o aprofundamento do conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica. Perante o déficit dessa formação e, conseqüentemente, atuação, na década de 1980, os professores da área se articularam por meio de associações, em específico a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), mobilizando-se contra o padrão de licenciatura que fora instituído até então, tendo

reivindicado a modificação da terminologia de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina.

Tais recomendações, de certa maneira, foram atendidas pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996): a denominação Educação Artística foi alterada para Arte, reconhecida enquanto disciplina e, assim, tornando-se componente curricular obrigatório para a Educação Básica, em processo cuja concretização foi contemplada com a sua sistematização curricular, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN-Arte) (BRASIL, 1997).

No campo das licenciaturas, a partir da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), os cursos polivalentes progressivamente foram substituídos por cursos de licenciatura plena, e tal legislação também possibilitou a emergência das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas voltadas para cursos de graduação, contendo as linguagens artísticas separadas, de modo a ampliar o número de licenciaturas para atender às novas demandas da formação inicial do professor de Arte. (ALVARENGA, 2014). Conforme a autora, ao consultar os dados do INEP/MEC, consta que os cursos polivalentes ainda não foram completamente extintos, mas diminuíram consideravelmente, como também se reduziram o interesse e a busca pelos mesmos. Desse modo, no contexto atual, a maior parte dos cursos de licenciatura na área de Arte contêm linguagens artísticas separadas.

Entretanto, Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) problematizam que, apesar dessas modificações nas políticas públicas para o ensino de Arte, na escola básica, ainda permanecem lacunas de cunho conceitual e estrutural, tanto na prática docente, nesse nível de ensino, como na estruturação das licenciaturas do ensino superior para a formação de seus professores, pois ainda há resquícios da polivalência, no ensino de Arte. Apontam que ainda perdura uma imprecisão na designação Ensino de Arte presente na legislação e nos demais documentos oficiais referentes à área, como nos PCN-Arte (BRASIL, 1997), que acaba por facilitar múltiplas interpretações, assinaladas por uma flexibilização.

Tal flexibilidade pode ser localizada na definição realizada pelos PCN-Arte (BRASIL, 1997), a respeito da área de Arte, embora a reconheça como um campo de conhecimento tão importante quanto os outros, no processo de ensino e aprendizagem, apresentando uma concepção genérica de arte, como um meio para desenvolver a percepção estética com ênfase nas experiências, de sorte a não esclarecer quais procedimentos metodológicos devem nortear o desenvolvimento dos conteúdos dessa disciplina.

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. (BRASIL, 1997, p. 19).

Além disso, apesar de os PCN-Arte (BRASIL, 1997) apresentarem pontos específicos a respeito das quatro linguagens –Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, as questões que abrangem a caracterização da área, seu histórico, objetivos e conteúdos são objeto das mesmas recomendações para as diferentes linguagens presentes no mesmo documento. Para Ferraz e Fusari (2009), esse documento de orientação curricular apresentou avanços importantes para a área de arte, ao seguir as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998), objetivando a formação do cidadão voltada para o autoconhecimento, o desenvolvimento do senso estético para preparar o aluno para o mundo em transformação. Em síntese, o objetivo da área consiste na busca do conhecimento de arte como cultura e linguagem para potencializar a percepção, sensibilidade, observação e imaginação no educando. Entendem que o documento, ao incorporar as quatro linguagens, não necessariamente sugere a retomada da polivalência e que o professor de Arte inclua em sua prática todos esses gêneros artísticos, mas que a escola proporcione a presença de professores habilitados para lecionar as diversas linguagens de arte.

O posicionamento das autoras em favor dos PCN-Arte (BRASIL, 1997) é totalmente contraditório, pois defendem que a incorporação das diversas linguagens, no documento, não sinaliza a retomada da polivalência, contudo, ao mesmo tempo, apontam que a escola deve dispor de professores para ministrar as diversas linguagens, sem esclarecer se seria um único professor ou diversos professores, um para cada linguagem, porque a última hipótese seria inviável, frente à carga horária semanal da disciplina de Arte, na escola.

De acordo com Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), a flexibilização e a generalização do ensino de Arte, focalizadas pelos documentos oficiais, favorecem que as equipes pedagógicas das escolas solicitem ao professor de Arte lecionar as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação em uma habilitação específica, por meio da justificativa de que não há outros professores da área, de maneira que os alunos têm o direito de desenvolver todas as linguagens artísticas. Entretanto, com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), as licenciaturas da área de Arte avançaram, com a articulação das

associações de arte-educadores, em específico, a Federação de Arte-Educação do Brasil (FAEB), que solicitou uma nova estruturação dos cursos, tendo em vista sua ampliação de duração para quatro anos, e a instauração de habilitações específicas por linguagens, nos cursos de Educação Artística.

Contudo, embora a LDB nº 9.394/96 admitisse a Arte como uma área específica de conhecimento, que passou a ser inserida no currículo escolar, englobando as diversas linguagens, isto é, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, ainda permanecia em alguns cursos de licenciatura da área a perspectiva polivalente. Bacarin (2005) assinala que, no fim da década de 1990, uma parcela da formação de docentes nos cursos de graduação em Artes foi preparada pela polivalência, sem haver uma especialidade na sua formação profissional, o que pode ser constatado pelas diversas terminologias dos cursos, ainda indefinidas: “Educação Artística para Magistério, Didática de Artes Plásticas, Práticas de Educação Artística, Desenho Pedagógico” (BACARIN, 2005, p. 152).

Nessa linha, para além do ensino de Arte, a flexibilização torna-se a palavra de ordem em todo o âmbito das políticas educacionais definidas no bojo da reforma. Como esclarece Subtil (2009), em conformidade com os imperativos das políticas neoliberais, a LDB nº 9.934/96 foi estabelecida e, com ela, foram promovidas mudanças em todos os setores da educação, a partir das reformas estruturais da política educacional do país, considerando a sua adequação aos interesses do mercado, de acordo com o novo estágio do capitalismo globalizado. Inclusive, foram efetuadas mudanças referentes à concepção da Arte, conforme as solicitações do movimento iniciado nas décadas anteriores, em defesa da delimitação da Arte enquanto área de conhecimento, com uma posição epistemológica compatível ao de qualquer outra área, a qual passa a ser intitulada como Ensino de Arte e não mais Educação Artística.

4.3 O ensino de Arte na LDBEN nº 9.934/96

Para compreender como a noção de competência e de tolerância foram combinadas e se tornaram presentes nas diretrizes curriculares para o ensino de artes na escola no contexto da reforma educacional dos anos 1990, é preciso realizar uma análise materialista histórico-dialética, a fim de verificar quais perspectivas teóricas e metodológicas conduziram os documentos oficiais e a LDB nº 9.934/96, na definição da Arte enquanto conhecimento. Apesar de a área ter avançado, com o seu reconhecimento epistêmico, é notório que o conceito ensino de Arte permanece vago, marcado por uma flexibilidade que possibilita diversas interpretações a respeito do seu sentido.

As razões desse processo podem ser identificadas no histórico dos movimentos dos arte-educadores com a FAEB, em específico, nas vertentes de pensamento que assinalam suas posições epistemológicas, isto é, o seu entendimento de arte enquanto campo de conhecimento. Como já mencionado na subseção ‘3.1 O prenúncio da gestão da diversidade cultural na Arte e no seu ensino e o circuito artístico internacional’, da mesma maneira que a política externa brasileira foi direcionada, durante o regime militar, de acordo com os imperativos econômicos norte-americanos, a articulação dos arte-educadores, no Brasil, que culminou na FAEB, foi sistematizada com base na organização do movimento de Arte-Educação promovida pelos Estados Unidos, tendo em vista conquistar financiamento para seus projetos.

Por sua vez, no campo epistêmico, os fundamentos desse movimento partiram da vertente teórica da DBAE (*Disciplined – Based – Art Education*), que, no final da década de 1980, foi adaptada para o ensino de Arte brasileiro por Ana Mae Barbosa, intitulado como Metodologia Triangular, embasada na concepção pós-moderna de Arte-Educação.

A própria Federação de Arte-Educação do Brasil (FAEB), no mesmo ano de promulgação da LDB nº 9.934/96, solicitou, por meio de uma carta expedida ao MEC e em vários congressos, a instauração de algumas diretrizes para configurar as vertentes, conteúdos e métodos para conduzir a formação artística e estética dos professores (BACARIN, 2005). Uma vez que a perspectiva epistêmica pós-moderna de Arte direcionou o posicionamento da Federação, essa mesma perspectiva foi a que orientou a noção de Arte presente na LDB nº 9.934/96. Assim, investiga-se aqui como a concepção pós-moderna de Arte permeia os documentos oficiais para o ensino de Arte, em Educação Básica,

O princípio desse processo situa-se no final dos anos 1980. Subtil (2009) salienta que, nesse período, em face das transformações das conjunturas políticas e econômicas brasileiras, foi efetivada uma reavaliação, em todos os âmbitos da educação, a respeito da capacidade da escola em proporcionar o desenvolvimento da formação para uma nova forma de cidadania. No ensino de Arte, sobretudo das Artes Plásticas, esse processo se afirmou a partir da Metodologia Triangular, desenvolvida e amplamente divulgada pela educadora Ana Mae Barbosa.

Barbosa (2010), aponta que a vertente teórica que embasa o conceito de Arte/Educação, disseminado pelos cursos de formação de professores, estruturados pela USP, parte do entendimento epistêmico de que a arte possibilita a preparação do desenvolvimento da inteligência criativa, favorecendo o desenvolvimento de outras

atividades profissionais vinculadas à imagem, como publicidade e propaganda, além de ensejar o melhor empenho na produção de profissões, como Arquitetura e Moda. Essa tendência, centrada na Arte/Educação, levou à iniciação ao *design*, voltado para as escolas de 2º grau, visto que o conhecimento em arte proporciona uma maior eficiência ao produtor, na medida em que ele recorre à imaginação:

[...] alguns dos programas na Universidade de São Paulo organizados para professores de Arte de escolas públicas de 2º grau com a ajuda do Centro para Design da Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) já enfatizaram essas tendências [...] que garantirão para a arte/educação o papel de transmissora de valores estéticos e culturais no contexto de um país do Terceiro Mundo (BARBOSA, 2010, p. 26).

Barbosa (2010), amparada no método norte-americano DBAE (*Disciplined – Based – Art Education*), em 1987, formulou e aplicou a Metodologia Triangular de ensino de Arte no programa de Arte-Educação do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), tendo em vista a alfabetização visual dos educandos, através de três processos: a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte, cuja metodologia de análise eleita pelo professor deveria partir dos princípios da semiologia, ou Gestalt ou da Iconografia. Também ressalta que não adota uma concepção de história da arte cientifizante, que restringe a subjetividade: “Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria atribuindo, dando um significado à história que não tem significação em si mesma” (BARBOSA, 2010, p. 39).

A fundamentação teórica dessa perspectiva de Arte/Educação partiu de iniciativas empreendidas nos museus nos Estados Unidos. Barbosa (2010) assinala que a alfabetização visual foi difundida, na década de 1970, nos livros de instrução para os professores norte-americanos, sob a interferência dos programas desenvolvidos pelos museus, como o MoMA, instituição precursora da concepção de Arte/Educação pós-moderna, com ênfase na leitura da obra de arte. Tendo em vista a produção das Artes Plásticas contemporânea, relacionada com a desconstrução teórica da escola crítica da pós-modernidade, a metodologia da DBAE se estendeu das escolas primárias e secundárias para a sistematização dos métodos dos currículos nas universidades dos Estados Unidos.

De acordo com Bacarin (2005), o sistema capitalista não foi neutro em relação às elaborações que englobaram esse conceito de Arte/Educação, o que pode ser constatado no envolvimento de alguns mediadores desse movimento como agentes culturais vinculados a uma elite intelectualizada dos museus e galerias associados diretamente com

a política da Guerra Fria. Isso pode ser identificado no patrocínio empreendido pela Agência Central de Inteligência (CIA) e corporações multinacionais dos Estados Unidos a organizações culturais na América Latina, durante a Guerra Fria, como propaganda cultural em prol do governo norte-americano, como foi o caso da instituição dos primeiros Museus de Arte Moderna no Brasil, MAM-SP e MAM-RJ, a com doações de obras de Rockefeller, por intermédio do próprio MoMA.

A própria perspectiva pós-moderna de cultura e, em consequência, de arte implica uma posição política, de sorte que não deve ser concebida simplesmente por uma descrição estilística ou um estilo cultural. Como assinala Jameson (1996), a noção de pós-modernismo cultural acaba por assumir uma postura implícita ou explícita em relação ao capitalismo multinacional, na atualidade. Esse posicionamento, em seu princípio, é identificado no seu método: o autor considera problemático o entendimento sobre a regularidade histórica apresentada pelas teorias pós-modernas, pois muitas vezes se analisa a cultura de maneira isolada e deslocada da periodização da história, o que acaba por eliminar as questões teóricas, mas tradicionais, sobre a assim designada história linear, ocorrendo um esvaziamento da historicidade, tanto no que tange às nossas relações com a história pública quanto nas nossas novas formas de temporalidade particular.

O autor evidencia que o próprio termo sugere uma ruptura e uma certa rejeição ideológica ao centenário movimento moderno. Embora compreenda uma vertente de pensamento muito heterogênea, a qual abrange a Arte, Arquitetura, Filosofia, Moda, Sociologia, entre outras áreas, um dos fatores elementares de todos os pós-modernismos é a dissolução dos limites entre alta cultura e as denominadas culturas de massa, e o surgimento de novos textos que enfatizam a indústria cultural questionada pelos ideólogos modernos. Na realidade, o pós-modernismo tem manifestado um grande fascínio pelas mídias da cultura de massa em geral, como quadrinhos, seriados de TV, dentre outros, que são integrados à sua própria substância. Tal rompimento não é simplesmente cultural, seja no tom de denúncia, seja de celebração: as teorias pós-modernas compatíveis com as generalizações sociológicas mais ambiciosas anunciam uma nova forma de sociedade, muitas vezes denominadas como sociedade pós-industrial, ou também compreendidas como sociedade do consumo.

Ideologicamente, essas teorias buscam convencer “[...] que a nova formação social em questão não mais obedece às leis do capitalismo clássico, a saber, o primado da produção industrial e a onipresença da luta classes” (JAMESON, 1996, p. 29). Entretanto, mesmo com as mudanças, o capital ainda perdura, mas em um novo estágio, sob uma

nova condição histórica e ainda mais avançado do que em qualquer um dos outros períodos históricos desse sistema. Ou seja, tais teorias, ao afirmarem o fim da luta de classes, acabam por omitir a realidade, que, embora reconfigurada, conserva as contradições sociais provocadas pelo sistema. Desse modo, enfatiza: “[...] devo lembrar ao leitor o óbvio, a saber, que a nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo [...]” (JAMESON, 1996, p. 31).

Nesse contexto, a ampla difusão da vertente pós-moderna de Arte/Educação, no fim dos anos 1980, e, posteriormente, as mudanças empreendidas na concepção de Arte pela LDB nº 9.934/96, influenciaram os caminhos escolhidos pelo Brasil no seu processo de redemocratização, atrelado à conjuntura econômica macroestrutural. Como já explicitado, com o fim da ditadura militar, muitos esperavam que o país inaugurasse um novo período de ampla liberdade. No entanto, sua redemocratização foi balizada pela disputa de distintos interesses sociais e, na educação, por dois projetos antagônicos: um proveniente das lutas pela redemocratização, que seguiria com os avanços da Constituição de 1988, e outro, que priorizava as tendências internacionais. Este segundo projeto, direcionado pela hegemonia liberal, foi o que se revelou no processo de tramitação da LDB nº 9.934/96, com a adesão ao modelo neoliberal de Estado.

A transição democrática controlada por Washington converteu as prioridades e os rumos da política educacional brasileira, que, a partir da década de 1990, passou a ser conduzida pelas recomendações e subsídios dos organismos internacionais, implementadas pelos governos estaduais e municipais, vinculados ao Executivo, como também direcionadas pelos proprietários de grandes escolas privadas. Portanto, mesmo com o fim do regime militar, no processo de redemocratização do país, as políticas educacionais permaneceram alinhadas à hegemonia do capital, mas reconfiguradas com a sua reestruturação neoliberal.

Hillesheim (2018) investiga como as transformações políticas, econômicas e sociais da conjuntura mundial após os anos 1980 reverberaram no campo das artes e da educação, em um momento que inaugura um projeto econômico mundial mais agressivo, por causa do arranjo da ampla quantidade de transações financeiras com a política de desregulamentação. Trata-se de um processo demarcado pelos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos EUA, compreendido como um dos períodos mais reacionárias do século XX, quando, pelos seus governos neoconservadores, os programas neoliberais foram implementados na maior parte do mundo. Esse modelo,

assinalado pela redução da obrigatoriedade do Estado em promover políticas de bem-estar social, levou à ampliação das ofertas de educação na iniciativa privada e nas organizações não governamentais. Esse mesmo processo impactou no campo artístico e cultural, que, com o neoliberalismo, passou a ser submetido à lógica empresarial, fomentado também por empreendimentos privados. De acordo com a autora, atualmente, a exaltação dos produtos culturais como estratégia econômica, a estreita relação entre arte e mercado e a precarização da formação docente constituem facetas de uma mesma conjuntura histórica, a qual tem seus princípios nas práticas neoliberais implementadas após 1980.

No contexto de reestruturação do capital, a partir do projeto neoliberal, também conhecido como capitalismo flexível, muitas vezes as teorias pós-modernas se apresentam como campos fecundos para difundir o pensamento neoliberal, em razão das suas percepções a respeito da concepção de cultura. Apesar da heterogeneidade de tais teorias, conforme sublinha Jameson (1996, p. 32), os fundamentos em comum que constituem a noção pós-moderna abarcam “[...] uma nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na teoria contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro; um conseqüente enfraquecimento da historicidade [...]”.

Alves (2013) compreende que se faz necessário conformar o sujeito que trabalha às novas condições da reestruturação produtiva e, para tal, o capital busca ‘capturar’⁵² a subjetividade humana, por meio da cultura. O termo ‘flexível’ passa a definir o novo desenvolvimento do capitalismo, nas últimas décadas do século XX, e, por sua vez, ‘flexibilidade’ e ‘flexibilização’ se converteram nas terminologias para definir as novas tendências do trabalho, no século XXI. David Harvey qualifica essa nova dimensão do regime de acumulação capitalista como acumulação flexível. Na mundialização do capital, assinalado pela revolução informacional frente à ofensiva neoliberal, a categoria flexibilidade se intensificou e conquistou múltiplas definições, no interior do processo de trabalho capitalista. Em geral, a flexibilidade constitui um aspecto da própria organização social da produção. No entanto, é a flexibilidade da força de trabalho, no que se refere à legislação e regulamentação sindical, que permanece como tática para a acumulação do capital. Tendo em vista submeter o trabalho assalariado à acumulação flexível e à

⁵² O autor emprega ‘capturar’ entre aspas para ressaltar o aspecto problemático da ação de captura, pois entende que esse processo não acontece como supomos, no sentido de consistir em uma operação de produção de consenso ou unidade orgânica entre pensamento e ação, que não se apresenta como algo eterno e infindável, sem resistências de lutas cotidianas.

reestruturação produtiva, o capital busca a flexibilidade no processo de trabalho, no mercado e nos novos modelos de consumo. Ao instaurar toda uma disposição tecnológica e informacional nos locais de trabalho, reconfigurada por novos procedimentos de gestão e sistematização da produção, pretende adequar os homens e mulheres às novas rotinas de trabalho.

O autor elucida que esse novo estágio do capital consiste na era da gestão das pessoas; caracterizado pelo toyotismo, o discurso da organização de trabalho assume um novo vocabulário – ao invés de assalariado, operário e empregado, reporta-se ao trabalhador como colaborador. Para tal, esvazia-se o discurso dos antagonismos e lutas de classes, com a finalidade de viabilizar ações proativas dos jovens colaboradores e transformá-los em membros da equipe de trabalho. “A gestão de pessoas implica em disseminar valores, expectativas e aspirações que emulem o trabalho flexível” (ALVES, 2013, p. 1990).

Nesse sentido, conforme o autor, a nova morfologia social do trabalho se revela no capitalismo global, procura estabelecer a conformação do indivíduo que trabalha, a partir da ruptura dos coletivos de trabalho, visando a ‘capturar’ a subjetividade humana e restringir o trabalho vivo ao trabalho como mercadoria, por meio de dinâmicas psicossociais que resultam na dessubjetivação da classe, processo que implica movimentos sociais, políticos, ideológicos e culturais que atuam na decomposição dos coletivos de trabalhos, presente na memória pública da luta de classe.

Alves (2013) salienta que esses movimentos são resultados da ofensiva do capital na produção, intensificados com sua reestruturação, nos anos 1980, nos governos Thatcher e Reagan. No Brasil, esse processo acontece em 1989, quando a Frente Brasil Popular perdeu as eleições para o candidato Fernando Collor de Melo, o qual iniciou o processo de instauração das políticas neoliberais. Tais perdas históricas do trabalho e da luta de classes representaram o impulsionamento dos processos sociais de dessubjetivação de classe, isto é, a ofensiva do capital passa a assumir a ideologia do individualismo, na vida social, depreciando as práticas coletivas e ideais de solidarismo nas quais se fundamentavam os sindicatos e os partidos do trabalho, e difundindo sua compreensão na cultura cotidiana, com interferência da “[...] mídia, publicidade e consumo, os ideais de bem-estar individual, interesse pelo corpo e os valores individualistas do sucesso pessoal e do dinheiro” (ALVES, 2013, p. 97).

Nessa conjuntura histórico-cultural se temo desgaste da política, em seu sentido clássico, a deterioração dos espaços públicos enquanto espaços de formação da

consciência de classe coletiva, tão necessários. Desse modo, o neoliberalismo converteu-se na forma histórica dominante de dessubjetivação de classe, no capitalismo global, quando a noção neoliberal de economia, política e cultura procura reduzir, até a sua extinção, o desenvolvimento da consciência e luta de classes.

No campo acadêmico-teórico, esse processo histórico cultural da depreciação da política em sua definição clássica é explicado por Žižek (1998), para o qual é imperiosa a necessidade de retomar a crítica marxista sobre a reificação, pois a forma ideológica que prevalece atualmente consiste em uma lógica econômica despolitizada. Os atuais ideólogos pós-modernos disseminam que este novo momento deve ser demarcado pelo fim da política, porque, “[...] segundo a ideologia oficial, estamos finalmente abandonando as paixões políticas imaturas (o regime do político -luta de classes e outros antagonismos divisores superados), para entrar no universo pragmático pós-ideológico [...]” (ŽIŽEK, 1998, p. 23).

Com efeito, a reificação, enquanto um fenômeno entendido pelo postulado marxiano, abrange os processos de ocultamento das relações sociais e, em específico, refere-se à produção das mercadorias. Paulo Netto e Bráz (2011) ressaltam que, com a universalização da lógica mercantil no modo de produção capitalista, o fetichismo concerne à dissimulação das relações sociais, que, na aparência, se apresentam como relações entre coisas; por sua vez, a reificação é a forma como as dinâmicas das mercadorias aparecem, funcionando como processos independentes do produtor. Assim, realiza-se uma inversão, pois a criação das mercadorias passa a ocultar as relações das forças humanas das quais derivam e, por sua vez, a criatura subordina seus criadores, onde as mercadorias adquirem aparência autônoma perante seus produtores.

Nos termos de Marx (2011), o aspecto fetichista e a reificação das mercadorias andam juntos, na produção mercantil capitalista e, conseqüentemente, no processo de trabalho. Em especial, na transformação de objetos em mercadorias, a partir da lógica de produção dos trabalhos privados, os quais são realizados independentemente uns dos outros. Por conseguinte, as relações sociais do trabalho privado aparecem como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre pessoas e seus próprios trabalhos.

Como já ressaltou Jameson (1996), as teorias pós-modernas anunciam a entrada de um novo tipo de sociedade, cuja identificação mais conhecida é a sociedade pós-industrial, sociedade midiática ou informacional e outras denominações similares, com a finalidade ideológica de propagar que, nessa nova formação social, não cabem mais as

leis do capitalismo clássico sob a primazia da produção industrial e a onipresença das lutas de classes. Entretanto, mesmo com a reestruturação do sistema, o capital permanece e, na sua era de mundialização, adentra em um novo estágio mais fortalecido do que nunca. Desse modo, o pós-modernismo, ao entender que as leis clássicas do capitalismo não servem mais para essa nova sociedade, acaba por omitir e reificar como as relações sociais que envolvem a exploração do ‘homem pelo homem’ ainda perduram, atreladas ao modo de produção do velho capital. E, muitas vezes, as teorias marcadas por tal perspectiva realizam análises isoladas da cultura, principalmente ao recusar as questões da periodização histórica, o que se apresenta como territórios fecundos para difusão do pensamento neoliberal. No contexto da reestruturação do capital, Alves (2013) salienta que o seu sociometabolismo é concebido pela subjetivação que estabelece as individualidades de classe. “Os tipos humanos, que a sociedade burguesa produz, forma e deforma, têm impressa, em si, na mente e no corpo, a marca do fetichismo da mercadoria” (ALVES, 2013, p. 100).

Portanto, não é surpreendente que, no contexto de implementação da LDB nº 9.934/96, marcada pela implementação do modelo neoliberal no Brasil, a concepção pós-moderna de arte-educação se encontre como o viés a ser seguido nos documentos oficiais curriculares para a orientação dos professores de Arte no educação básica, em específico, nos Parâmetros curriculares nacionais: ARTE (BRASIL, 1997), que consiste em um desdobramento dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), compreendendo um documento de orientação específica para a área em questão, onde consta que esse material foi elaborado para sistematizar e direcionar as ações dos professores de Arte no Educação Básica.

4.3.1 O ideário da tolerância como competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte

Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) foram organizados para a reformulação curricular da educação básica, fundamental e média, empreendida no primeiro governo FHC, alinhada às diretrizes da nova LDB nº 9.934/96. Ora, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) consistem na composição de um material de direcionamento das práticas e conteúdos que os professores devem desenvolver na escola. De acordo com Falleiros (2005), ao aderir o projeto mais amplo

da reforma educacional, o modelo de educação assumido pelo MEC, na gestão FHC, buscou inserir e ressignificar as demandas dos professores e educadores à sociabilidade capitalista que despontou no Brasil, na década de 1990, para conformar o novo cidadão aos propósitos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, ético-políticos da flexibilização do trabalho, tendo em vista constituir uma cidadania para não intervir nas relações burguesas primordiais, na conjuntura de ampliação de participação política.

No campo do ensino de Arte, Subtil (2009) explicita que, com a LDB nº 9.934/96, as decisões aplicadas em todos os setores da educação pretenderam reformar as estruturas da política educacional do país, para se conciliar aos interesses do mercado no novo estágio do capitalismo global. Nesse contexto, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) corresponderam à materialização dos fundamentos ideológicos presentes na perspectiva economicista da Legislação, respondendo às recomendações dos organismos internacionais e resultaram das demandas do Estado em formular parâmetros para conduzir as ações educativas em todos os níveis, em específico, com a finalidade de realizar a avaliação externa no espaço escolar. No ano de 1997, foram publicados os PCN – Arte, voltados para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, contemplando as linguagens de Música, Teatro e Artes Visuais, e, posteriormente, em 1998 foram divulgados os PCN – Arte, para corresponder às necessidades das quatro séries seguintes, com a adição de mais uma linguagem, a Dança.

Na estruturação do documento PCN: Arte (BRASIL, 1997), é apresentado seu entendimento da noção da arte na educação, a partir da explanação dos conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, como no que concerne à arte enquanto manifestação humana. A primeira seção do documento abrange um histórico da área no Ensino Fundamental em correspondência com a produção da arte na área do ensino, sendo preparada para o professor a contextualização histórica para familiarizá-lo com os conceitos de conhecimento artístico adotados pelo documento. Já a segunda parte foi dividida entre as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, contendo objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia, direcionados ao ensino e aprendizagem das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997):

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular (BRASIL, 1997, p. 15).

Com a promulgação da LDB 9.394/96, a noção de competência direcionou a formação do aluno na Educação Básica e, conseqüentemente, a formação de professores para atuarem nessa área do ensino. Destaca-se que o termo ‘competência’ aparece em diversas partes dos PCN: Arte (BRASIL, 1997); logo no início da apresentação desse documento, é explicitado que o material foi elaborado para proporcionar o subsídio necessário para o desenvolvimento da mesma competência solicitada no âmbito de todo o currículo escolar e suas respectivas disciplinas. Nesse sentido, é necessário compreender o contexto de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) e a adoção da pedagogia das competências como norteadores para as suas diretrizes para analisar a proveniência dessa perspectiva nos PCN: Arte (BRASIL, 1997).

Conforme Falleiros (2005), os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) foram concebidos pelo MEC, no contexto da reforma educacional brasileira, durante o primeiro e segundo mandatos do governo FHC. Para garantir a sua materialização, a reformulação curricular da educação básica, fundamental e média constituiu um dos seus pilares. No desenvolvimento desse material, foi nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) uma equipe responsável, alicerçada na consultoria de Cesar Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola, sem ao menos ocorrer um amplo debate sobre as implicações da importação do modelo da reforma curricular espanhola para a conjuntura brasileira. Coll compõe o quadro de professores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e, com ênfase no viés da Psicologia Evolutiva, sua perspectiva teórica é construtivista e parte de um novo tratamento para as disciplinas, tendo em vista a inclusão de temas transversais no currículo. Com a finalidade de demonstrar uma maior interlocução na elaboração do documento com os grupos encarregados pela educação, no país, no fim do ano de 1995 e início de 1996, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC direcionou uma primeira versão dos PCN a vários pareceristas, tanto individuais como coletivos, incluindo docentes de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e das instituições representativas dos diversos campos de conhecimento; após esse trâmite, foi aprovada a publicação do documento, amparada pelo Parecer CEB/CNE nº 3/97.

Conforme a autora, nos pareceres emitidos, é possível notar os procedimentos que abarcaram a criação desse documento curricular, cuja crítica recorrente consiste no “[...] tom presente no documento: não o de quem faz uma proposta a ser discutida, mas o de quem comunica verdades” (FALLEIROS, 2005, p. 215). Ao analisar o parecer da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), identifica que, mesmo que a maioria dos relatores tenha reconhecido a legitimidade da iniciativa do MEC, foram encontrados registros de membros da entidade que questionaram a possibilidade de ameaça de um currículo nacional eliminar espaços para contestação e expressão de grupos menos favorecidos, transformando-se em um projeto de controle político do conhecimento. Além disso, outras questões debatidas pelos pareceristas se referem à não variabilidade na base teórica “[...] do documento, entre a psicologia do conhecimento e as bases históricas, antropológicas e sociológicas; a metodologia pautada no construtivismo e a falta de clareza quanto às possibilidades de uso de outros métodos” (FALLEIROS, 2005, p. 215). Outro parecer relatado que contesta o documento foi assinado pela Faculdade de Educação da UFRGS, o qual pondera “[...] sobre o suposto consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão e sua vinculação ao projeto societário neoliberal [...]” (FALLEIROS, 2005, p. 215).

Ora, para abranger a proposta dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), reitera-se que foi escolhida a pedagogia das competências, concepção que emergiu pela primeira vez na educação escolar brasileira com o estabelecimento da LDB 9.394/96, convertendo-se em um dos pilares do ensino, principalmente no nível médio; consistindo em diversas prerrogativas individuais que os alunos devem conquistar, para suas atribuições profissionais e sociais, essa proposição, com base no viés teórico-metodológico da teoria genética, visa a acompanhar os avanços cognitivos de cada aluno, no aprimoramento de tais competências. Em vista dessa perspectiva, a reestruturação curricular considera como ponto de partida para o ensino aprendizagem os saberes relacionados às experiências pessoais. A finalidade da escola torna-se a garantia da formação do novo cidadão, de acordo com os pressupostos do neoliberalismo, com ênfase mais no desenvolvimento psicológico do que técnico (FALLEIROS, 2005).

A reestruturação do campo educacional brasileiro, a partir dos anos 1990, em defesa de um currículo pautado na experiência, considerando a sugestão de John Dewey de que o pensamento se origina de uma situação-problema a ser solucionada, com base em ações voluntárias, adicionada à valorização da experiência para a aprendizagem, enfatiza os mecanismos de aprendizagem, atualmente entendidos como competências genéricas e transversais, abrangendo a capacidade de observação, comunicação, entre outras, que englobam a noção do aprender a aprender (RAMOS, 2006).

A ênfase nos aspectos subjetivos e pessoais pressupõe processo de adequação do novo cidadão às necessidades de reestruturação do capital flexível, com a finalidade de

desenvolver aspectos psicológicos que possibilitem enfrentar a inconstância do acesso ao pleno emprego. Nesse contexto, os organismos internacionais adequaram suas recomendações para a educação com base na noção de competência, enfatizando as experiências, a partir do lema ‘aprender a aprender’, sob o viés da educação como experiência permanente. Logo, “[...] o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI assenta a educação [...] sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (RAMOS, 2006, p. 254).

Portanto, os documentos formulados para direcionar a reforma curricular brasileira da Educação Básica, após a promulgação da LDB nº 9.394/96, isto é, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), adotam a pedagogia das competências e o lema ‘aprender a aprender’, pautados nas derivações das teorias construtivistas. A pedagogia das competências, voltada às experiências dos alunos, envolve as mudanças dos sentidos das categorias como profissão, profissionalidade e profissionalização, as quais, frente à nova conjuntura do capital flexível, são impactadas pela instabilidade da produção por meios flexíveis e, como são findadas as promessas de pleno emprego, cabe ao indivíduo buscar suas opções para poder alcançar um lugar no mercado de trabalho. Diante das inconstâncias do sistema econômico, a educação básica e profissional é incumbida de possibilitar aos jovens transitarem de forma menos traumática no campo do trabalho. A noção do ‘aprender a aprender’ já abrange a educação continuada direcionada à população economicamente ativa, com a finalidade de ofertar atualizações profissionais como meio de se manter ou de ser reinserida no mercado de trabalho. Com as incertezas, é papel dos profissionais desenvolver competências, como aprender a aprender. Assim, torna-se necessário desenvolver mais habilidades de ordem psicológica do que de cunho técnico.

A mesma perspectiva da pedagogia das competências que norteou os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), pautada em argumentos essencialmente psicológicos, em sua maioria, com base na Psicologia Construtivista, também direcionou os PCN: Arte (BRASIL, 1997), no entanto, sem uma elucidação clara quanto aos conteúdos e metodologias que conduziram esse último material, somente com um breve apontamento citando a Psicologia Cognitivista como uma das vertentes que influenciaram um novo viés para o ensino de Arte. O documento, ao tratar sobre a caracterização da área, na parte ‘A arte e a educação’, considera que a área, no que tange à educação escolar, tem uma trajetória relativamente recente, a qual corresponde às mudanças educacionais mundiais que demarcaram o século XX. Em especial, ressalta o pensamento de alguns professores

que passaram a pesquisar novas teorias a respeito do ensino de Arte, disseminadas no Brasil e no exterior, que proporcionaram a ruptura com a rigidez estética reprodutivista da escola tradicional; não cita os autores no corpo do texto, mas, em rodapé, observam-se “[...] as influências do norte-americano John Dewey, do suíço Emile Jacques Dalcroze, do artista vienense Franz Cisek, do austríaco Viktor Lowenfeld, do inglês Herbert Read e dos brasileiros Augusto Rodrigues e Noemia Varela” (BRASIL, 1997, p. 23).

Dentre tais teorias, enfatiza o movimento que emergiu na década de 1960 de arte-educadores norte-americanos, o qual impulsionou “[...] as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, “[...] procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 21). Aponta que esse movimento inaugurou a tendência de pensar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, tendo em vista realizar uma revisão crítica da livre expressão e analisar a arte enquanto conhecimento.

Nesse trecho, não são explicitados os autores, referenciais ou bases que fundamentam tal perspectiva. Entretanto, presume-se, pela terminologia arte-educadores, que o documento faz alusão ao movimento desenvolvido nos Estados Unidos, que emergiu em 1929, a partir de uma iniciativa do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA), para realizar projetos de ensino de arte sobre a compreensão da Arte Moderna, tendo em vista trazer as escolas para o Museu, o que começa a ficar mais claro nos parágrafos seguintes do documento. Ainda sem mencionar os autores, explicita, de forma abrangente, as bases teóricas dessa vertente de pensamento, “[...] manifestadas principalmente na lingüística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras” (BRASIL, 1997, p. 21). Isto é, a Psicologia Cognitivista é situada como uma das bases para a Arte-Educação.

O material segue apresentando as transformações da trajetória do ensino de Arte, nos Estados Unidos, no início dos anos 1970; assinala que os autores responsáveis por esse processo compreendem que o desenvolvimento artístico é consequência de formas complexas de aprendizagem, de maneira que não acontece de forma involuntária; portanto, entendem que a função do professor consiste em possibilitar a aprendizagem por meio de instrução. Em relação ao desenvolvimento das habilidades artísticas, defendem que

[...] se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência

pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte (BRASIL, 1997, p. 21).

Esse trecho apresenta dados significativos para o entendimento da vertente teórica que orienta os PCN: Arte (BRASIL, 1997). Apesar de não citar, no corpo do texto, os autores que integram essa vertente do pensamento de Arte-Educação, o documento aponta seus nomes em nota de rodapé: “E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, trataram das mudanças conceituais desse período” (BRASIL, 1997, p. 21). Ao mencionar esses autores, comprova-se de fato que o documento está se referindo ao Movimento de Arte-Educação. Em função do viés teórico dessa vertente de pensamento, o material defende que o processo de ensino aprendizagem deve enfatizar os saberes relacionados as experiências pessoais. Ou seja, apesar de não citar explicitamente a terminologia ‘pedagogia das competências’, o material acaba por dialogar com seus princípios, ao enfatizar as experiências particulares.

Destacam-se os apontamentos de Duarte (2001) sobre a elaboração dos documentos oficiais que nortearam as políticas educacionais brasileiras, nos anos 1990, adequadas ao capitalismo mundial: “[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos” (DUARTE, 2001, p. 45).

Frente a esse processo, é necessário retomar a historicidade dos fatos, para compreender a posição político-ideológica que envolveu o Movimento de Arte-Educação norte-americano, o qual compôs uma das bases de pensamento no desenvolvimento dos PCN: Arte (BRASIL, 1997). Evidencia-se que esse movimento emergiu na conjuntura de disputa da Guerra Fria e teve sua ampla divulgação nos EUA, nas últimas décadas do século XX. Barbosa (2010) indica que tal perspectiva teórica, conhecida como Arte/Educação, que tem seu princípio na educação estética, relacionada à educação artística, passou a ser difundida por meio dos textos dos autores Ralph Smith, Vicent Lanier, Kenneth Maranth e Elliot Eisner. Também denominada alfabetização visual, somente alcançou os livros de orientação dos professores, nos anos 1970, influenciada pelas iniciativas do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA) e Cleveland Museum, precursores do viés da Arte/Educação pós-moderna, com ênfase na leitura da obra de arte. O primeiro livro publicado que propagou tal abordagem é de autoria de Edmund Feldman, designado *Becoming human through art: aesthetic experience in the*

school; há uma versão mais didática escrita pelo mesmo autor, intitulada *Arts as image and idea*.

Em específico, parte dos integrantes do movimento de Arte-Educação norte-americano, vinculados à elite intelectualizada dos museus e galerias de arte, principalmente do MoMA, estavam envolvidos como agentes culturais que prestaram serviços ao amplo projeto político de propaganda cultural fomentado pelo governo dos EUA como arma oculta da Guerra Fria. Como já mencionado, o trabalho de Saunders (2008) conduzido como um programa confidencial da Agência Central de Informação (CIA) a partir da década de 1950, teve como máxima o intuito de afastar grande parte da intelectualidade reconhecida mundialmente da vertente de pensamento marxista e da defesa do comunismo, e ter uma maior aceitação com respeito ao estilo norte-americano. Para manter o sigilo, lançava mão de fundações, como a Fundação Ford e a Rockefeller, para financiar todo um escopo cultural, como publicações de livros e eventos, como também amplas produções e exposições que abarcavam campo artístico e intelectuais envolvidos com o ensino de arte, entre os quais “[...] figuraram Herbert Read [...]” (SAUNDERS, 2008, p. 160), isto é, um dos autores destacados pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997).

Em relação à Arte-Educação, Bacarin (2005) efetiva uma contextualização histórica e crítica sobre esse movimento: explicita que, concebido nos Estados Unidos, serviu como instrumento de difusão política ideológica no seu processo de ampla circulação. Em razão da sua rápida assimilação em museus, emergiu na década de 1960 a *Discipline Based Art Education* (DBAE), método que contemplou, de modo integrado, a produção, a crítica, a estética e a história da arte. Essa proposta buscou aumentar a qualidade da Arte-Educação nas escolas e, enquanto disciplina, a DBAE adentrou no cenário escolar norte-americano após certificada a necessidade de implementar um programa de estudos consistente, voltado para a área em questão, tendo em vista substituir o currículo considerado antiquado frente à nova era tecnológica – na realidade, impulsionada em grande parte pela disputa que envolvia a União Soviética e Estados Unidos, na Guerra Fria. A autora confirma esse processo, ao citar uma passagem de um dos idealizadores do movimento de Arte-Educação, Elliot Eisner (1972), para quem o método DBAE foi elaborado em função dos impulsionamentos da corrida espacial e, para tal, a avaliação da educação norte-americana se converteu em uma questão nacional prioritária.

A partir dessa conjuntura, a noção de Arte-Educação apresenta-se como uma expressão própria, concernente a um conteúdo específico. Tornou-se consenso que a disciplina de Arte consiste em um dos poucos espaços do currículo escolar que pode dar abertura ao educando de expressar suas emoções e imaginação, tendo em vista impulsionar a demonstração do aluno da sua perspectiva pessoal e a assumi-la, além de “[...] possibilitar ações materiais novas, para o futuro mercado de arte/criação/tecnologia que se desenvolvia” (BACARIN, 2005, p. 96).

A autora esclarece que os EUA, ao reestruturar o seu sistema educacional, enfatizaram as práticas para o desenvolvimento científico, denominada *standards* nacionais, conceito presente no documento da UNESCO, intitulado *Laboratorio latino americano de evaluación de la calidad de la educación*, publicado em 1995; nele aparece a noção de *standards*, assumindo diversos significados associados historicamente a testes de desenvolvimento do campo da Psicologia Experimental, em específico a Psicometria, área que buscou calcular psicologicamente valores numéricos relativos a comportamentos humanos, como a mensuração da aprendizagem e memória. Ora, os *Standards* educacionais são critérios para avaliar o que os alunos são capazes de aprender, no processo de práticas e políticas de avaliação. em síntese, *standards*, isto é, os critérios de julgamento, em sua integração, constituem o conjunto de políticas para alcançar determinados níveis de aprendizagem para os educandos, considerando sistematizar os conhecimentos e habilidades que devem ser atingidas por todos os alunos; não é necessariamente uma organização curricular, porque os conteúdos de ensino podem seguir diversas perspectivas curriculares e conceitos.

Segundo Bacarin (2005), quanto à Arte-Educação, tal proposta foi desenvolvida em colaboração entre o Council for Basic Education⁵³ e um Consórcio das Associações Nacionais de Arte-educação; a iniciativa oriunda da DBAE. Desse modo, a Arte-Educação foi integrada ao currículo escolar, tanto norte-americano como latino-americanos e europeus, a partir das propostas de *standards*, tendo a perspectiva da DBAE conquistado o fomento de fundações privadas ou agências do governo norte-americano. Dentre as mais relevantes fontes, está a Fundação Paul Getty⁵⁴ para o Ensino de Arte,

⁵³Compreende o Conselho de Educação Básica (CBE), fundado em 1956, como uma organização educacional sem fins lucrativos que almeja o fortalecimento do ensino e o aprendizado das disciplinas básicas de artes liberais, nas escolas de graduação norte-americanas (COUNCIL FOR BASIC EDUCATION, 2019).

⁵⁴A Fundação Getty (inicialmente chamada de Getty Grant Programme) foi criada em 1984, em Los Angeles, por J. Paul Getty Trust, como uma organização filantrópica cultural internacional que inclui

também conhecida como Getty Center ou Getty Center of Education in the Arts. Reuniu profissionais ligados à área que identificaram a demanda de trabalhar dentro do sistema escolar, conduzindo os embasamentos do currículo e do ensino. Com o currículo *standards*, o qual fundamentou a supracitada perspectiva, os governos pretenderam implementar currículos e avaliações nacionais, sob a justificativa de que esse modelo poderia proporcionar benefícios, tanto para os alunos como para o país, ao torná-los mais competitivos, determinando os níveis de competência para cada avanço escolar.

Isto é, alinhados ao discurso neoliberal das reformas educacionais, por meio da concepção de competência, a Arte-Educação é implementada nos currículos, a partir dos *Standards* e com base na Psicologia Experimental, de sorte que, ao mensurar numericamente a aprendizagem, visava a fornecer subsídios para as avaliações nacionais. Conforme Bacarin (2005), a National Society for Education in Art and Design (NSEAD), entidade que integra os profissionais ingleses da área, manifestou sua preocupação quanto à esta concepção de arte, associada à reforma e à economia ortodoxa do capitalismo, vista na publicação dedicada ao tema, no *Journal of Art and Design Education* (1995), indicando que a mobilização para um currículo nacional é reducionista e pode mais envolver a relação de poder do Estado.

Com base na sistematização do movimento de Arte-Educação norte-americano, através da DBAE, tendo em vista arrecadar subsídios para seus projetos, foi constituída a Federação de Arte-Educação do Brasil (FAEB). Já a vertente da DBAE foi adequada para o Brasil, no fim dos anos 1980, pela educadora Ana Mae Barbosa, com a Metodologia Triangular, e posteriormente, Abordagem Triangular, por abranger três processos: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. Em específico, teve seu princípio em 1987, a partir de um programa promovido pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), o qual associou as práticas de ateliês com aulas de história de arte e leituras de obras de artes como suporte para a alfabetização visual dos educandos. Dessa forma, a terminologia Arte-Educação foi sendo associada ao vocabulário acadêmico e artístico, e passou a se situar como um ponto relevante nos debates a respeito da função da arte, na contemporaneidade (BACARIN, 2005).

Como a própria Barbosa (2010) destaca, a Metodologia Triangular foi muito difundida em cursos para formação de professores de Arte promovidos pela Universidade de São Paulo (USP), na década de 1980, fundamentado na vertente supracitada que

diversos programas vinculados às Artes Visuais, como o Getty Conservation Institute, a Getty Foundation, o Getty Research Institute e o J. Paul Getty Museum (The Getty Foundation, 2019).

compreende a arte como subsídio para desenvolver habilidade criativa em outros campos do conhecimento, de profissões relacionadas à imagem, como publicidade e propaganda, *design* e moda, e assim oportuniza uma maior eficiência produtiva. Tal viés, alinhado aos interesses da indústria, também foi fomentado pelo Centro para *Design* da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo).

Nessa linha, a perspectiva de Arte-Educação acaba por restringir a função social da arte, ao ser limitada a um suporte para aprimorar a capacidade criativa de profissões vinculadas estritamente à indústria, o que favorece seu processo de despolitização. Trojan (1996), ao debater a imprecisão que acomete o conceito de criatividade, sobretudo o papel que a arte ocupa na sociedade, aponta uma situação que ocorreu em 1986, quando, no contexto de reformulação do Núcleo Comum dos Currículos, os Secretários de Educação de todo o país propuseram eliminar a Educação Artística das escolas, compartilhando o entendimento mais comum a respeito da finalidade da arte como um prazer desnecessário, uma forma de lazer acessível somente para alguns, um “[...] deleite do espírito, e tem reforçado a ideia de coisa supérflua, de luxo, de ocupação ociosa para quem tem tempo (e dinheiro) para frequentar teatros, cinemas e galerias” (TROJAN, 1996, p. 86). Segundo a autora, a maioria dos artistas e educadores da área, todavia, ressaltaram a função da arte no processo de elaboração da capacidade criativa das emoções, expressões das habilidades sensíveis, a ponto de sugerir a arte como o princípio para a aprendizagem de qualquer conhecimento.

Tal questão intensifica a noção de papel secundário da Arte, de acordo com Trojan (1996), e, por mais que a arte muitas vezes se firme como atividade opcional, a produção artística não deve ser legitimada como decoro para as elites, muito menos restrita ao desenvolvimento da criatividade em outros campos de conhecimento. A fim de entender a sua real função, é necessário compreender o seu processo histórico de constituição, pensando “[...] na obra enquanto mercadoria, no consumo privado, nos desvios provocados pelo modo de produção de nossa sociedade e pelos valores (ou anti-valores) que produziu e produz” (TROJAN, 1996, p. 88). Em especial, compreender o caráter universal humano da manifestação artística; apesar de a sua produção ser situada historicamente, num determinado período, ela pode transcender este momento e salienta Fischer (1976), desde o seu impulso inicial, a Arte decorre da necessidade de o ser humano tornar-se total, no sentido de buscar integrar o mundo que o circunda. Logo, “[...] anseia por unir na arte o seu Eu limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade” (FISCHER, 1976, p. 13).

Portanto, o conceito de Arte - Educação que parte da perspectiva da arte limitada ao aporte do desenvolvimento criativo de outras áreas do conhecimento torna-se problemático, ficando restrito aos interesses da indústria, conseqüentemente, do mercado, e acaba por negligenciar seu caráter universal da humanidade. Nesse sentido, a respeito da Arte-Educação que orienta os PCN: Arte (BRASIL, 1997), Subtil (2009) explica que a perspectiva metodológica do documento preserva certos princípios da Abordagem Triangular e indica dois eixos fundamentais, o conhecimento artístico como produção e fruição e o conhecimento artístico como associação de sentidos. Mesmo com o avanço do documento em apontar reflexões teóricas e históricas sobre o campo da Arte, não há um maior esclarecimento a respeito dos conteúdos e metodologia. Além disso, as instituições gestoras não se responsabilizam pela formação de professores enquanto processo de instrumentalização teórico-prática para lecionar as quatro linguagens artísticas.

Dessa maneira, os PCN: Arte (BRASIL, 1997), com base na noção pós-moderna de Arte-Educação, parte das experiências pessoais dos alunos, articulando o princípio de competência para definir a área. O documento indica que a Arte inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma forma de conhecimento que abrange “[...] tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos [...] quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas” (BRASIL, 1997, p. 32). Para tal, defende que esse processo deve advir da vivência individual do educando, que irá escolher o assunto ou técnica que prefere desenvolver, cabendo ao professor transmitir, conduzir e facilitar esse processo.

O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza [...]. Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais (BRASIL, 1997, p. 36).

Dentre as competências requeridas para o ensino de Arte, o material destaca o desenvolvimento da concepção estética, no âmbito de todas as linguagens artísticas, necessária para a qualidade da ação pedagógica no desenvolvimento da criatividade. “A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento

da consciência criadora do aluno” (BRASIL, 1997, p. 36). Dessa forma, a competência estética é exigida em todo o percurso do Ensino Fundamental, como um dos objetivos gerais para o ensino de Arte.

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1997, p. 39.)

Ou seja, os PCN: Artes (BRASIL, 1997) associaram o viés teórico da Arte-Educação com a pedagogia das competências, para nortear a área de Arte em suas diferentes modalidades no Educação básica e, com base na vertente psicológica cognitivista, ressalta as experiências pessoais dos alunos e seus aspectos subjetivos para o desenvolvimento da percepção estética. Como já mencionado, a teoria das competências foi adotada na reforma educacional brasileira, no contexto de reestruturação do capital e adesão do país ao neoliberalismo. Ora, diante da incerteza de pleno emprego, a função da formação escolar se deslocou do projeto de sociedade para o projeto individual, cabendo à Educação Básica desenvolver capacidades de ordem psicológica muito mais que as de ordem técnica, para que os jovens possam enfrentar a passagem para o mundo do trabalho de forma menos traumática.

As competências, com efeito, envolvem esquemas cognitivos e socioafetivos que os sujeitos devem utilizar, para enfrentar a inconstância de acesso ao pleno emprego, compreendendo a ‘flexibilidade’ a palavra de ordem desse novo modo de acumulação do capital, a acumulação flexível. Com isso, o ensino de Arte pode ser entendido como um campo propício para desenvolver e enfatizar as questões pessoais e subjetivas, principalmente a partir do momento em que a Arte-Educação se torna uma expressão própria e condiz com um conteúdo particular, no qual passa a ser concebido como um consenso o espaço da disciplina de Arte, funcionando como um dos momentos propícios do currículo para proporcionar ao aluno manifestar suas emoções e, assim, ser estimulado a expressar sua perspectiva pessoal.

Trojan (2005), ao analisar a inserção da estética da sensibilidade como um dos fundamentos na sistematização do currículo escolar, sobretudo alicerçado no desenvolvimento de competências, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico

(BRASIL, 1998), salienta que esse modelo de currículo se embasa no viés teórico que objetiva adaptar a educação ao trabalho, no sentido de auxiliar na conformação do mundo ao processo de restabelecimento da hegemonia liberal, frente à reestruturação produtiva, em que um dos seus aspectos consiste na estetização da ética, da política e na relativização do conhecimento. Esse processo, situado no contexto de elaboração da legislação das políticas educacionais brasileiras, em especial a partir da década de 1990, representa a demanda de adequação à nova reorganização do mundo do trabalho, perante a acumulação flexível, o que resultou na requalificação dos trabalhadores para responder às novas exigências do trabalho.

Trojan (2005) destaca que o debate sobre competências procede desse movimento de requalificação de um novo perfil do trabalhador, o qual requisita dois conceitos, o de competência social e o de saber – ser; na primeira abordagem, são ressaltados os aspectos de personalidade e aptidões dos sujeitos, que se mantêm constantes, ao longo do tempo; já o segundo evidencia o comportamento e as ações, a forma como o indivíduo assimila seu ambiente, o modo como se comporta. No material das Diretrizes, essa lógica se justifica pela demanda de uma racionalidade ética, estética, da política, que deve ser alicerçada em competências intelectuais, que cabe ao próprio processo de adaptação da força de trabalho e do conhecido discurso pós-moderno, que se estende a todas as esferas da atividade humana. A autora lança mão das contribuições de Harvey (2008), para confirmar que os fundamentos da estética e da sensibilidade determinados por esse documento englobam uma estetização centrada na aparência, que desempenha uma função primordial em dissimular a intensificação das desigualdades sociais ocasionadas pela reestruturação produtiva.

Para tal, recorre a técnicas publicitárias para conceber uma imagem conveniente à nova conjuntura, onde adquirir uma imagem, por meio da aquisição de um sistema de signos. Ora, tanto uma roupa de marca quanto um carro da moda se convertem em um elemento relevante na autoapresentação do mercado de trabalho e, conseqüentemente, passam a fazer parte da autorrealização das identidades individuais. Nesse processo, é preciso desenvolver alguns princípios da sensibilidade, a fim de estabelecer competência de caráter comportamental. Assim, para conformar o trabalhador subordinado às novas regras determinadas tendencialmente, a escola é convocada para auxiliar nesse processo.

Desse modo, a combinação entre a noção pós-moderna de Arte-Educação e a pedagogia das competências é encontrada nos documentos oficiais curriculares recomendados para os professores, de sorte a conduzir o ensino de Arte na Educação

Básica. Ademais, o princípio da sensibilidade estética foi destacado como uma das competências a serem trabalhadas, tanto nos PCN: Arte (BRASIL, 1997) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1998). Por meio do desenvolvimento de certos aspectos da estética, busca-se apelar quase que exclusivamente aos aspectos subjetivos e às experiências pessoais dos alunos, ao invés de se partir de conteúdos disciplinares existentes. Assim, acaba por se negligenciar as determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, o que resulta no processo de despolitização do ensino de Arte e da noção de estética. De fato, o que importa é desenvolver certos aspectos da sensibilidade para adquirir competência de aspecto comportamental na adequação do mundo do trabalho, que envolve a aquisição de imagens, por meio da compra de objetos diversos que representam *status* para a autoapresentação do mercado de trabalho, a partir da busca da ‘captura’ da subjetividade.

Essa nova reorganização curricular, marcada pela pedagogia das competências, é alinhada ao modo de produção do toyotismo, que demarca a reestruturação do capital, pela acumulação flexível e, conseqüentemente, visa à reconfiguração do trabalhador, com base no controle do seu comportamento. De acordo com Alves (2013), com o capitalismo global, o coletivo do trabalho passa a ser instaurado pelo toyotismo, o processo de regulação salarial é amparado na ‘captura’ da subjetividade do trabalhador, através da composição de equipes de trabalho, a adesão da remuneração flexível e a busca para atingir metas de trabalho. Logo, os dispositivos de organização da gestão toyotista representam procedimentos contínuos para romper com a subjetividade de classe, tendo em vista abarcá-la nas exigências do novo produtivismo e, assim, reduzir o trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria. O enfraquecimento ou flexibilização dos laços contratuais acarreta a fragmentação da classe trabalhadora assalariada, a qual, por sua vez, resulta na fragilização na formação da consciência de classe. Nesse contexto, há uma busca de ‘captura’ da subjetividade e da intersubjetividade das relações sociais do trabalhador, processo contraditório e profundamente complexo, que associa procedimentos de coerção e consenso:

[...] de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração do ‘olhar’, mas nas instâncias sócio-reprodutivas, com a plethora de valores – fetiches e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano. (ALVES, 2007 *apud* ALVES, 2013, p. 99).

O autor lança mão das contribuições de Marx e Engels, para apontar que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, a qual concebe seus aparatos de dominação hegemônica, por meio da manobra midiática das esferas pré-conscientes e inconscientes do psiquismo humano, até exaurir os recursos de manipulação intrapsíquica humana. “O sociometabolismo do capital ocorre por meio do tráfico de valores – fetiches, expectativas e utopias do mercado que incidem sobre as instâncias intrapsíquicas” (ALVES, 2013, p. 100). Dessa forma, segundo o autor, o método Toyota prefere administrar as habilidades cognitivo-comportamentais e, para tal, compromete-se, como as táticas de *marketing*, na interferência do psiquismo humano; assim, as metas dos treinamentos empresariais consistem em controlar as atitudes comportamentais, “[...] mobilizando valores – fetiches, expectativas e utopias de mercado que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente” (ALVES, 2013, p. 100).

Em convergência com esse processo, depois da promulgação da LDB nº 9.394/96, foi estabelecido o currículo nacional, a partir de parâmetros e diretrizes curriculares; tais documentações, direcionadas pelas recomendações dos organismos internacionais, adotaram a concepção de competência, tendo em vista enfrentar esse cenário de instabilidade de acesso ao pleno emprego, por meio do desenvolvimento de aspectos comportamentais e subjetivos. Como já mencionado, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, organizada pela UNESCO, juntamente com o Relatório Delors (1998), norteou as políticas educacionais implementadas pelo governo FHC, de sorte que não são de surpreender as similaridades do discurso presente nesse documento como documentos elaborados, nesse contexto, pela reforma curricular empreendida pelo MEC. Em específico, nos PCN: Artes (BRASIL, 1998), é destacada a necessidade de desenvolver no ensino de Arte valores que possibilitem a convivência positiva entre os diferentes grupos, por meio da noção de pluralidade cultural, retórica muito semelhante ao pilar ‘aprender a viver juntos’, difundido pelo Relatório Delors (1998). Segue abaixo, na primeira citação, trecho extraído dos PCN: Artes e, em seguida, um trecho referente ao Relatório:

No mundo de hoje, os valores, atitudes e maneiras de viver e conviver em sociedade estão em constante transformação por causa da presença das novas tecnologias.

O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. Na sala de aula inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, localização geográfica, classe social, ocupação, educação, religião (BRASIL, 1998, p. 41).

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS *et al.*, 1998, p. 102, grifo nosso).

Ao comparar o discurso dos dois trechos, é possível constatar a aproximação da retórica entre ambos os documentos, na medida em que os dois textos apelam para a aceitação da diversidade como a convivência mútua entre diferentes grupos culturais, principalmente para a gestão de conflitos sociais. Nessa linha, retomam a política da tolerância como parâmetro no trato da diversidade cultural. Como mencionado, as políticas voltadas para as diferenças foram instituídas, no Brasil, no contexto da reforma curricular instaurada pelo MEC, durante o governo FHC, que, ao adotar o neoliberalismo como modelo econômico, passa a pensar na viabilidade de adequar as políticas multiculturalistas norte-americanas à realidade do país. Conduzido pelas políticas internacionais, o ideário da tolerância torna-se a base das políticas para a diversidade cultural, referidas a partir de diversas nomenclaturas e, dentre as mais reconhecidas, o multiculturalismo e a interculturalidade; no caso dos PCN: Arte, pluralidade, mas, apesar das diferenças entre as origens históricas dos termos, todos eles convergem na busca de acomodar o discurso do respeito à diversidade cultural, sem visar a romper com a estrutura econômica estabelecida. Ora, a tolerância é empregada como uma estratégia para o controle dos conflitos e tensões sociais frente ao acirramento das desigualdades, além de buscar incluir os povos historicamente excluídos na lógica do mercado. Nos PCN: Artes, a referida área é focada como espaço propício para o desenvolvimento da tolerância, por meio da designação da pluralidade cultural.

Diante desse movimento, não é de surpreender que a organização curricular do ensino de Arte, em Educação Básica, também passou a ser orientada pela pedagogia das competências, pois, em conformidade com os organismos internacionais, o lema ‘aprender a aprender’ torna-se fundante na formação, com ênfase na experiências pessoais dos alunos e a finalidade de adaptar suas personalidades ao novo modo de produção. Como já mencionado, os PCN: Arte (BRASIL, 1997), ao articular a concepção pós-moderna de Arte-Educação com a pedagogia das competências, elege a sensibilidade estética como o princípio a ser desenvolvido no ensino de Arte, com base nas experiências pessoais dos alunos. Logo, é imperioso realçar o ensino de Arte como espaço propício do currículo para desenvolver nos alunos os aspectos subjetivos e psicológicos requisitados

para a formação do novo cidadão, alinhado ao projeto societário neoliberal assumido pelo Brasil, nos anos 1990.

O destaque atribuído às vivências pessoais dos alunos se aproxima da competência proposta pelo Relatório Delors (1998), ‘aprender – ser’, a qual abrange o desenvolvimento da percepção estética, como se verifica no trecho em seguida:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; [...] O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, [...] Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social — [...] Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto (DELORS *et al.*, 1998, p. 100).

Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório, **Aprender a ser**: O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos [...]. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS *et al.*, 1998, p. 101, grifo nosso).

Para o Relatório, é conveniente proporcionar às crianças e jovens a experimentação estética ao dar ênfase às inovações necessárias para o desenvolvimento econômico do mundo em transformação, atribuindo grande importância à imaginação e à criatividade. Como já constatado, tais mudanças a que o documento se refere são as reestruturações do capital neoliberal. A partir das contribuições supracitadas de Alves (2004, 2013), entende-se que, com seu novo modo de organização da produção e da mercadoria, conduzido pelo toyotismo, frente às incertezas da acumulação flexível, o método de gestão da indústria capitalista mundial, que adentrou no século XXI, demanda novas tecnologias microeletrônicas, para agilizar a produção fundada na acumulação flexível. Por conseguinte, é imprescindível para os defensores da reforma educacional uma política curricular que enfatiza as inovações e, para isso, a criatividade. Além disso, Alves (2013) assinala que, nesse contexto, as estratégias de dominação hegemônica envolvem a manipulação intrapsíquica humana, para perdurar, ser eficaz e aceito; o

método Toyota gerencia as habilidades comportamentais e cognitivas, visando ao seu controle.

Portanto, para a Comissão, o desenvolvimento artístico, cultural e estético situa-se no postulado do ‘aprender a ser’, que concebe a criatividade como o princípio da inovação do campo econômico, atribuindo as responsabilidades dessas mudanças aos indivíduos, em face da hipótese de uma experiência profissional de sucesso, ou seja, a adequação das personalidades no contexto de incertezas do acesso ao pleno emprego. Desse modo, a Comissão escolheu o ‘Aprender a ser’ e “[...] reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS *et al.*, 1998, p. 99).

Nesse sentido, o documento entende que a educação consiste em primeiro lugar num processo interior para aprimorar constantemente o amadurecimento da personalidade. Em correlação com o Relatório, os PCN: Arte ressaltam a tolerância para compor o desenvolvimento da personalidade dos alunos, por meio de um conjunto de valores e práticas que abarcam o sentimento de solidariedade:

Os valores e atitudes são apreendidos nos modelos de convívio que envolvem os alunos e a equipe de educadores. Tais conjuntos de valores e atitudes devem ter coerência com os conceitos e práticas a eles relativos. São conteúdos do âmbito da afetividade e se referem às ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo (BRASIL, 1998, p. 46).

Como assinalamos, as políticas de tolerância partem do discurso neoliberal multiculturalista e da interculturalidade ‘funcional’, que, na retórica, propaga o respeito às diferenças, mas, na realidade, são ferramentas de controle para os conflitos étnicos e a manutenção do *status quo*, que, no contexto de ampliação da participação política, têm como finalidade impulsionar as demandas econômicas do capital neoliberal, através da inclusão dos grupos historicamente excluídos na lógica do mercado. Para tal, lança-se o desenvolvimento da formação de um cidadão que aceite as diferenças, dentro dos limites da estrutura econômica estabelecida.

Walsh (2009b), ao definir os diversos usos da política da interculturalidade, considera como funcional quando é operado o reconhecimento da diversidade e diferenças culturais que visam a incluí-la no sistema econômico já consolidado, buscando promover o diálogo, a convivência e a tolerância, no sentido de funcionar para o sistema existente,

de maneira a não afetar os reais motivos das assimetrias e desigualdades sociais e nem questionar as regras do jogo, por isso, é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Esse movimento compõe o que diversos autores designaram como ‘a nova lógica multicultural do capitalismo global’, onde são reconhecidas as diferenças, desde que administradas pela ordem nacional, tornando-as funcionais para essa ordem, em correlação de forças com a expansão mundial do neoliberalismo.

Portanto, a aceitação da diversidade cultural (ou a sua tolerância) nada mais é que uma estratégia de dominação para o controle dos conflitos étnicos e manutenção da estabilidade social, “[...] a fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos dentro dele” (WALSH, 2009b, p. 78, tradução nossa)⁵⁵. A autora confirma que a reforma educacional e constitucional empreendidas na maioria dos países latino-americanos, nos anos 1990, que passaram a reconhecer os aspectos multiétnicos e multilíngues para os povos indígenas e afrodescendentes e introduzir políticas específicas para esses povos, integram essa lógica multiculturalista e funcional.

Como já evidenciado por McCarthy (1994), os modelos curriculares com base na perspectiva multiculturalista, elaborados de acordo com os liberais reformistas, frequentemente são atribuídos às variáveis culturais como a resolução para os problemas de desigualdade e, tendo em vista uma educação compensatória, possuem em seus aspectos principais o desenvolvimento de competências culturais, o qual implica a capacidade de alunos e professores entenderem as linguagens e culturas dos distintos grupos sociais e da sua própria herança, propagando a noção de que a inclusão de culturas minoritárias no currículo possibilita positivamente o desempenho dos alunos pertencentes às minorias, acarretando melhores oportunidades fora da escola.

Os idealizadores desse modelo de currículo enfatizam a importância da herança da cultura das minorias, com a finalidade de promover uma política educacional funcional aos imperativos econômicos; esse raciocínio instrumental defende que o papel das instituições educacionais, na sociedade plural, compreende o fomento da competitividade para as instituições econômicas, de sorte que as oportunidades atribuídas a tais populações envolvem uma pequena parcela de possibilidade de sucesso, no sistema capitalista, porque tais idealizadores admitem que poucos indivíduos podem prosperar e atingir as benesses desse sistema. Além disso, o apelo à competitividade visa a impulsionar a

⁵⁵ “[...] con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora **incluyendo** a los grupos históricamente excluidos en su interior”.

concorrência entre os diferentes grupos étnicos, para preservar seus benefícios econômicos e políticos particulares.

Não é de surpreender que a reforma educacional empreendida pelo governo FHC buscou adaptar o modelo curricular multiculturalista norte-americano às demandas brasileiras, pois, ao adotar o neoliberalismo, procurou conformar professores e alunos ao novo modo de produção, por meio da formação das suas personalidades de forma adequada à sociabilidade capitalista que emergiu na década de 1990, no Brasil. Para tal, empreendeu uma ampla reforma curricular para a Educação Básica, que incluía a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), como material de orientação para as ações dos professores em sala de aula. Nessa direção, a introdução da temática da diversidade cultural no currículo nacional é conduzida pela noção de pluralidade, objetivando a incorporação das parcelas excluídas e exploradas historicamente, na lógica do mercado, sendo funcional ao capital neoliberal, assimilando suas culturas, transformá-la em mercadorias.

Assim, não é mera coincidência que esse mesmo governo, através do Ministério da Educação (MEC), tenha lançado dois anos antes, em 1995, a cartilha que anunciava: *Cultura é um bom negócio* (BRASIL, 1995), tendo em vista fomentar investimentos na ‘economia criativa’, num contexto em que a cultura se tornou um eixo de mercado bem rentável. Como esclarece Frederico (2016), a cultura passa a seguir a lógica do capital especulativo e financeiro, é destituída como um bem público e se transforma em um ativo financeiro aguardando valorização. “Os bancos e especuladores do mercado de capitais rapidamente converteram-se aos encantos da obra de arte, atraídos pelo seu valor de troca em permanente valorização e não pelo seu valor de uso” (FREDERICO, 2016, p. 175). No século XXI, esse ramo cresceu exponencialmente e, em 2008, passou a ser responsável por 7% do PIB mundial.

Entretanto, esse processo não é novo: a temática da diversidade cultural na arte foi há muito tempo mobilizada como estratégia estreitamente ideológica entre EUA e Brasil. Por tal, razão destaca-se, nesta seção, como prenúncio desse movimento, o contexto de disputa entre as duas superpotências na Guerra Fria, em específico, no fim da década de 1940, com as doações de obras de arte realizadas por Nelson Rockefeller para a implementação dos primeiros Museus de Arte Moderna no Brasil, MAM-SP e MAM-RJ, em ação que fazia parte de um amplo programa de propaganda em prol do governo norte-americano, administrado confidencialmente pela Agência Central de Informação (CIA), em que a cultura foi empregada como arma oculta no contexto de Guerra Fria,

com o objetivo de afastar grande parcela da intelectualidade da sua simpatia remanescente pelo marxismo e comunismo, para ter uma maior aceitação do estilo norte-americano. Os EUA passam a ofertar fomentos para o desenvolvimento cultural de diversos países, inclusive latino-americanos, principalmente em razão de diversos levantes anticapitalistas nessa parcela do continente, que culminou na Revolução Cubana, em 1959.

No caso das doações de Rockefeller e pelo MoMA para o MAM-SP e MAM-RJ, no Brasil, foram elencadas intencionalmente obras com temas sociais que abarcavam a identidade e a diversidade cultural, como a pintura social negra dos artistas Jacob Lawrence e Robert Gwathmey. Tais artistas, socialmente engajados, foram selecionados propositalmente para dialogar com as questões da diversidade racial e cultural brasileira, por meio de uma imagem refinada da intelectualidade norte-americana, sem conter um olhar panfletário que pudesse provocar a crítica anti-imperialista. O que na aparência seria um ato de solidariedade, nada mais era que uma tática econômica política para estabelecer o programa da Política da Boa Vizinhança dos EUA, considerando o alinhamento do processo de modernização da América do Sul e brasileira com o modo geopolítico do capitalismo norte-americano, assegurando que o Brasil permanecesse em condição de semiperiferia, mantendo sua relação de dependência com países centrais, como os EUA. Aqui vemos o prenúncio do uso político e a gestão da diversidade cultural como estratégia de promoção de consenso, a fim de afastar qualquer vestígio e simpatia pelo pensamento comunista, criando uma afinidade com a ideologia norte-americana.

A aproximação da relação geopolítica brasileira com os imperativos econômicos do capital norte-americano se intensificou a partir de 1964, no contexto da ditadura militar, consequência de uma aliança entre uma parcela da burguesia brasileira com os grupos estrangeiros dominantes, representantes do imperialismo estadunidense. Nesse contexto, foram instaurados os acordos oficiais MEC-USAID, com a função de utilizar a escola como espaço de construção ideológica para o consentimento desse projeto, com a difusão das filosofias pedagógicas aplicadas e desenvolvidas para as populações carentes, nos EUA, transferidas para o modelo educacional brasileiro. Foi nessa conjuntura que o ensino de arte se tornou obrigatório, nas escolas brasileiras, implementado pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), quando a então denominada Educação Artística, juntamente com Educação Moral e Cívica e a Educação Física, não era concebida como conhecimento, mas como atividade.

É curioso o fato de que, quatro anos antes de sua instauração, em 1967, o acordo MEC-USAID ofereceu pela Universidade Estadual de San Diego, nos EUA, vagas para

intelectuais brasileiros ingressarem em um programa em nível de Mestrado para na área de Artes em Educação, que formou 42 educadores. E somente no ano de 1973 foram criados pelo governo nacional os cursos de licenciatura em Educação Artística, de curta duração, em média de dois anos. Logo, é plausível pensar que o curso em grau de Mestre ofertado para a área de Artes no exterior, pelo acordo MEC-USAID, preparou o terreno ideológico para a implementação posterior das licenciaturas nacionais, pois, apesar de escassas as referências sobre a questão da diversidade no ensino de Arte, nesse período, foi constatado que, através do mencionado acordo, quadros da inteligência pedagógica brasileira foram formados para se adaptar às atuações educativas voltadas para as minorias norte-americanas no país.

O formato dos cursos superiores passou a ser norteado pela polivalência presente na Lei nº 5.692/71; nas Artes, objetivava a formação de um único profissional apto para lecionar as diversas linguagens artísticas – Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. Concebidas de acordo com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968 e alinhadas aos propósitos do regime militar, foram conduzidas a partir da teoria do capital humano, tendo em vista reduzir a formação de recursos humanos em proveito da economia capitalista. Em geral, o Ensino Superior foi encarregado somente da formação de ordem técnica, conforme as demandas do mercado. Além desses fatores, a implementação legal da então Educação Artística na escola foi marcada pela indefinição da área e, como constou no Parecer nº 540 do MEC (BRASIL, 1997), foi tratada como uma área sem delimitações fixas, a qual se modificava segundo as tendências e interesses, e não como matéria ou disciplina.

Os resultados dessa configuração dos cursos de licenciaturas em Artes podem ser notados nas práticas que os professores foram impelidos a acatar, com a instauração da Lei nº 5.692/71. Tanto os profissionais que já lecionavam como os recém-formados foram responsabilizados pela lei para introduzir nas aulas todas as linguagens artísticas, o que culminou na superficialidade do desenvolvimento da Arte, nos currículos escolares, pois os professores foram forçados a abandonar as especificidades dos seus campos de atuação. Desse histórico decorreu uma série de lacunas para a formação dos professores em Arte e, conseqüentemente, seu ensino na escola. Dentre elas, a subtração da qualidade dos conhecimentos específicos de cada uma das linguagens artísticas, observando a falta de definição da área; foi disseminada a concepção simplista de que bastava a transmissão de apenas uma ou duas horas semanais de atividades expressivas e espontâneas, para que os alunos tivessem contato com a música, as Artes Plásticas, as cênicas e a dança.

Esse processo perdurou até o fim da década de 1980, período no qual o Brasil passou pela transição progressiva do regime ditatorial para uma certa ampliação democrática. Apesar de reconhecido como um momento de redemocratização do país, marcado principalmente pela promulgação da Constituição de 1988, certifica-se que tal mudança, na realidade, seguiu como uma estratégia de conciliação que partiu das classes dominantes e, embora permitisse uma maior participação política e democrática da população, visou a assegurar a permanência da ordem socioeconômica vigente. Entretanto, tais modificações provocaram mudanças pontuais para o ensino de Artes e sua formação de professores.

No fim da década de 1980, foi promovido pela Universidade de São Paulo (USP) um evento que reuniu profissionais da área, para debater os novos rumos que a política educacional para o ensino de Artes e atuação de seus professores deveria tomar, frente essa nova conjuntura. Essa mobilização proporcionou a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, com a finalidade de adquirir um maior poder de negociações com representantes do governo. Dentre os acordos em pauta, estavam as problemáticas das licenciaturas curtas e da formação polivalente em Artes; após alguns anos de discussões, começaram a ser ofertados cursos de Educação Artística de maior duração, pelo período de quatro anos, mas ainda permanecia a polivalência, já que continham as quatro linguagens artísticas, contudo, passaram a promover uma especialização em uma delas.

Embora seja comum a literatura do ensino de Arte apontar a criação dessa Federação como um movimento de politização dos profissionais da área, constata-se, nesta seção, que essa instituição foi criada com base no modelo análogo ao do movimento de Arte-Educação norte-americano, que mais focava em meios para alcançar financiamentos para a área. Nessa aproximação, a denominação Arte – Educação foi amplamente divulgada no Brasil, principalmente por Ana Mae Barbosa; ao compor a comissão do InSEA, disseminou largamente a sua Metodologia Triangular fundamentada na teoria estadunidense DBAE (*Disciplined – Based – Art Education*) para o ensino de Arte brasileiro, a princípio por meio de sua instauração de programas pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP).

Tal método, com a finalidade de propagar a concepção de alfabetização visual, foi especialmente embasado nas tendências de Arte - Educação pós-moderna implementadas como práticas pedagógicas pelos museus norte-americanos MoMA e Cleveland Museum, nos anos 1970. Desse modo, tal vertente teórica, a qual passou a orientar o ensino de arte

no processo de redemocratização do Brasil, nos anos 1980, foi fundamentada nas ações da mesma instituição que auxiliou no amplo projeto de propaganda cultural em prol do governo norte-americano e anticomunista empreendido pela CIA, como arma oculta da Guerra Fria. Ao agenciar a noção de diversidade cultural, agiu no Brasil através de Nelson Rockefeller e da Coordenação de Assuntos Interamericanos (CIAA). Isto é, o MoMA, juntamente com outras organizações, como a Fundação Ford, financiou um rol de produções intelectuais e culturais, como estratégia para destinar verbas secretas para a atuação da CIA. Nesse contexto, o movimento de Arte-Educação norte-americano estava articulado com essa Agência, por meio dos agentes que ocupavam posições importantes nos museus e galerias de arte, principalmente o MoMA, e que atuavam na política da Guerra Fria, a partir do patrocínio oculto de organizações culturais nos países latino-americanos.

No caso da Fundação Ford, comprometida com a CIA na guerra política contra o comunismo, esta financiou todo um rol de produções culturais que abrangiam publicações de livros, pesquisas no meio acadêmico e principalmente produções diversas do campo artístico, com o patrocínio desde institutos, eventos, exposições, artistas e intelectuais vinculados ao ensino de Arte. Dentre os maiores favorecidos encontra-se Herbert Read, que inclusive foi membro dos Líderes Culturais do Instituto de Artes Contemporâneas (ICA), criado por essa mesma Fundação, como uma extensão do trabalho do Congresso pela Liberdade Cultural e que chegou a receber sete milhões de dólares, no início dos anos 1970. O pensamento de Read foi amplamente divulgado no Brasil e norteou muitas das tendências teórico-metodológicas de ensino de Arte no país, sobretudo com o Movimento Escolinha de Arte (MEA).

Mais tarde, a Fundação Ford financiou diretamente programas de ensino de Arte no Brasil, como o programa de alfabetização, no Rio Grande do Sul, com base na concepção pedagógica de Emilia Ferrero, que buscou treinar professores para aplicar o conceito de catarse para desenvolver as habilidades motoras dos alunos, programa que foi divulgado em todo o país. Tais ações demonstram que a política internacional norte-americana atuou implicitamente ou explicitamente, nas tendências para o ensino de Arte, através do financiamento de um amplo raio da produção cultural, que, administrado em segredo pela CIA, visou à formação de uma intelectualidade mais receptiva ao estilo norte-americano e, conseqüentemente, com o afastamento do pensamento marxista e comunista.

Embora, nos anos 1980, a concepção de Arte-Educação adentre no cenário de redemocratização do país, o que pressupõe uma mudança nas práticas do ensino de Arte até então desenvolvidas no regime militar, com a implementação da sua obrigatoriedade na escola, com o acordo MEC-USAID, identifica-se que essa tendência também foi importada dos moldes norte-americanos, pois foi articulada pelos agentes culturais que atuavam no projeto da CIA de propaganda em prol da ideologia norte-americana, como arma oculta na Guerra Fria. Nesse contexto, a vertente da Arte-Educação torna-se hegemônica, fundamentada no movimento estadunidense e, por meio da noção de pós-modernismo difundida pelo MoMA, foi adequada para o Brasil, a partir da Metodologia Triangular formulada pela professora Ana Mae Barbosa. Assim, para desenvolver o processo de alfabetização visual, este é centralizado em uma noção de cultura relativizada, quer dizer, o sentido de cultura deslocado das suas ligações materiais objetivas, entendida como uma abstração em si mesma, culminando ideologicamente no culturalismo, que entende a variável cultural como elemento determinante das relações sociais.

No fim da década de 1980, já havia universidades federais e estaduais que disponibilizavam cursos de especialização para a formação de professores com base no viés da Arte – Educação, em especial, a Universidade de São Paulo (USP), que pretendeu, por meio dessa concepção, propagar um ensino de Arte voltado para a preparação da inteligência criativa como suporte de diversas atividades profissionais relacionadas com a imagem, como publicidade e propaganda, através da transmissão de valores estéticos e culturais.

Portanto, a concepção de Arte-Educação torna-se uma tendência hegemônica no ensino de Arte, no Brasil, apoiada pelos postulados teórico-metodológicos norte-americanos e entendida como uma perspectiva apropriada para a propagação de valores culturais destinados aos países periféricos. Essa permanência da dependência do país em relação aos EUA abrange os rumos tomados no processo de transição do regime ditatorial para o democrático, nos anos 1980; na verdade, muitos esperavam que o Brasil adentrasse em um momento de plena liberdade e renovação intelectual, o que acabou não acontecendo, pois a hegemonia liberal, as classes dominantes locais administradas por Washington conduziram a entrada democrática do país, e grande parte dos intelectuais pertencentes à elite universitária eram intelectuais da ordem, tendo em vista que a condição periférica dos países latino-americanos consiste na história do desenvolvimento dos países centrais no capitalismo mundial.

Nesse sentido, entende-se que, no sistema interestatal capitalista, a divisão mundial entre países centrais, periféricos e/ou semiperiféricos, os centrais, como é o caso dos EUA, representa os locais privilegiados para realização das atividades intelectuais diretivas, enquanto os periféricos e/ou semiperiféricos, no caso do Brasil, se voltam para operacionalização dessas ações. Assim, nessa relação de dependência econômica e intelectual, a hegemonia socioeconômica do capital prevaleceu no processo de transição democrática do país, o que repercutiu nos rumos da política educacional brasileira, inclusive no campo do ensino artístico.

Esse processo culminou na implementação da reforma educacional, nos anos 1990, alinhada à reestruturação econômica do capital neoliberal, movimento neoconservador direcionado pela primazia do mercado controlado pelo grande capital financeiro, o qual acarretou a intensificação das relações entre educação e mercado, o enaltecimento da iniciativa privada, por meio da adoção de procedimentos empresariais para a gestão do ensino. Tal processo foi concretizado na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), que passou a reconhecer a Arte como um campo de conhecimento obrigatório, na Educação básica, e não mais como simples atividade, de sorte que a diversidade cultural foi elencada como uma de suas diretrizes principais do currículo, no âmbito escolar.

Com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), a denominação Educação Artística foi alterada para Arte, tornando-se uma disciplina do componente curricular para a educação básica, e conquistando um espaço específico na sistematização dos documentos curriculares nacionais, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN-Arte) (BRASIL, 1997, 1998), quando a área passa a ser contemplada em suas diversas linguagens, que abrangem as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Com isso, os cursos de licenciatura de curta duração foram substituídos por cursos de licenciatura plena, o que culminou na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais exclusivamente direcionadas para as linguagens artísticas distintas, expandindo o número de licenciaturas para atender às novas demandas da formação inicial do professor de Arte.

Apesar de a área de Artes ter alcançado um certo reconhecimento epistêmico, o conceito de ensino de Arte ainda permanece vago, na nova LDB, marcado pela flexibilidade nas diversas possibilidades de interpretações do seu sentido. Assinalado pelo seu histórico legislativo, os termos referentes à área são abrangentes e apresentam uma imprecisão a respeito de sua definição: de Educação Artística passa a Artes, tratada de maneira genérica pela redação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Na realidade, o termo

‘flexibilização’ torna-se a palavra de ordem em todo o âmbito da política educacional da reforma nos anos 1990, pois, de acordo com as demandas neoliberais, a LDB nº 9.934/96 foi promulgada para adequar o setor educativo às necessidades do mercado, com a nova fase do capital mundial. Alinhadas a esse contexto decorrem as modificações na noção de Arte, conduzida pela perspectiva epistêmica pós-moderna de Arte-Educação, conforme a postura da FAEB, que atuou ativamente nos direcionamentos da concepção de arte presente na LDB nº 9.934/96.

Para a instauração das políticas neoliberais, é necessária a realização do que Alves (2013) chama de processos de dessubjetivação de classe, que consiste na intensificação das ideologias que valorizem o individualismo na vida social, através da depreciação das práticas coletivas e da política, em seu sentido clássico, buscando ocultar categorias como a luta de classes. Nesse contexto, as teorias pós-modernas se apresentam como campos fecundos para difundir a ideologia neoliberal, principalmente no que concerne à sua perspectiva de cultura cindida da noção de historicidade. Assumir essa ideologia implica, implicitamente ou explicitamente, adotar uma postura política a respeito do capitalismo multinacional, na atualidade, principalmente ao conceber a cultura deslocada da periodização da história. A concepção pós-moderna, apesar de constituir uma vertente de pensamento muito heterogênea, converge para alguns fatores em comum, como o próprio termo sugere, rompe com o centenário movimento moderno, pela dissolução das fronteiras entre alta cultura e a denominada cultura de massa, a qual, marcada por uma certa rejeição à noção de história linear, muitas vezes apresenta uma grande admiração pelas mídias da cultura de massa em geral, incorporadas na sua própria constituição.

Tais teorias divulgam uma nova forma de sociedade, designada tanto como sociedade pós-industrial quanto como sociedade do consumo, e têm como intuito ideológico persuadir que essa nova organização social não segue mais as leis do capitalismo clássico, que abrange a produção industrial sob o primado da luta de classes. Entretanto, sabe-se que, apesar de sua reestruturação, o capital prevalece e se expande mundialmente, em seu novo estágio neoliberal. Portanto, o pós-modernismo, ao negar tais leis que regem a sociedade capitalista, acaba favorecendo o processo de ocultamento da realidade e das contradições sociais provocadas pelo sistema. Logo, assumir tal perspectiva de cultura e de arte significa tomar uma posição política, pois a própria cultura pós-moderna global é uma expressão da superestrutura de um novo período de dominação mundial, militar e econômica norte-americana.

Nesse contexto, para a instauração do neoliberalismo, demanda conformar o sujeito que trabalha às novas condições da reestruturação produtiva, de maneira que o capital busca capturar a subjetividade humana e, através da cultura, a flexibilidade torna-se a palavra de ordem para determinar as novas tendências do trabalho, no século XXI. Nessa perspectiva, não é mera coincidência que, na conjuntura em que foi promulgada a LDB nº 9.934/96, direcionada pela instauração do modelo neoliberal no Brasil, o viés pós-moderno de Arte-Educação passa a orientar os documentos oficiais curriculares nacionais para o ensino de Arte e, conseqüentemente, conduziu as práticas dos professores da área na Educação Básica.

Para ajustar a escola aos imperativos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial e conformar o país, em sua condição de semiperiferia, na posição subalterna do novo estágio do capitalismo internacional financeiro, foram implementadas políticas que regulem a expansão da superexploração da força de trabalho, a partir de um modelo de democracia que estrategicamente incentivou a conciliação de classes, através da desarticulação das organizações sociais que historicamente combateram a exploração e a dominação burguesas. Assim, na dinâmica da reforma curricular assumida pelo país, a pedagogia das competências foi elencada, com o estabelecimento da LDB 9.394/96, como um dos pilares do ensino. Norteou os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1997, 1998), atribuindo ao processo educativo o enfoque nas questões subjetivas das experiências pessoais dos alunos, com a finalidade de desenvolver mais os aspectos psicológicos do que técnicos, frente à nova demanda de adaptação do novo cidadão à reestruturação do capital flexível, a fim de que os jovens possam lidar com a inconstância do acesso ao pleno emprego.

Nesse processo, que assimilou as orientações dos organismos internacionais, conformou suas recomendações educacionais fundamentadas na noção de competência, em especial no Relatório Delors (1998), com o lema 'aprender a aprender' –o qual, em suma, significa aprender a adaptar-se –, a função da educação consiste em oferecer as condições para o indivíduo buscar continuamente o processo de adaptação, com base na noção de flexibilidade e diversidade. Portanto, nos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), na área de Artes Visuais, fundamentados na perspectiva pós-moderna, associou-se o viés teórico da Arte-Educação com a pedagogia das competências, para nortear a área de Arte em suas diferentes modalidades no Educação básica. Com base na vertente psicológica cognitivista, enfatiza a subjetividade das experiências pessoais dos alunos, para aprimorar

a percepção estética, por meio de dois eixos de ensino: o conhecimento artístico como produção e fruição, e o conhecimento artístico como associação de sentidos.

Apesar de buscar contemplar a produção, a crítica, a estética e a história da Arte, ao assumir a Metodologia Triangular formulada por Ana Mae Barbosa, com base no movimento de Arte-Educação norte-americano (DBAE), tal concepção ressaltou o desenvolvimento das expressões e emoções provindas dos educandos, por meio do desenvolvimento da criatividade, perspectiva que converge com a pedagogia das competências, segundo as quais, frente à nova conjuntura de reestruturação do capital e instabilidade do pleno emprego, a finalidade da escola é deslocada para o projeto pessoal do aluno, ao invés do projeto societário, através do desenvolvimento de esquemas cognitivos e socioafetivos, para que eles possam lidar com a transição para o mundo do trabalho de forma menos traumática.

Perante tais circunstâncias, identifica-se que a disciplina de Arte se torna um espaço propício do currículo escolar para o desenvolvimento das questões subjetivas e pessoais, possibilitando ao aluno manifestar suas emoções e perspectivas pessoais, com ênfase no aprimoramento da criatividade, também proporcionando o fomento do mercado vinculado à arte, a criação e tecnologia, com a entrada do novo nicho de mercado denominado 'economia criativa'. Nessa conjuntura, a política da tolerância está presente na reformulação curricular empreendida pelo MEC, no governo FHC, na década de 1990, a partir da nova lógica multicultural do capitalismo global e/ou da interculturalidade funcional. Em especial, o ensino de Arte passa a ser elencado como área propícia para o desenvolvimento da personalidade, criatividade e sentimento de tolerância, o que é identificado nas suas diretrizes curriculares nacionais com os PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998). Neste, é possível constatar orientações bem similares aos dois dos pilares educacionais difundidos pelo Relatório Delors (1998), o 'aprender a viver juntos' e o 'aprender a ser'.

Nesse movimento, a ênfase educacional encontra-se na experiência particular do aluno, tendo em vista a formação de sua personalidade para adaptação do novo modo de produção toyotista, em que, para sua organização, é de extrema relevância o desenvolvimento de inovações tecnológicas e, conseqüentemente, da criatividade. O que implica numa nova formação intelectual que leva os sistemas educativos a atribuírem maior importância à criação e imaginação. A disciplina de Arte passa a ser o espaço propício para o desenvolvimento da nova personalidade requerida pela acumulação flexível, pois é o lugar onde é possível trabalhar com a sensibilidade e moldar os aspectos

psicológicos dos indivíduos. Nesse processo, os aspectos culturais são apontados como a solução das desigualdades sociais, identificadas como diferenças, em cujo bojo, por meio de uma educação compensatória, as competências culturais incluem os grupos historicamente excluídos na lógica do mercado do capital mundializado, com o intuito de incentivar a competitividade entre os diversos grupos étnicos, na defesa de seus próprios interesses econômicos.

Portanto, a articulação entre a noção pós-moderna de Arte-Educação e a pedagogia das competências é encontrada nos documentos oficiais curriculares recomendados para os professores; logo, na condução do ensino de Arte na Educação Básica, com os PCN:Arte (BRASIL, 1997, 1998), a área de Artes Visuais passa a abranger as questões da diversidade cultural, a partir do ideário da tolerância, concebida como um espaço para a construção de valores voltados para a formação de um modelo de cidadania adequado à nova forma de sociabilidade capitalista. O princípio da sensibilidade estética foi elencado como uma das competências a serem trabalhadas no ensino de Arte, em concordância com o pilar ‘aprender a ser’, que visa ao desenvolvimento de certos aspectos da estética que apelam quase exclusivamente para a subjetividade das experiências pessoais dos alunos, ao invés de partir de conteúdos disciplinares existentes e, por sua vez, secundarizar a historicidade necessária para o entendimento de qualquer conhecimento, inclusive artístico.

Esse processo leva à despolitização do ensino de Arte e da noção de estética, pois, centrada na aparência, esta tem como finalidade ocultar o acirramento das desigualdades sociais geradas pela reestruturação produtiva, recorrendo-se à exaltação das imagens, em especial publicitárias, por meio de sistema de signos, tanto de uma roupa de marca quanto de um carro da moda, como elementos de autoapresentação do mercado de trabalho para a incorporação da concepção da autorrealização das identidades individuais. Essa nova reorganização curricular, marcada pela pedagogia das competências, é alinhada ao modo de produção do toyotismo e busca reconfigurar o trabalhador, com o controle do seu comportamento. Para tal, requer o desenvolvimento de certos aspectos da sensibilidade, a fim de adequar a personalidade dos jovens indivíduos, pela ‘captura’ da sua subjetividade, pela disseminação de valores individuais de desejos vinculados ao trabalho flexível. Por tal razão, a percepção estética e a imagem são tão requisitadas a partir do fetiche da mercadoria, o que abarca o consumo de imagens em função da aquisição de objetos que representam *status* para a autoapresentação dessa organização societária. Desse modo, nos PCN: Arte (BRASIL, 1997), a percepção estética é entendida como a

solução da comunicação artística. “No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção” (BRASIL, 1997, p. 29).

Nesse processo, atribui-se relevância para que o espaço da disciplina de Arte proporcione aos alunos a convivência positiva entre as diversidades culturais dos grupos, por meio da noção de pluralidade cultural, o que converge com o pilar ‘aprender a viver juntos’, difundido pelo Relatório Delors (1998), norteado pelo ideário da tolerância que fundamenta as políticas para a diversidade cultural, no Brasil, por um viés multiculturalista e/ou intercultural funcional, denominado como pluralidade, no caso dos PCN: Arte. Embora apresentem divergências, tais designações possuem em comum o esforço de comportar a retórica sobre o respeito às diferenças, com a finalidade de incluir os povos historicamente excluídos na estrutura econômica estabelecida, sem romper com a sua lógica como uma tática para a manutenção do consenso e controle dos conflitos e tensões sociais, diante da intensificação das desigualdades.

Nesse cenário, o professor se transforma no lócus da reforma educacional brasileira, a partir da década de 1990, com a finalidade de efetivar o plano governamental no desenvolvimento das competências, na formação do novo cidadão, de acordo com a reestruturação produtiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2001) também centralizaram a competência como concepção nuclear para o direcionamento dos cursos e, conseqüentemente, as licenciaturas das diversas áreas de conhecimento foram adequadas a esses princípios. Somado a esses fatores, constata-se que, no campo do ensino de Arte Visuais, em seus Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, foi requerido aos docentes que atuam no Educação básica o desenvolvimento de uma perspectiva de Arte-Educação pós-moderna, pautada no ideário da tolerância, em uma lógica multicultural do capitalismo global e/ou da interculturalidade funcional, alinhada à reestrutura neoliberal, para o desenvolvimento de uma estetização que auxilia na ‘captura’ da subjetividade do aluno, com ênfase no desenvolvimento de sua personalidade, para que assimile os valores – fetiches necessários para sua adequação do mercado de trabalho.

5. A INTERCULTURALIDADE NAS LICENCIATURAS PARA AS ARTES VISUAIS

As orientações oficiais curriculares para o ensino de arte Visuais, definidas pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), foram pautadas na perspectiva de Arte-Educação pós-moderna, influenciada por esse mesmo movimento norte-americano. A Arte passa a ser concebida como o espaço mais propício para que os alunos expressem as suas emoções, perspectivas pessoais e imaginação, além de promover a criatividade para a sua vida profissional. Com ênfase no desenvolvimento da sua personalidade, auxilia no processo de ‘captura’ da subjetividade do aluno, a fim de que ele assimile os valores – fetiches necessários para sua adequação do mercado de trabalho.

Nesse processo, a diversidade cultural deve ser trabalhada enquanto uma competência socioafetiva, a partir da pluralidade cultural, visando à construção de valores que permitam a convivência positiva entre os diferentes grupos, retórica confluyente ao pilar ‘aprender a viver juntos’, difundido pelo Relatório Delors (1998). Nesse sentido, segue ideário da tolerância, com base na lógica multicultural do capitalismo global e/ou da interculturalidade funcional, que, alinhada à reestrutura neoliberal, faz da gestão das diferenças uma estratégia para o controle dos conflitos e tensões sociais, frente ao acirramento das desigualdades, além de buscar incluir os povos historicamente excluídos na lógica do mercado.

Essas novas demandas, as quais emergem com as orientações do currículo oficial da área, requerem inédita configuração, implicando um novo perfil de professores, com uma formação que atenda a tais necessidades. Portanto, esse processo apresenta um novo dilema: como os cursos de licenciaturas voltados para a docência em Artes Visuais adequaram o ideário da tolerância e os princípios da interculturalidade, em suas diretrizes curriculares. Na análise conjuntural, entende-se que a política educacional se alinha às demandas do capital neoliberal, tendo em vista adequar tanto professores como alunos às novas exigências do modo produtivo, recorrendo-se, para tal, a um processo denominado ‘captura’ subjetiva.

Desse modo, investiga-se, na presente seção, como a política da interculturalidade foi anunciada e difundida, visando a nortear a atuação dos professores de Artes Visuais no Educação básica, disseminação ocorrida especialmente no *XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB)*, promovido em 2004, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e UNESCO.

O mote utilizado foi ‘Trajetória e Políticas para o Ensino de Arte no Brasil’, que, ao reunir reconhecidos profissionais da área com autoridades governamentais, anunciou as possíveis tendências e recomendações para as políticas do ensino de Arte, na entrada do século XXI. Pertencentes a esse evento, foram escolhidas como fonte de pesquisa duas mesas temáticas: 1) ‘4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte’, conduzida pelo então Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio do MEC/integrante da Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio, Francisco Potiguara Cavalcante Júnior (2005); 2) ‘3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’, presidida pela professora Ivone Mendes Richter.

Com base na noção de arte como práxis proposta pelo materialismo histórico dialético, desenvolvida por Marx a partir dos Manuscritos Econômicos Filosóficos nos textos de 1844, e seguida por seus continuadores (FREDERICO, 2013). Realiza-se aqui uma análise referente a essas duas mesas temáticas, além de se apresentar o contexto histórico de produção do respectivo documento.

Problematiza-se a concepção de arte propagada pela primeira mesa, destinada à formação de professores e alunos, com a finalidade de direcionar a organização política e pedagógica da escola, no que concerne à inserção da cultura na dimensão do currículo para o ensino de Arte, por meio de concepção de arte idealista em diálogo com o Relatório Delors (1998). Examina-se, ainda, a divulgação da interculturalidade enquanto uma competência a ser desenvolvida pelos professores de Artes Visuais da Educação Básica, a fim de atender às demandas já propostas pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), no tratamento das questões relacionadas à pluralidade cultural em sala de aula. Para tal, parte-se das contribuições de Walsh (2009a, 2009b, 2013) sobre as tipologias estabelecidas para distinguir as formas distintas do uso e prática da política da interculturalidade, no caso, a funcional e relacional.

Na sequência, investigam-se as diretrizes específicas para os cursos de formação docente em Artes Visuais, no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (DCNAV)” (BRASIL, 2009), com a finalidade de verificar se o ideário da tolerância e o princípio da interculturalidade se encontram presentes em suas recomendações. Tendo em vista que o material segue as orientações das DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), com a finalidade de atender à LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), conseqüentemente, também inclui a pedagogia das competências como seu eixo norteador, conformando a formação docente aos imperativos neoliberais. Procura-se compreender esse movimento, a partir da categoria

marxista de alienação, como elemento presente no arcabouço teórico-prático que embasou a implementação da reforma.

Considerando que a interculturalidade foi anunciada enquanto uma competência a ser desenvolvida pelo professor de Arte e que há uma estreita convergência dessa concepção com a adequação da formação profissional do professor conforme as exigências do capital, apresenta-se um breve cenário da literatura acadêmica, no qual a interculturalidade desponta como competência para a formação de professores. Em específico, as teses relacionadas diretamente aos programas de educação voltados para a área de Educação, currículo, política e gestão.

Finaliza-se a seção com a análise documental a respeito da instauração do ideário da tolerância e os princípios da interculturalidade nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Para tal, examinam-se seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), na modalidade presencial, pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, situadas na Região Sudeste do país, mais bem avaliados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao MEC). São PPC das seguintes universidades: 1- Universidade de São Paulo (USP); 2- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 3 - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); 4- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 5- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e 6- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Essas instituições são tidas como centros irradiadores de ideias, em razão de a Região Sudeste exercer um forte impacto na difusão do pensamento científico, no país. Tais cursos são concebidos como termômetro ideológico das concepções hegemônicas que circulam na produção acadêmica. Assim, busca-se investigar como o conteúdo da diversidade cultural é trabalhado nos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), representando um indicador do pensamento acadêmico hegemônico propagado para a formação docente em Arte, no cenário brasileiro. O objetivo é compreender as finalidades ideológicas que motivaram a ajustar as políticas educacionais para as licenciaturas, conforme os rearranjos neoliberais e qual função cabe à tolerância, nesse processo de formação.

5.1 Anúnciação da interculturalidade para os professores de Arte: o XV CONFAEB como termômetro ideológico

Alinhada às recomendações dos organismos internacionais, em especial aos pilares educacionais difundidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO e materializada no Relatório Delors (1998), a pedagogia das competências torna-se nuclear nos documentos oficiais direcionados para a formação docente, localizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2001). Nesse contexto, a partir do estabelecimento da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino de Artes passou a ser reconhecido enquanto área de conhecimento no currículo escolar; com isso, foram formuladas as diretrizes para o seu ensino nos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), com base na associação entre a pedagogia das competências e a noção de Arte-Educação pós-moderna.

Nessa direção, as recomendações para a atuação docente em arte foram pautadas no ideário da tolerância, com a finalidade de auxiliar na formação da personalidade do aluno na incorporação de valores relacionados à sua adaptação às novas demandas do mercado de trabalho, de acordo com o novo modo de produção do capital, baseado na acumulação flexível. Para tal, foi atribuída à área a responsabilidade de abordar as questões da diversidade cultural, em função da pluralidade cultural em confluência com o pilar ‘aprender a viver juntos’ (DELORS *et al.*, 1998), com a finalidade de propagar o discurso do respeito às diferenças, mas dentro da lógica da estrutura econômica consolidada, sem questionar as reais causas das desigualdades social, de sorte a controlar os conflitos sociais e manter o consenso.

A partir dessa discursiva assimilada pela reforma curricular instituída no governo FHC, despontam no campo acadêmico as terminologias multiculturalismo e interculturalidade, para tratar das questões da diversidade cultural, inclusive associadas ao ensino de arte, difundidas principalmente pelas autoras Ana Mae Barbosa e Ivone Mendes Richter, por meio de diversas publicações de livros e artigos. Em especial, Richter (2000) escreveu pela primeira vez uma tese dedicada à temática da interculturalidade voltada especificamente para o Ensino de Artes Visuais, defendida no programa de Educação da UNICAMP. Nesses trabalhos, como já constatado, a interculturalidade e o multiculturalismo são trabalhados como termos praticamente análogos, situados no interior de uma rede de termos, os quais somente diferem, no caso do multiculturalismo, ao reconhecer a coexistência de diferentes culturas na mesma sociedade, e da interculturalidade, ao contemplar a interação entre os distintos grupos.

Perante a constituição desse cenário, o ensino de arte no Brasil adentra no século XXI demandando uma nova configuração na formação de professores, para atender às novas exigências de tratamento das questões da diversidade, em face da política da interculturalidade e do multiculturalismo, conforme os propósitos da reforma educacional empenhada nos anos 1990. Desse modo, investiga-se aqui sob qual viés a política da interculturalidade foi anunciada para a atuação dos professores de Artes Visuais, como possível direcionamento das recomendações para a política educacional voltada para os docentes da área, que somente se materializaram em 2009, com a publicação das DCNAV – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009).

Para tal, a fonte de pesquisa aqui analisada consiste na publicação dos anais do *XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB)*, realizado no ano de 2004 e promovido pela FAEB⁵⁶, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e UNESCO. Essa escolha decorreu da conjuntura de concretização desse evento e da temática elencada para ser discutida. Trata-se de um período que marca a criação da Secretaria em questão e a entrada do novo governo federal, do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, o mesmo governo que aprovou a publicação das DCNAV (BRASIL, 2009). Na ocasião, o *XV CONFAEB* elegeu, como título para conduzir o teor do evento, ‘Trajetória e Políticas para o Ensino de Arte no Brasil’, que, ao congregar autoridades governamentais⁵⁷ e profissionais da área, anunciou as possíveis tendências e recomendações para as políticas do ensino de arte, na entrada do século XXI, dado que buscou pensar nas orientações mais viáveis para a instauração de políticas eficientes para o ensino de arte e para a formação dos seus

⁵⁶ A promoção do referido evento científico ocorre anualmente, desde 1988, por meio de parcerias nacionais e internacionais, reunindo especialistas da área em todos os níveis acadêmicos, em especial, figuras renomadas das linguagens artísticas que compõem esse campo de conhecimento das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Consiste em um espaço para a produção e difusão do conhecimento científico, artístico e educacional, com o objetivo de fortalecer ações políticas dessa área. É viabilizado pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), entidade que congrega uma rede de representantes estaduais em todo o país, tendo em vista alcançar um maior poder de negociação com Ministérios, legisladores, representantes políticos em geral, no campo do ensino de arte. Informações acessadas no endereço eletrônico da FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL -FAEB (2019a).

⁵⁷ O congresso contou com a presença de integrantes do MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCT), além de representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido publicado pela ‘Coleção Educação Para Todos’, que consistiu em uma iniciativa do MEC, juntamente com a UNESCO, que, no ano de 2004, lançou uma série de materiais de ampla divulgação, abrangendo documentos, relatórios de pesquisas e eventos, tanto de acadêmicos quanto de educadores nacionais e internacionais, voltados para a formação de professores, especialmente gestores e educadores referentes à temática da inclusão em relação à aprendizagem formal segundo os preceitos da Educação Para Todos (CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 2005; BRASIL, 2007).

professores em relação à questão da inclusão e da diversidade cultural, da interdisciplinaridade e das novas tecnologias, em conformidade com a LDB nº 9.394/96, a qual recentemente havia reconhecido as artes enquanto área de conhecimento da escola básica (CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 2005).

Foi nesse evento que, pela primeira vez, o termo interculturalidade alcança maior notoriedade entre os docentes da área, dada a ampla repercussão do encontro. A interculturalidade foi anunciada e divulgada pela mesa temática dirigida pela professora Ivone Mendes Richter, voltada especificamente para a prática dos professores de Artes Visuais, como um princípio para responder às necessidades do currículo nacional, os PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), em relação à temática da diversidade cultural no Educação básica, por meio da noção de pluralidade cultural.

Portanto, com base na concepção de arte como práxis, realiza-se aqui uma análise referente a duas mesas temáticas ocorridas durante o mencionado evento. A primeira mesa, intitulada ‘4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte’, foi conduzida pelo então Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio do MEC e integrante da Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio, Francisco Potiguara Cavalcante Junior (2005). Nela, problematiza-se a concepção de arte propagada pelo evento, pois consiste em uma fala destinada à formação de professores e alunos, com a finalidade de direcionar a organização política e pedagógica da escola, no que concerne à inserção da cultura na dimensão do currículo para o ensino de arte, através da concepção de arte idealista, em diálogo com o Relatório Delors (1998).

Já a segunda mesa temática dedicava-se exclusivamente ao assunto da interculturalidade, presidida pela professora Ivone Mendes Richter⁵⁸, intitulada ‘3. Educação intercultural e educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’. Tal discussão compôs a mesa de discussão geral denominada ‘Arte, diversidade, cidadania e inclusão’. Este assunto foi direcionado principalmente para a atuação dos professores da área, onde a interculturalidade foi colocada como uma abordagem para atender às demandas já propostas pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), no tratamento das questões ligadas à pluralidade cultural em sala de aula. Com

⁵⁸A autora ocupou o cargo de Presidente, na 2ª Diretoria da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB – entre os anos de 1990 e 1991 (FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – FAEB, 2019b). Também prestou serviços de Consultoria para o MEC, na elaboração dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999) e para a Comissão Editorial da Revista InSEA News, Canadá, como consta em seu Currículo Lattes (Richter, 2019).

ênfase na noção de Educação para Todos(as) a autora aborda o ensino de arte visuais na conjuntura da educação inclusiva. Desse modo, para entender o uso da política da interculturalidade, nesse contexto, parte das contribuições de Walsh (2009a, 2009b, 2013), especificamente de uma das tipologias estabelecidas para distinguir as três formas do uso e prática da política da interculturalidade, no caso, a interculturalidade funcional.

Frente à conjuntura de reestruturação, expansão e consolidação do capital, elencam-se as contribuições do pensamento marxista, para entender como os processos de criação artística e de fruição estética são afetados pela alienação e fetichismo, próprios do contexto do modo de produção capitalista. O debate sobre a estética, retomado pelos pensadores marxistas, principalmente no século XX, apresenta imensuráveis contribuições para o estudo da arte, pois o que, à princípio, consistia em uma crítica da Economia Política, acabou resultando em discussões fecundas para o campo cultural. Nesse contexto, por uma ironia da história, a cultura que, por muito tempo, foi abordada como uma dimensão aparentemente distante de sua base material, se conectou cada vez mais à economia, no mundo moderno. Por essa razão, identifica-se a importância do legado de Marx, o qual desafia o pesquisador a desvendar as relações da arte com a sociedade (FREDERICO, 2013).

A teoria estética no marxismo integra a sua teoria de conhecimento. Contudo, os seus continuadores desenvolveram posturas teóricas muitas vezes divergentes, porque o marxismo não apresenta uma concepção acabada do mundo, isto é, não é um sistema fechado, encerrado em si mesmo, ortodoxo e de ideias definitivas. Além disso, Marx e Engels não elaboraram explicitamente e sistematicamente uma teoria estética do marxismo, e alguns dos seus textos, que foram destinados a tais questões, acabaram sendo divulgados tardiamente, como é o caso da coleção de cartas trocadas entre Marx e Engels, conhecidas com a publicação de *Introdução à contribuição à crítica da economia política*, que contém páginas que já problematizavam a questão estética, mas o texto somente foi divulgado no século XX. Porém, o texto mais notório sobre o debate da estética consiste nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, onde se encontram ideias significativas do jovem Marx a respeito da arte como educadora dos sentidos humanos, mas que só foram divulgadas no ano de 1931 (KONDER, 2013).

O autor explica que, como a estética marxista compõe parte da teoria marxista de conhecimento, a história da arte é entendida como uma faceta da história geral da humanidade, de sorte que sua autonomia é relativa, balizada pelo sentido geral desta última, devendo ser estudada conforme as categorias e métodos da concepção marxista

de história, isto é, o materialismo histórico dialético. Entretanto, Marx reconhece o valor cognoscitivo da arte, como manifestação que possibilita um tipo de conhecimento específico, o qual não pode ser substituído por outras formas de conhecimento da apreensão do real. Portanto, compreende que a recusa do conhecimento particular artístico que somente a arte pode fornecer acaba por comprometer a apreensão da realidade humana como um todo. Ou seja, “[...] a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas acarretam a perda de uma dimensão essencial na nossa autoconsciência” (KONDER, 2013, p. 25).

Konder (2013) admite que a teoria estética formulada por Marx foi influenciada pela filosofia de Hegel, em específico, a noção do aspecto dinâmico atribuído ao conhecimento humano. Todavia, Hegel apenas desenvolveu abstratamente o entendimento da atividade do sujeito enquanto processo epistêmico: ele não compreendia o conhecimento como um processo real de apropriação do mundo pela consciência de sujeitos reais, isto é, em sua concepção idealista, o sujeito do conhecimento não é o ser humano concreto em sua atividade prático-material e sim uma consciência abstrata e fetichizada, pois Hegel não visualizava na consciência humana senão o reflexo de uma fantástica Idea Absoluta, o espírito universal. Logo, o ser humano era julgado somente como ser pensante, assim, a história concreta da humanidade era concebida como uma simples circunstância, para que a Idea Absoluta se desdobrasse no tempo e se efetuasse segundo um plano predeterminado. Marx rompe com esse esquema idealista de Hegel, ao compreender que a humanidade não se afirma no mundo conforme um plano preestabelecido por qualquer motivo transcendente.

Ademais, Marx se distancia de Hegel em outro aspecto, ao conceber que o ser humano não se afirma no mundo apenas como ser pensante, mas também pela práxis prático-sensorial, para além da teoria. A arte, na perspectiva hegeliana, surge como a expressão de um estágio já superado pela consciência humana, vista como uma elaboração sensível para alcançar o conhecimento filosófico racional, entendido como plenamente desenvolvido. O materialismo marxista, ao romper com o idealismo hegeliano, promove uma reabilitação dos sentidos e revaloriza o conhecimento artístico, pois Hegel não compreendeu os sentidos nas condições historicistas, somente como meios intrínsecos no processo de aquisição do conhecimento; já Marx entende os sentidos como faculdades tão humanas como o pensamento, ambos emergem e se enriquecem na relação

humana, principalmente na humanização da natureza, por meio do trabalho (KONDER, 2013).

Apesar de o pensamento marxista assumir que o trabalho da criação artística foi capaz de se manter, no decorrer da história da humanidade, dentro de certos limites, os aspectos de criatividade perduram e são inerentes à autêntica práxis do ser humano. Ao tomar a alienação como atributo geral presente nas sociedades divididas em classe, considerou que tal categoria pode afetar negativamente as manifestações artísticas. Mézáros (2006) esclarece que os princípios do sistema marxista se centram na categoria alienação, engendrada historicamente nas forças produtivas próprias do sistema capitalista, as quais consistem nos processos de ocultamento das relações históricas sociais e econômicas, no desenvolvimento das expressões artísticas.

No fim do século XX, essa forma de omissão se intensificou, as questões culturais cada vez mais passaram a ser abordadas cindidas dos desenvolvimentos sócio-históricos. As perspectivas hegemônicas que prevaleceram nas discussões sobre cultura e ensino de arte foram embasadas pelo viés pós-moderno. Apesar de compreender uma vertente de pensamento bastante heterogênea, na maioria das vezes, acaba por analisar a arte e a cultura de maneira isolada, destituída da noção de historicidade, a partir da dissolução entre as fronteiras das chamadas alta cultura e cultura de massa. Esse movimento é entendido por Jameson (1996) não apenas como cultural, mas implica postura política em relação ao capitalismo multinacional, na atualidade, porque, ideologicamente, tais teorias visam a persuadir de que a organização social na contemporaneidade não é regida mais pelas leis do capitalismo clássico, o que resulta no ocultamento da realidade e, conseqüentemente, na mobilização da categoria de alienação, já que, a despeito da sua reestruturação, o capitalismo perdura e se expande mundialmente.

Como ressalta o autor, a tendência de uma nova cultura pós-moderna consiste em uma manifestação da superestrutura de uma era nos quais os imperativos econômicos, políticos e militares norte-americanos foram difundidos mundialmente. Portanto, tal perspectiva se aproxima da ideologia idealista, na medida em que se afasta da realidade material. Como explica Eagleton (1997), Marx e Engels reprovaram a ideologia idealista em razão da sua impraticabilidade e seu distanciamento do mundo real, uma vez que tais “[...] crenças são ideológicas não por orientarem pragmaticamente homens e mulheres a ações políticas objetáveis, mas por desviá-los por completo de certas formas de atividade prática” (EAGLETON, 1997, p. 53).

Entretanto, é preciso considerar a complexidade do processo de constituição da ideologia dominante. A educação compreende um dos campos dessa forma de atuação ideológica, como explica Harvey (2008); consiste em um dos tantos meios para a manutenção e reprodução das sociedades capitalistas, utilizada como uma ferramenta para a conversão da força produtiva de homens e mulheres voltada para um trabalho, cujos benefícios somente são apropriados pelos capitalistas. Frente à dificuldade desse processo, a ideologia é um dos recursos necessários para disciplinar a força de trabalho, isto é, o “controle do trabalho”, o que abarca não apenas o local de trabalho, mas a sociedade como um todo, em específico, a socialização do trabalhador, a partir do controle social das suas capacidades físicas e mentais. Nesse contexto, a educação serve como treinamento e persuasão para incitar certos sentimentos sociais e predisposições psicológicas relacionadas à ética do trabalho, lealdade, orgulho local e nacional, iniciativa individual e procura de identidade, mediante o trabalho. Esse procedimento cumpre a função da constituição das ideologias dominantes, promovidas pelas instituições educacionais, em diversos outros setores e aparelho do Estado.

De acordo com Eagleton (1997), a noção de ideologia, em seu sentido descritivo, remete aos sistemas de crenças específicos de certos grupos ou classes sociais, concebidas tanto por elementos discursivos como não discursivos. Deve ser considerada criticamente, em seu uso negativo, quando a constituição desse conjunto de valores, significados e crenças é amparada pela motivação consciente ou inconsciente de apoiar uma forma de poder opressiva. Nessa acepção, Friedrich Engels compreende a ideologia como ideias contaminadas, isto é, crenças e ideias que auxiliam na legitimação de formas de poder injustas, as quais acabam por gerar ideias falsas no sentido de distorcer e dissimular a realidade social, pois tais crenças têm origem na vivência de uma determinada classe ou grupo particular, onde a parcialidade dessa experiência irá distanciá-la da verdade. “Eles irão persuadir a ver o mundo da maneira como vêem nossos governantes, e não da maneira como é” (EAGLETON, 1997, p. 49).

O autor aponta vários usos da ideologia, mas, nesse sentido, refere-se à forma como a ideologia pode ser funcional para legitimar uma ordem social injusta, o que não necessariamente implica a origem dessas ideias, porque nem todas as ideias que derivam da classe dominantes são essencialmente ideológicas; ao contrário, uma classe dominante pode apoderar-se de ideias que se originaram em outros lugares e empregá-las para seus propósitos. As próprias formas de consciência que emergiram das experiências das classes oprimidas podem ser apropriadas por seus senhores. Marx e Engels, ao apontar,

em *Ideologia alemã*, que as ideias governantes de cada período são as ideias das classes dominantes possivelmente tinham em mente realizar uma observação sobre a gênese desse processo, o que significa que tais ideias são produzidas pelas classes dominantes, mas provavelmente são ideias que somente estão em poder dos governantes, sem considerar de onde provêm.

De maneira geral, as ideologias são formações diferenciadas, internamente complexas, conflitantes em seus diversos elementos que necessitam continuamente ser renegociados e resolvidos. Ora, o que se denomina ideologia dominante consiste na ideologia típica de um bloco social dominante constituída por classes e facções cujos interesses nem sempre são consoantes, cujos consentimentos e divisões irão repercutir na própria ideologia. “Pode-se dizer, com efeito, que parte da força da ideologia burguesa reside no fato de ele falar a partir de uma multiplicidade de situações, e por ser assim sutilmente difusa não oferece nenhum alvo isolado a seus antagonistas” (EAGLETON, 1997, p. 51).

Desse modo, em face da complexidade dos jogos de força na formação e difusão da ideologia dominante, identifica-se que o conteúdo referente ao *XV CONFAEB* funciona como um termômetro ideológico. Para compreender esse processo, é necessário contextualizar a promoção e o teor do evento como um todo. O *XV CONFAEB* foi articulado por especialistas reconhecidos da área de Arte, juntamente com autoridades que ocupavam diversos cargos em secretarias e órgãos governamentais, como integrantes do próprio MEC, tendo em vista traçar as recomendações que seriam propostas para as futuras políticas de ensino da área na Educação Básica e, conseqüentemente, para a formação de docentes na área, em especial em conformidade com as diretrizes da educação inclusiva postuladas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, da Tailândia (1990), previstas nas orientações constantes na LDB nº 9.394/96 (CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 2005).

Perante essa conjuntura, é plausível considerar que o material produzido pelo mencionado congresso sinalize um tipo de termômetro e difusor da ideologia dominante, que possivelmente norteou as perspectivas teóricas e metodológicas para as recomendações da formação docente da área de Artes Visuais em Educação Básica, pois teve como parâmetro para a produção do seu conteúdo os documentos e legislações que derivaram da reforma educacional neoliberal implementada na década de 1990, no Brasil.

Nessa direção, o *XV CONFAEB* delineou as orientações para as políticas do ensino de artes e, conseqüentemente, da formação de professores da área, em uma conjuntura marcada por uma certa continuidade do modelo educacional neoliberal. Tal movimento é identificado no discurso de apresentação de abertura do evento, pronunciado por Antonio Grassi, então presidente da Funarte/Fundação Nacional de Arte, que enalteceu o contexto de estruturação educacional marcado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, em 1996, como referência para pensar os percursos e as perspectivas que marcaram o ensino de arte, no Brasil, e a partir de então analisar as possíveis direções na implementação de políticas mais eficazes em relação à questão da inclusão, no que tange ao currículo, à interdisciplinaridade, às novas tecnologias e à formação dos professores do ensino de arte. Isto é, colocou-se em pauta a condução das políticas que seriam reformuladas para a área como uma continuidade das orientações propostas pela LDB nº 9.394/96, sem mencionar seu processo de implementação caracterizado pela Reforma Educacional neoliberal.

A promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi um passo importante na medida em que abre um processo de discussão nas redes escolares. Neste momento se configurava a oportunidade de resgate do perfil humanista e criativo da educação brasileira, abandonado em detrimento de um ensino técnico e profissionalizante (GRASSI, 2005, p. 15).

Além disso, ainda nas falas de abertura do evento, o economista Ricardo Henriques⁵⁹ (2005), então Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI), defendeu que todo o ensino escolar, inclusive o ensino de arte, deve pensar a diversidade, ao “[...] dialogar com os saberes locais e, assim, eliminar fronteiras e mostrar flexibilidade” (HENRIQUES, 2005, p. 28). Isto é, a flexibilidade é colocada em pauta novamente como a palavra de ordem das políticas educacionais, corroborando as recomendações estabelecidas pela reforma educacional. Como já mencionado (ALVES, 2013) ‘flexibilidade’ e

⁵⁹Ricardo Henriques atualmente é superintendente executivo do Instituto Unibanco. Ocupou diversos cargos políticos: além de Secretário da SECAD do Ministério da Educação, entre 2004 e 2007, foi Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social, entre 2003 e 2004, Secretário de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro, em 2010, assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e, entre 1997 e 2002, foi pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Além de cargos nacionais, ocupou posições nos organismos internacionais: em 2007, presidiu a Comissão de Educação da 34ª Conferência Geral da UNESCO e, entre 2008 e 2015, foi membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPPE) da UNESCO, Presidente da Rede Latino-Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Instituto Unibanco, 2019).

‘flexibilização’ tornaram-se os termos para designar novas tendências do trabalho no século XXI, frente ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, também qualificado como acumulação flexível. Com a mundialização do capital, marcada pela revolução informacional, a noção de flexibilidade alcançou diversas definições no processo de trabalho capitalista, ou seja, próprias do modo de produção da organização social do capital em seu período neoliberal. Entretanto, Henriques (2005) oculta o real sentido da palavra flexibilidade, como uma característica necessária para conformar os estudantes às novas condições da reestruturação produtiva que compreende o processo de captura da subjetividade humana adequada à acumulação flexível, nas esferas do trabalho, no mercado e nos novos modelos de consumo, e a coloca simplesmente como uma qualidade cultural cindida das relações materiais, para lidar com os saberes de diversos povos, denominados como saberes locais.

Nesse sentido, os Anais do *XV CONFAEB* deram sequência à difusão da ideologia dominante, por meio da publicação dos seus resultados pela ‘Coleção Educação Para Todos’. Consistiu em uma iniciativa do MEC, juntamente com a UNESCO, que a partir do ano de 2004 lançou uma série de materiais de ampla divulgação, abrangendo documentos, relatórios de pesquisas e eventos, tanto de acadêmicos e de educadores nacionais como internacionais, direcionados à formação de professores e, especialmente, gestores e educadores, em relação à temática da inclusão na aprendizagem formal, segundo os preceitos da Conferência Mundial de Educação para Todos, Tailândia (1990) (BRASIL, 2007).

Como já mencionado, tal Conferência marcou a entrada do neoliberalismo na política educacional em quase toda a América-Latina, de sorte que o *XV CONFAEB*, ao permanecer seguindo tais diretrizes, de certa forma dá continuidade à ideologia dominante neoliberal. A recorrência, nesse documento, de tais preceitos é encontrada principalmente na presença títulos que fazem referência à Conferência, quer na designação da Coleção responsável pela publicação do material do evento, ‘Coleção Educação Para Todos’, quer na denominação da mesa aqui analisada – ‘3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’, conduzida por Ivone Richter. Reincidência direta à supracitada *Conferência Mundial de Educação para Todos*, Tailândia (1990), assinala o momento em que o Banco Mundial (BM) passa a conduzir diretamente a promoção de políticas de democratização do ensino articuladas ao modelo econômico neoliberal, com enfoque na Educação Básica.

Embora haja certa consonância do *XV CONFAEB* com a política educacional neoliberal instituída nos anos de governo FHC, é necessário ressaltar que esse movimento é extremamente complexo, frente à sua conjuntura de realização. O início dos anos 2000 foi um período que aparentemente sinalizava uma certa transformação no campo político e econômico brasileiro, marcado pela mudança de governo, em 2003 com a entrada do então presidente sindicalista Lula, Luiz Inácio Lula da Silva, integrante do PT (Partido dos Trabalhadores). Em tal conjuntura, as correntes socialistas, progressistas e parte da esquerda brasileira e internacional depositaram uma expectativa positiva, esperando que o presidente Lula realizasse uma ruptura com a política econômica que vinha se desenhando com o governo FHC. Apesar de alguns avanços pontuais quanto às questões da diversidade, no campo dos direitos, políticos durante o governo Lula, englobando ações como a criação da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁶⁰, como também na busca pelo redimensionamento do espaço da cultura no interior das áreas das políticas públicas, em ações do Ministério da Cultura (MINC)⁶¹. Infelizmente é possível observar uma certa continuidade do neoliberalismo implementado por FHC, como modelo da economia brasileira, ao longo do governo Lula.

Tal processo, explicado por Boito Jr. (2003), aponta que o governo Lula acabou conservando os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, pois os integrantes da sua equipe governamental não tocaram no legado oneroso deixado por FHC, de reestruturação neoliberal, abertura comercial, desregulamentação financeira, privatização, desregulamentação do mercado de trabalho e redução dos direitos sociais. Assim, acabou seguindo, em parte, o mesmo percurso instaurado pelos governos Collor e FHC, em convergência com as diretrizes econômicas estabelecidas pelo FMI e pelo Banco Mundial.

O autor elucida que, para entender esse processo, é preciso considerá-lo em sua complexidade, mencionando principalmente a mudança, ao longo dos últimos anos, do panorama político e ideológico brasileiro, constituído pelas relações de força entre as

⁶⁰A SECADI foi instaurada pelo do MEC, em 2004, durante a gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, direcionada para modalidades de ensino que abrangem a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Visou a garantias políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência de tais grupos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino. Dedicada exclusivamente às relações étnico-raciais e da diversidade cultural como um todo. Recentemente, foi extinta pelo governo. Cf. Portal do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2019).

⁶¹Durante o governo Lula, o Ministério da Cultura buscou estabelecer e viabilizar para os artistas o aumento do acesso aos vários estágios da produção cultural, além de ampliar o uso de estratégias para possibilitar o financiamento público dos projetos culturais do país. Para entender melhor as ações do governo Lula em relação às leis de incentivo para as políticas públicas culturais, cf. Calabre (2014) e Rubim (2010).

divergentes classes, frações de classes e camadas da sociedade brasileira – e inclusive dos movimentos sociais. Embora os beneficiários da política neoliberal sejam constituídos apenas pela grande burguesia brasileira, particularmente o seu setor bancário, o capital imperialista, sobretudo o capital financeiro internacional, o governo Lula embasou suas ações a partir de pressões exercidas por essa classe, de modo que não se pode isentar a condução do PT da responsabilidade que teve, principalmente nos acordos realizados pela cúpula partidária, os quais acabaram por preservar o modelo econômico neoliberal dependente.

Nessa conjuntura, o grande dilema que a esquerda enfrentou foi a defesa da política neoliberal, não somente pela burguesia, mas com o apoio da classe média, inclusive, no campo operário e popular, possibilitando um certo continuísmo dessa política. Boito Jr. (2003) destaca que, nesse processo, parte das classes populares foi atraída ou neutralizada, por complexos e diferenciados trajetos pelo neoliberalismo: esse ‘impacto popular’ que o neoliberalismo obteve, no Brasil, envolve mecanismos bastante complexos. Em síntese, o consentimento popular para a permanência do neoliberalismo, durante o governo Lula, não foi uma criação da sua presidência, mas constitui uma das heranças políticas e ideológicas conservadoras promovidas nos governos FHC e Collor, que compôs um processo político social do país, durante toda a década de 1990, resultando em uma nova hegemonia burguesa brasileira:

[...] o setor priorizado pela política econômica neoliberal é o setor bancário da grande burguesia interna e o setor financeiro do capital imperialista. Pois bem, essa fração burguesa, que é a fração mais retrógrada das classes dominantes, logrou constituir uma classe-apoio em setores pauperizados e desorganizados, e que se encontram nesse estado, em boa medida, como consequência do próprio modelo econômico neoliberal. Falamos em classe-apoio do bloco no poder neoliberal, e não em classe aliada sua, porque esse setor popular lhe proporciona um apoio inorgânico e difuso e em decorrência de razões fundamentalmente ideológicas, isto é, sem que tenha seus interesses atendidos pela política de Estado (BOITO JR., 2003, p. 24).

Nota-se que o consentimento popular do neoliberalismo foi constituído em função da atuação da própria escola, ao longo dos anos 1990. Como já mencionado, durante o governo FHC, a escola foi adotada como um espaço propício para a criação do consenso dos indivíduos, através de uma formação de um modelo de cidadania conformada aos princípios hegemônicos, em um período circunscrito pela ampliação da participação política. Esse novo tipo de formação abrange a adequação da personalidade dos alunos às demandas da reestruturação econômica neoliberal, seus requisitos técnicos, psicológicos,

ético-morais, políticos e emocionais, principalmente com a noção de competência, quando a escola passa a ter como finalidade desenvolver o sentimento de competitividade, tão requerido para o novo modo de trabalho flexível, em paralelo com o sentimento de solidariedade, para que os indivíduos tomem para si a responsabilidade em realizar ações na amenização tópica da miséria em nível local, e não mais o Estado.

Sabe-se que a maioria dos países latino-americanos aderiu a essa nova política educacional, pela implementação da Reforma Educacional. Para tal, os organismos internacionais, principalmente a UNESCO, construíram um consenso para que todos os envolvidos pelos setores educacionais adotassem os postulados da ideologia dominante, por meio da difusão do discurso de que a instauração da reforma sistemática na política educacional possibilitaria aos países alcançar as condições fundamentais para superar os obstáculos da nova ordem econômica mundial neoliberal. Porém, tal retórica consiste em uma explicação de caráter fetichista, na medida em que omite o real interesse que circunscreve o estabelecimento da Reforma, o qual consiste em subsidiar um tipo de conhecimento instrumental para absorver os países latino-americanos no mercado global e conservar as posições subordinadas que lhes cabem, na divisão internacional do trabalho (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Assim, a política educacional brasileira com base na conferência assumiu um caráter fetichista e alienante, com a consolidação da reforma educacional, nos anos 1990, e manteve sua continuidade na entrada do século XXI. Em seu sentido marxista, alienação e fetiche são categorias que geralmente caminham juntas, consideradas próprias do modo de produção capitalista. Nos primeiros *Manuscritos econômicos filosóficos*, escritos em 1844, Marx (2011) já se debruçava sobre a análise do fenômeno da alienação, ao criticar a economia política liberal, sobretudo ao analisar as contraposições entre a sua moralidade com a reprodução do capital, que, alicerçada na propriedade privada, não proporciona explicações a respeito do seu real funcionamento, que abrange a divisão do trabalho, do capital, da terra e da concorrência. Na realidade, as explicações desses processos são atribuídas às condições exteriores a eles, sem maiores esclarecimentos sobre quais seriam essas condições, aparentando relações acidentais, como expressão de um desenvolvimento do capital incontestável.

Mészáros (2006), para compreender a alienação em seu sentido marxiano, traça um diagrama comparativo entre as relações humanas, a propriedade privada e o trabalhador. Ao examinar tais associações, entende que, no modo de produção capitalista, especificamente quanto às explicações sobre seu funcionamento, há um ocultamento das

relações humanas, por meio da omissão da mediação de suas práticas na relação entre propriedade privada e trabalho; nesse sentido, não há somente uma cisão entre cada ligação dessas relações alienadas, mas também o trabalho passa a ser visto como um simples fato material, ao invés de ser considerado como agente humano de produção. Ou seja, o economista político, a serviço do capital, realiza uma explicação alienada, reificada e fetichista das relações sociais reais de produção, ao partir do ponto de vista da propriedade privada colocada de forma idealizada, na qual trata o trabalho como um simples fato material da produção, e não relaciona a Propriedade Privada com o Trabalho, em suas dimensões humanas.

De acordo com Duarte (2001), a Comissão responsável pelo Relatório Delors (1998) reconhece que o modelo de crescimento atual centralizado na economia não pode continuar indefinidamente, entretanto, não esclarece quais os motivos que levaram a essa forma de desenvolvimento restrito às questões econômicas. Apresenta, como solução, não reduzir a educação à meta de produção do conhecimento econômico, por meio da sua organização conforme perspectivas mais amplas. A explicação do Relatório, ao limitar o aspecto profundamente desumano da expansão do capitalismo e sua reestruturação neoliberal à problemática das perspectivas restritas na orientação das políticas educacionais e científicas, efetua uma explicação alienada. Na medida em que o Relatório trata a causa das desigualdades econômico-sociais restritas à questão do acesso do conhecimento, no sentido de ser concebida como resultado da tensão entre o aumento do conhecimento e capacidade limitada de sua assimilação pelos indivíduos, acaba não mencionando as condições reais que geram os conflitos sociais. Assim, opera por meio do ocultamento das relações sociais reais que produzem as desigualdades econômico-sociais, isto é, a estrutura do modo de produção do capital, a Propriedade Privada e, conseqüentemente, a exploração da força de trabalho. Conforme já elucidado pelo autor, os intelectuais a favor do capital internacional são hábeis em utilizar discursos vagos que omitem suas posições ideológicas, esquivam-se em deixar evidente a sua defesa da liberdade plena para o capital.

5.1.2 O debate sobre as políticas para o ensino de Arte no século XXI em tempos de alienação

A concordância do XV *CONFAEB* com as recomendações da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) fica ainda mais evidente, na fala do

Coordenador de Política do Ensino Médio do MEC/SEB, Francisco Potiguara Cavalcante Junior, realizada na mesa intitulada ‘4. Políticas públicas e o ensino da Arte’, ao fazer uma menção direta enaltecendo o Relatório Delors (1998), documento elaborado com base na mencionada Conferência, entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO.

Cavalcante Júnior (2005) considera o Relatório como fundante para o processo de escolarização, necessário para a transformação do conhecimento como instrumento substancial para inserir ou não as nações no conjunto das relações internacionais. Em suas palavras: “Pilares a partir dos quais educadores de todo o mundo civilizado defendem a reestruturação da Educação Pública, fazendo com que o conhecimento, neste século, transforme-se no [...] principal capital – o bem mais precioso” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 110). Isto é, ao estar de acordo com as diretrizes propostas pelo Relatório Delors, em especial ao entender o conhecimento como uma forma instrumental de capital que possibilita a entrada dos governos nas políticas internacionais, indica que os preceitos do *XV CONFAEB* para as políticas para o ensino de arte conservam uma certa continuidade com a política educacional conformada ao neoliberalismo.

Cavalcante Júnior (2005), fundamentado nas diretrizes do Relatório Delors (1998), aponta como recomendações para o ensino de arte tanto para a formação de professores quanto de alunos:

O Relatório Jacques Delors – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – propõe que o processo de escolarização seja desenvolvido a partir de quatro pilares básicos: aprender a apreender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Pilares a partir dos quais educadores de todo o mundo civilizado defendem a reestruturação da Educação Pública, fazendo com que o conhecimento, neste século, transforme-se no instrumento fundamental, a base sobre a qual as nações se inserem ou não no conjunto das relações internacionais. O principal capital – o bem mais precioso (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 110).

Nesse trecho, certifica-se que o autor indica uma possível continuidade do modelo escolar com base na política educacional de cunho neoliberal, o que pode ser mais bem identificado com a retomada da noção de competência relacionada diretamente ao processo de reestruturação da Escola Pública, com a conversão do conhecimento em capital. Nesse sentido, compreende que a responsabilidade da Educação Básica consiste em “[...] viabilizar conhecimentos que permitam ao jovem desenvolver as competências e habilidades necessárias para uma inserção qualificada no mercado de trabalho [...]” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 110).

Como já problematizado, frente à conjuntura do mundo do trabalho orientado pelo capital, a formação educacional, fundamentada na noção de competência, visa à organização de ações práticas profissionais em convergência com o funcionamento do processo produtivo; o ensino passa, pois, a pensar em operações relacionadas ao saber-fazer com tarefas que podem ser materializadas comprometidas diretamente com o sistema produtivo. Conforme extrapolou a esfera teórica e atingiu materialidade na formulação dos currículos e programas escolares no governo FHC, foi qualificada como pedagogia das competências, movimento que pode ser exemplificado com a sua implementação na sistematização do currículo voltado para os alunos e nos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), como também nas DCN da formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002). Com efeito, essa abordagem tornou-se hegemônica no processo de adequação da escola brasileira às demandas econômicas, com o propósito de garantir a reprodução do grande capital. Portanto, o coordenador da política para o Ensino Médio, Cavalcante Júnior (2005), ao conduzir sua fala em favor da noção de competência na educação, permanece de acordo com a política educacional herdada da reforma do governo FHC, que alinhou a escola com os imperativos neoliberais.

Tal discussão integrou o eixo temático de uma das Mesas do *XV CONFAEB*, voltado exclusivamente para a diversidade cultural, intitulado ‘Arte, diversidade, cidadania e inclusão’. Dentro dessa temática, Cavalcante Júnior (2005) conduziu as recomendações para as políticas do ensino de arte fundamentado na filosofia idealista de Hegel, no que diz respeito à concepção de arte, objetivando pensar a integração da noção de cultura no currículo, com base nas diretrizes nacionais preconizadas pelo documento PCN (Brasil, 1997, 1998), e nas orientações internacionais do Relatório Delors (1998):

[...] o que se espera do ensino da arte na formação básica de adolescentes e adultos que estão nas escolas [...] educar os estudantes para a cidadania impregnada de sensibilidade. A arte como expressão de humanidade ideal que consolide valores éticos, o respeito à diversidade, ao trabalho coletivo, à criação e ao espírito crítico. (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 111).

Nessa direção, o autor defende uma concepção de arte idealista que tem como função capacitar os alunos a desenvolver um modelo de cidadania postulado pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998), por meio da sensibilidade estética. Como já apontado, o contexto de produção desse material foi alinhado à instauração da reforma educacional neoliberal no processo de ampliação de participação política do país, visando, assim, apagar o exercício de uma cidadania que não interfira nas relações burguesas primordiais, como a

propriedade privada, isto é, desenvolver uma sociabilidade capitalista que busca desempenhar ao mesmo tempo o sentimento de competitividade em paralelo ao sentimento de solidariedade, que, a partir do distanciamento da perspectiva de classe, permite pensar em resoluções tópicas para a atenuação da pobreza em nível local. Em tais termos de cidadania é que o debate da diversidade cultural chega ao documento, em função da terminologia ‘pluralismo’, por meio dos ideais promovidos pelos grupos capitalistas hegemônicos mundiais. Com essa lógica, a sensibilidade é requerida para adequar o aluno à difusão de valores individuais, de desejos e padrão de consumo a partir de imagens que emulem uma personalidade necessária para a formação de um trabalhador qualificado para a acumulação flexível.

Portanto, o conteúdo produzido por Cavalcante Júnior (2005) dá continuidade ao ideário concebido pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998), em que a disciplina de arte objetiva capacitar os alunos na construção de uma cidadania que mantém a competitividade necessária para a qualificação do mercado de trabalho, simultaneamente com o desenvolvimento de uma sensibilidade e criatividade que almejam pensar a diversidade cultural dentro da estrutura social estabelecida. Nesse sentido, o autor se apropria das formulações de Hegel, para difundir uma concepção de arte idealista como uma manifestação meramente intermediária entre o limite da existência objetiva e a expressão do indivíduo puramente interior, restrita a “[...] nosso interesse à abstrata aparência que apresenta a um olhar puramente contemplativo” (HEGEL *apud* CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 109) Ou seja, com tal perspectiva, a concepção de arte se torna limitada a uma expressão que provém somente do íntimo do ser humano, uma subjetividade em si mesma. Assim, torna-se uma visão alienada, na medida em que não toca nas relações objetivas, históricas e materiais que integram as manifestações artísticas.

O conceito de alienação compreende um dos aspectos centrais que fundamenta o sistema marxista, pois sua gênese histórica se situa nas relações sociais do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, se encontra na lógica da produção científica, filosófica, estética e artística desse sistema. Conforme Mészáros (2006), da mesma forma como não é possível admirar as reflexões econômicas de Marx, sem atentar às suas considerações sobre arte, é impossível entender a significação de seus enunciados a respeito da arte, sem entender as suas relações econômicas.

Frederico (2013, 2016), ao realizar um profundo estudo a respeito do interesse de Marx pela arte, observa que o tema está presente em vários momentos de sua obra, em especial nas pesquisas sobre literatura e estética. Esse debate foi retomado na sua

publicação de 1844, em *Manuscrítos econômico-filosóficos*, onde a arte passa a integrar parte da nova teoria. Demarcado pela intensa influência de Hegel em suas investigações no campo da estética, apesar de Marx se aproximar do sistema hegeliano, ao reconhecer o fenômeno artístico como uma forma de conhecimento, Hegel, em seu sistema idealista, acaba por ocultar as relações materiais que também fazem parte das manifestações artísticas. Por conseguinte, Marx superou e se distanciou da filosofia idealista de Hegel, pois redefiniu a concepção do fenômeno artístico, por meio da inversão materialista em relação ao sistema idealista hegeliano original, ao conceber a arte como uma das objetivações humanas e, conseqüentemente, relacioná-la intrinsecamente com o trabalho.

Para entender esse processo e apresentar a noção de arte como práxis, postulada pelas formulações marxistas, é necessário considerar as contribuições e limitações do sistema hegeliano em relação à sua concepção de arte. Hegel avança nas análises das manifestações artísticas, ao integrá-las como parte orgânica do seu sistema filosófico, porém, tornam-se restritas, ao serem submetidas a esse sistema, pois a arte é localizada no estágio inicial do pensamento como um meio sensível para o ser humano alcançar consciência do espírito absoluto. Arte e filosofia são concebidas como perspectivas diferentes que procuram a mesma coisa, a verdade. Orientado por esse raciocínio, Hegel defende o caráter humano da arte como uma forma de consciência, isto é, no sistema hegeliano, a arte é ao mesmo tempo uma expressão que torna o espírito consciente de seus interesses e a forma pela qual o ser humano se distingue da natureza.

Assim, a arte consiste em objeto de contemplação como expressão sensível do Espírito que realiza a função mediadora na junção entre sensível e inteligível, do finito e infinito, subjetivo e objetivo, compreendida como um tipo específico de conhecimento que alcança a consciência por meio do sensível. Apesar de Hegel reconhecer, de certa maneira, a arte como um tipo de conhecimento, ele a considera limitada, porque necessita de outros modos de conhecimentos considerados pelo filósofo como mais elevados, os quais expressam a verdade de forma mais adequada. No segundo momento do sistema hegeliano, a intuição sensível proporcionada pela arte é substituída por outra espécie de conhecimento, tomado como superior, isto é, a religião, que exerce a passagem para a representação da verdade absoluta, até alcançar o terceiro momento do seu sistema, a filosofia, compreendida como a forma mais suprema e elevada da livre manifestação do Espírito, que, por sua vez, supera a religião. Portanto, no sistema dialético de Hegel, são correlacionados o concreto e o abstrato, o sensível e o espiritual; nesse processo, a arte é

rebaixada em relação à religião e à filosofia, entendida como expressão meramente intuitiva (EAGLETON, 1993; FREDERICO, 2016).

O pensamento revolucionário materialista como um todo questionou o idealismo de Hegel, com o objetivo de criticar a desvalorização do mundo material do seu sistema filosófico, entendido de forma puramente abstrata. Ao se transpor para o campo artístico, a desvalorização do mundo material acaba por desvalorizar esse aspecto na arte, pois esta é limitada à aparência como uma assimilação da intuição sensível que antecede o pensamento. Este último, considerado como a forma superior de conhecimento, é libertado de sua forma transitória sensível, a arte, para alcançar sua manifestação mais elevada, a filosofia. Embora Marx se aproxime de Hegel, ao defender o princípio ativo humano da arte, concebida como uma forma de conhecimento, portadora de um conteúdo que expressa o desenvolvimento da humanidade, avança na análise a respeito do fenômeno artístico, ao redefinir as formulações hegelianas originais com base na percepção materialista (FREDERICO, 2016).

O autor explica que o movimento de superação exercido por Marx, em relação à perspectiva hegeliana, somente foi possível graças à distinção estabelecida entre objetivação e alienação; ao desassociar a primeira da sua manifestação corrompida, ele conseguiu compreender o trabalho em sua dimensão ontológica, como atividade material de mediação da relação entre ser humano e natureza, como um meio que proporcionou a criação do mundo dos objetos humanos, o processo pelo qual os objetos retirados da natureza são transformados e trazidos para o contexto dos significados humanos, através das objetivações, processo que abarca todas as ações especificamente humanas na criação de objetos.

A partir das objetivações, Marx compreende a arte como desdobramento do trabalho. O trabalho e a arte, situados nos processos de objetivações materiais e não materiais, propiciam à humanidade a transformação da natureza, consistindo na potencialidade de diferenciá-la e delineá-la, conforme seus interesses vitais. Assim, a arte, como um dos modos de objetivações do ser social, promove a afirmação do ser humano em relação ao mundo exterior, por meio da exteriorização das suas forças fundamentais, desprendida da urgência das demandas imediatas pela execução do trabalho produtivo. A atividade artística emerge na sequência como uma maneira de afirmar a capacidade humana de transfigurar a sua realidade. Constitui um novo campo de atuação que mantém uma ligação com o prosseguimento do processo material, mas contém especificidades,

leis que lhe são próprias, as quais relacionam a ideia e a matéria, de sorte a requerer um referencial teórico singular, para ser analisada.

Entretanto, tais forças fundamentais humanas foram desprezadas pela economia clássica e pela filosofia idealista de Hegel. Desse modo, Frederico (2013, 2016) esclarece que Marx se distanciou do idealismo hegeliano, na medida em que atribuiu à atividade artística uma dimensão primordialmente humana, a partir de sua inversão materialista que problematiza seu conteúdo. A arte, entendida por Hegel como simples manifestação do Espírito, passa a ser interpretada por Marx como expressão das forças fundamentais humanas; o fator da história antevista por Hegel torna-se inscrito na trajetória real do processo histórico.

Apesar de Marx não se dedicar exclusivamente à estética, apontou indícios para pensar o fenômeno artístico. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, redigiu uma estética introdutória em seu esforço para compreender a presença do sentido da atividade humana, tanto na economia como na filosofia e na arte. Portanto, ao defender o sentido humano registrado nos objetos artísticos, Marx corrige a noção abstrata de Hegel e recoloca a perspectiva temporal e histórica das bases materiais estruturantes que compõem a contraditória realidade social humana e, principalmente ao centralizar o conceito de práxis em suas incursões estéticas, rompe com a dialética idealista, pois a arte deixa de ser vista como manifestação do espírito e passa a ser entendida como uma criação material dos seres humanos.

Como objetivação tardia, a arte em Marx é concebida não apenas como uma forma de conhecer o mundo exterior, conforme postulava Hegel, mas consiste principalmente em um fazer, que, como práxis, possibilita ao ser humano afirmar-se ontologicamente. “Além do aspecto cognitivo, a arte é um meio de projeção dos anseios subjetivos que transcendem a realidade imediata” (FREDERICO, 2016, p. 64.) Assim, para Marx, a arte não supera o trabalho e nem é superada por outras formas de objetivações, porque os distintos gêneros da objetivação humana não admitem nenhuma hierarquia.

Embora Marx aproxime as relações entre arte e trabalho, devido às objetivações, ao conter os seus recursos próprios, frisa o aspecto humano e humanizador da arte divergente do trabalho imediato. Isto é, a despeito de entender que trabalho e arte andam juntos e presenciam os mesmos dilemas, Marx identifica no contexto do modo de produção capitalista, esse primeiro modo de objetivação ontológica primária, o qual acabou se corrompendo em alienação e estranhamento, frente aos efeitos embrutecedores deste sistema. Enquanto a manifestação artística é geralmente abordada como

umcontraponto em relação ao trabalho estranhado, como denúncia do potencial humano dificultado pela alienação própria da sociedade mercantil, visualizada em seu aspecto humano e humanizador, a arte, ao ser realizada fora da esfera imediata das demandas de sobrevivência, acaba se diferenciando do trabalho, no contexto do capital.

Não obstante, Marx atenta para o fato de que possivelmente a arte no capitalismo acaba submetida aos efeitos da alienação, ao ser integrada à lógica do desenvolvimento das suas forças produtivas (FREDERICO, 2013, 2016). Em uma de suas passagens Marx alude “[...] à possibilidade da produção artística torna-se uma objetivação alienada: quando afirma que no capitalismo a arte passa a viver ‘sob a lei geral da produção’” (FREDERICO, 2016, p. 76).

Por conseguinte, o sistema marxista centra-se na crítica à alienação e reificação capitalista, pois seu fundamento parte da análise das relações sociais de produção do trabalho. A alienação tem sua gênese histórica no desenvolvimento das forças produtivas do capital, visto que, nesse modo de produção, ocorre o ocultamento das relações humanas, a omissão de suas práticas nos processos de mediações entre propriedade privada e trabalho. Isto é, são desassociadas as ações humanas que ligam esses dois processos, de sorte que o trabalho passa a ser explicado como algo restrito às questões materiais, onde é desconsiderado o agente humano de produção. Nessa perspectiva, a alienação abarca as explicações reificada e fetichista, principalmente por parte da economia política liberal, em que, nas relações sociais reais de produção, são dissimuladas as forças humanas presentes no modo de produção capitalista, aparentando o resultado de algo exterior, como um poder alheio às relações humanas; logo, por meio da reificação, as mercadorias adquirem aparência autônoma em relação aos seus produtores (MÉSZÁROS, 2006). Em síntese, a alienação consiste no ocultamento das relações entre trabalho, trabalhador e os modos de produção, a omissão e a reprodução de viveres de modo parcial.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2011, p. 112).

Mészáros (2006) assinala que, a partir da influência da Marx, muitos intelectuais passaram a compreender o quanto os processos de criação artística, como a fruição estética, são afetados pela alienação, a qual é própria do contexto do modo de produção capitalista, pois foi ele o primeiro a enfatizar como as relações históricas dessa conjuntura

desumanizam o estado das coisas e, conseqüentemente, implica em decorrências negativas sobre a arte. Atenta-se, em especial, para a alienação na arte, quanto às condições que envolvem o artista, o conteúdo de seu trabalho e a interação, tanto da produção como do artista com o público:

Ele concentrou a atenção em certas características do desenvolvimento capitalista, que para os artistas do século XX, são fatos incontornáveis da vida, e o fez numa época em que os sinais da tendência subjacente eram pouco visíveis. Transferir a avaliação dessa tendência da [...] da abstração filosófica para a luz do dia da análise social concreta [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 173).

O autor esclarece que os artistas se tornam cada vez mais isolados com o aumento da alienação na sociedade capitalista, porque são impelidos a se submeter ao poder impessoal do mercado de arte. Sujeitos às leis da comercialização, sofrem com tal interferência mercantil. Nessas circunstâncias, a força que impulsiona essa forma de sociedade, o dinheiro, ao controlar o seu trabalho, “[...] significa que este último perde seu sentido direto e, sujeito as leis gerais da comercialização, torna-se um simples meio para um fim alheio” (MÉSZÁROS, 2006, p. 185).

Portanto, Marx, ao criticar a propriedade privada que nos tornou unilaterais, na medida em que um objeto somente é nosso se o possuímos e, assim, existe para nós apenas como capital, certifica o quanto a categoria alienação é importante para avaliar a arte, já que, como qualquer outra atividade, imersa na lógica mercantil, a arte acaba sendo envolvida pelas relações de consumo: “Quanto mais a produção for concebida e realizada como subordinada ao consumo individual, mais pobre ela está fadada a se tornar [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 188). Contudo, há uma enorme complexidade relacionada ao problema do consumo de arte, questão que não deve ser analisada de maneira unilateral, como algo passivo e individualista concebendo as relações humanas isoladamente. “Não devemos esquecer que, junto com esse sistema, também suas condições de superação são criadas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 188).

Em face da intensificação da categoria alienação, nas manifestações artísticas na sociedade capitalista, é necessário retomar a mesa de discussão do coordenador-geral de Política do Ensino Médio do MEC, Francisco Potiguara Cavalcante Júnior, no XV *CONFAEB*, dedicada a temática, ‘4. Políticas públicas e o ensino da Arte’. Nessa ocasião, a autoridade, ao disseminar uma perspectiva idealista de arte, termina por desconsiderar que a alienação acomete tanto o desenvolvimento como a fruição da criação artística e

estética, as quais estão inseridas, pelo menos em parte, na lógica do modo de produção capitalista. Para ele,

[...] o que se espera do ensino da arte na formação básica de adolescentes e adultos que estão nas escolas de Ensino Médio: educar os estudantes para a cidadania impregnada de sensibilidade. A arte como expressão de humanidade ideal que consolide valores éticos, o respeito à diversidade [...] (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 111).

Nesse trecho, constata-se que a arte concebida como uma manifestação ideal é entendida como expressão meramente contemplativa, alheia à realidade material. Com efeito, as diretrizes dos PCN: Arte (BRASIL, 1997) enfatizam o desenvolvimento de uma cidadania voltada para a sensibilidade. Como já analisado, a sensibilidade requerida por essa política curricular ficou centrada nas experiências pessoais dos alunos, em detrimento da transmissão dos conteúdos teóricos, resultando no ocultamento dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, na entrada do século XXI, as políticas para o ensino de arte são abordadas como uma continuidade da reforma educacional implementada na década de 1990, o que fica explícito, no conteúdo apresentado pela supracitada mesa temática, a qual direcionou o assunto, sem considerar as condições reais em que se encontram as expressões artísticas, isto é, ocultando a sua relação com o contexto de intensificação do capital frente à ofensiva neoliberal e, conseqüentemente, omite as relações sociais reais que envolvem o artista, o conteúdo do seu trabalho e o diálogo com o público. Por isso, acaba difundindo uma perspectiva de arte alienada, pois, na medida em que parte da perspectiva idealista hegeliana, a qual apresenta a expressão artística de forma puramente abstrata, desassociada das relações históricas e materiais fundamentais humanas.

5.1.3 O prenúncio da interculturalidade como competência: respeito às diferenças ou mecanismo de controle?

No mesmo contexto, identifica-se que a interculturalidade é anunciada como uma forma de competência recomendada para a política do ensino de arte, assunto destacado pelo XV CONFAEB, na mesa temática conduzida por Ivone Mendes Richter, cujo título já sugere o direcionamento da questão: ‘3. Educação intercultural e educação para todos(as): dois conceitos que se complementam’. Neste, a autora defende que a finalidade da educação intercultural em arte consiste em promover uma educação inclusiva, em seu significado mais amplo, voltada para o respeito individual dos aspectos culturais dos

grupos que frequentam a sala de aula e constituem a nossa sociedade; para isso, utiliza-se a “[...] a arte contemporânea em suas múltiplas manifestações e suas múltiplas estéticas [...]” (RICHTER, 2005, p. 221).

Apesar de a autora não fazer menção direta à *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia (1990), fica evidente que a interculturalidade foi associada às suas diretrizes, principalmente ao partir das “[...] questões sobre pluralidade cultural levantadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o enfoque de uma Educação para Todos(as) [...]” (RICHTER, 2005, p. 221). Direcionada à atuação dos professores de Arte, a interculturalidade foi requisitada como meio de contemplar a temática da diversidade cultural, conforme a noção de pluralidade já prevista pela reestruturação curricular brasileira instituída nos anos 1990. Como já discutido, tal processo integrou parte da reforma educacional implementada pelo governo FHC, alinhada às recomendações dos organismos internacionais, difundidas na Conferência supracitada.

Desse modo, verifica-se que Richter (2005), ao seguir tais orientações, compartilha da noção de inclusão indicada pelos organismos internacionais, como a UNESCO e o BM, portanto, encontra-se aliada ao modelo econômico neoliberal. Pela lógica dessas agências, as políticas de democratização do ensino passaram a requisitar a inclusão de todos no Educação básica, no sentido de integrar grupos historicamente excluídos, como as mulheres, deficientes e povos diferenciados etnicamente na lógica estrutural já estabelecida. Como já problematizado, o BM veio a enfatizar a educação básica formal, antes de mais nada, pelas vantagens econômicas proporcionadas, principalmente em razão dos dados de taxa de retorno, tendo em vista que o investimento no ensino primário acarreta um maior aumento do produto interno bruto.

De acordo com Walsh (2009a), essa concepção de inclusão, adotada principalmente pela ONU e UNESCO, ressurgiu nas políticas educacionais para o século XXI orientadas pela relação crescente entre educação e a noção de ‘desenvolvimento humano integral’, que consiste em uma forma de interculturalidade funcional reeditada, pois visa a responder às demandas de um desenvolvimento minimamente humano, em conjunturas de crises do capital. A partir da ideia central de que a qualidade de vida é de responsabilidade restrita ao indivíduo, sua principal meta é melhorar o bem-estar do ser humano, em sua esfera particular, entendendo a noção de bem-estar como as condições de subsistência, proteção, lazer, participação e criação humana, sobretudo com base no discurso de respeito à diversidade étnico-cultural e à proteção dos recursos naturais.

Nesse sentido, alcançar tal qualidade depende majoritariamente dos indivíduos e não da própria sociedade e de suas transformações estruturais sociais, de sorte que responsabiliza as pessoas, em particular, para o desenvolvimento da sociedade. “[...] nessa perspectiva que a necessidade de inclusão - de indivíduos de grupos historicamente excluídos - é discutida como um mecanismo para promover a coesão social” (WALSH, 2009a, p. 11, tradução nossa)⁶².

Conforme a autora, a concepção de inclusão difundida pelas políticas mais recentes da UNESCO e de outros organismos internacionais, como PNUD, BID e EUROsocial (este último resulta da aliança entre Comissão Europeia, BID, PNUD e CEPAL), com o auxílio do Banco Mundial e FMI, é direcionada a gerenciar a diversidade, para que esta não seja um princípio de ameaça e insegurança. Com a finalidade de garantir a coesão social, por meio da inclusão, pretendem viabilizar a interculturalidade, tendo em vista adequar os ideais étnico-culturais às necessidades sociais, políticas e econômicas compatíveis ao mercado. Aqui, a interculturalidade é funcional, não apenas para o sistema, mas também para o individual, no sentido de incorporar os indivíduos em um projeto em comum, de modernização, globalização e competitividade, conforme requerem os imperativos neoliberais. Isto é, reconhecem-se as diferenças culturais como objetivo de incluí-las no interior da estrutura social estabelecida, com a promoção da convivência e da tolerância; logo, a interculturalidade é funcional para o sistema vigente, pois não toca nas reais causas da assimetria e desigualdades sociais, culturais e muito menos questiona as regras do jogo, razão pela qual é conciliável com o modelo neoliberal existente.

Verificam-se aproximações da interculturalidade funcional na retórica de Richter (2005), ao admitir a interculturalidade como um meio para trabalhar as competências culturais no ensino de arte, de modo que proporcione a convivência harmônica entre os diferentes grupos presentes nas escolas, como as habilidades de lidar com diferentes códigos culturais; ademais, ainda compreende como um dos aspectos mais relevantes desse processo o reconhecimento da diversidade como um recurso:

A educação intercultural em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Estas competências envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com os códigos culturais de outras culturas, [...]. Ela reconhece similaridades entre grupos, ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais, sejam eles quais forem, e não a sua permanência. Ela

⁶² “Es desde esta perspectiva que se argumenta por la necesidad de la inclusión - de individuos de los grupos históricamente excluidos - como mecanismo para adelantar la cohesión social”.

busca uma educação para todos(as) os(as) estudantes (RICHTER, 2005, p. 222).

Nesse trecho, fica evidente o uso da interculturalidade como meio de coesão social, pois esta fica restrita à convivência pacífica e à aceitação dos diversos códigos culturais, sem mencionar as condições materiais, históricas e socioeconômicas que constituem o desenvolvimento cultural dos diversos grupos. Tais elementos são imprescindíveis para compreender a constituição da cultura e da arte de determinada população.

Essa questão pode ser entendida a partir do exemplo da cultura da etnia Guarani, Noelli (1993) salienta o quanto a noção de território é importante para a composição da cultura desse povo, indicado pelo próprio título da sua dissertação *Sem Tekohá não há Tekó*, isto é, o *tekohá* designa, na língua dessa população, o espaço e as possibilidades das condições de existência da vida guarani, enquanto o *tekó* indica a forma de ser, o sistema cultural, hábitos e leis. Desse modo, *tekohá* corresponde à integração dos três níveis fundamentais que abarcam a noção física, geográfica, econômica e simbólica. Nesse sentido, sem as condições territoriais necessárias, torna-se inviável ao povo Guarani, em suas distintas parcialidades, desenvolver suas práticas culturais e artísticas.

Contudo, Richter (2005) apenas enfatiza a variável cultural como o aspecto central da educação intercultural em arte, com a função de preservar os diversos sistemas culturais, sem mencionar os elementos históricos, sociais e materiais imprescindíveis para a constituição de toda a cultura humana. Assim, difunde uma noção alienada de arte, na medida em que oculta tais processos, reproduzindo uma perspectiva fragmentada a respeito dessas manifestações, na qual a interculturalidade fica restrita a desenvolver as habilidades dos alunos em assimilar os distintos campos simbólicos e culturais, sem tratar da realidade e das condições materiais que os compõem, ou seja, uma interculturalidade funcional ao sistema onde são admitidas as diferenças, mas são ocultadas as reais razões das desigualdades sociais.

No caso das questões indígenas, a interculturalidade funcional acaba por omitir os processos históricos de redução territorial, expropriação e pilhagem que acometeram e ainda acometem esses povos, em toda a América Latina. Nessa linha, a abordagem de interculturalidade proposta por Richter (2005) é análoga ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998). Esse material curricular, ao lado dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), também conduziu os conteúdos pedagógicos do Educação básica em relação à diversidade cultural, no contexto da

reforma educacional. Em um artigo publicado em 2017, constatou-se que o RCNEI (BRASIL, 1998), embasado no princípio do culturalismo norte-americano, tratou a interculturalidade na disciplina de arte na educação formal indígena restrita ao intercâmbio cultural dinâmico entre as diferentes etnias, omitindo as questões estruturais sociais e econômicas que afetaram e ainda afetam tais populações. Por sua vez, a concepção de arte foi limitada ao mundo das ideias, pensamentos e signos comunicativos, sem tocar na realidade que a envolvem (FREIRE; RAMON; FAUSTINO, 2017).

Em conformidade com Walsh (2013), historicamente, a dupla modernidade – colonialidade atuou por meio de padrões de poder estabelecidos pela exclusão, submissão e controle, no interior do sistema no mundo capitalista, sendo atualmente tal lógica dissimulada por trás da retórica neoliberal multiculturalista, o que leva a acreditar que a aceitação da diversidade e a viabilização de sua inclusão resultam na dissolução do projeto hegemônico. Entretanto, a hegemonia do capital permanece e tem-se reestruturado de acordo com os propósitos globais relacionados aos projetos de neoliberalização. Diversos teóricos, em especial Zizek (1998), asseguram que o capitalismo global contemporâneo funciona pela lógica multicultural que acomoda a diferença, conforme anula e esvazia o seu sentido efetivo.

Assim, assumir o respeito à diversidade cultural significa transformá-lo em uma nova estratégia de dominação, a qual oculta a desigualdade, por meio da discursiva multicultural e seu instrumento conceitual, a interculturalidade funcional, compreendida de forma integracionista. Em tais retóricas, não é mencionada a possibilidade de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas a administração das tensões étnicas e preservação da estabilidade social, a partir da inclusão dos grupos historicamente excluídos à ordem do modelo neoliberal de acumulação capitalista.

Na direção de uma interculturalidade funcional, Richter (2005), em suas próprias palavras, defende uma educação voltada para ‘apropriação’ das culturas. Além de não tocar nas relações históricas e nas questões materiais que integram esse processo, equipara a aquisição de conhecimentos adquiridos na escola com qualquer outra forma de experiência:

A educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. [...].

A educação intercultural vista desta forma, longe de significar um complexo de procedimentos na prática educativa, significa a existência

integral do sujeito, que se apropria de si mesmo(a), ao apropriar-se da sua e de outras culturas (RICHTER, 2005, p. 222).

Segundo já discutido, a discursiva que ressalta as experiências pessoais do aluno e que, conseqüentemente, secundariza os saberes históricos acumulados e sistematizados pela humanidade, converge com a pedagogia das competências, instaurada pelas forças hegemônicas como diretrizes, tanto para a formação de professores como de alunos, pela reforma educacional dos anos 1990. Portanto, alinhado ao neoliberalismo, o projeto educativo brasileiro passa a visar à formação do comportamento e personalidade do aluno, para se adaptar ao mundo em constantes mudanças, em especial suportar as inconstâncias de pleno emprego frente ao desemprego estrutural, na era do capital neoliberal.

A concepção de competência encontra-se na maioria dos ideários pedagógicos apoiados principalmente no lema ‘aprender a aprender’ proposto pelo Relatório Delors (1998), confluindo com a lógica da mundialização do capital. Nesse sentido, Duarte (2001) já explicitou que o objetivo da educação consiste em tornar os indivíduos propensos a aprender qualquer coisa, contanto que seja útil à sua adaptação às demandas do mercado: assim como o trabalhador, que, no capitalismo, apenas dispõe da sua forma de trabalho abstratamente concebida, o educando deve ser restrito a estar preparado a aprender o que for necessário para adaptar-se a esse sistema, a partir de uma aprendizagem contínua.

Nessa direção, Richter (2005) defende que a escola consiste em apenas um dos processos de aprendizagem, acabando por equiparar os saberes não formais aos formais, ao enfatizar as experiências individuais do aluno, afirmando que a educação é primordialmente “[...] a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura” (RICHTER, 2005, p. 222). É notório que a autora compartilha do ideário proposto pela pedagogia das competências; de fato, considera a própria interculturalidade enquanto uma competência a ser trabalhada nas aulas de arte, questão que menciona diversas vezes, ao longo do seu texto, porém, sem explicar a origem histórica de ambos os termos, além de não esclarecer o que significa tratar a cultura enquanto competência.

Contudo, neste trabalho, já foi abordado que a entrada das políticas multiculturais e interculturais no currículo oficial escolar, no caso norte-americano e latino-americano, foi alicerçada na concepção de competência cultural viabilizada pelos reformadores políticos e intelectuais liberais, com a finalidade de contribuir com a consolidação de um consenso com ações pontuais do Estado para a melhoria parcial das relações raciais na educação e na sociedade, no contexto de reforma educativa neoliberal. Ao retomar a

explicação deste processo, com base nas contribuições de McCarthy (1994) e Vélez (2006), constatou-se, nos discursos políticos voltados para a educação multicultural, uma reincidência da centralidade conferida à cultura como a resposta aos problemas de desigualdade racial e dos antagonismos presentes na educação. Tendo em vista uma educação compensatória, os modelos curriculares pautados nesse ideário foram fundamentados na noção de competência cultural, a qual propaga que o conhecimento sobre as diferenças, em função dos estudos étnico-raciais possibilita a promoção da sensibilidade entre professores e alunos em relação à diversidade existente na escola, com destaque para os programas de educação bilíngue, para trabalhar a competência de compreensão das diferentes línguas e culturas e da própria herança cultural.

Com a finalidade de difundir a ideia de que a inclusão da cultura das minorias étnicas no currículo escolar e oportunizar um melhor desempenho acadêmico desses grupos e, conseqüentemente, melhores resultados fora da escola, essa forma de currículo multicultural compreendeu uma investida liberal que buscou incorporar as reivindicações das minorias, para convertê-las em políticas educacionais funcionais aos interesses hegemônicos, as quais fomentam as diversidades em nível individual, de sorte a favorecer a competitividade econômica, a rivalidade entre os distintos grupos étnicos na disputa pelos seus interesses econômicos e políticos específicos para obterem sucesso dentro do sistema capitalista. A partir dessa orientação, a interculturalidade foi posta como um recurso discursivo efetivo, pois, ao mesmo tempo que a diversidade cultural alcançou uma certa aprovação oficial, seu reconhecimento segue uma perspectiva multiculturalista pós-moderna, isto é, condiciona as diferenças, por meio de sua instrumentalização. Assim, admite-se a sua existência de modo essencialista, porque foram desconsideradas as relações históricas sociais que envolveram e envolvem as minorias étnico-raciais. Limitada à esfera curricular, a interculturalidade apresenta uma lacuna em relação à transformação efetiva da realidade de tais povos.

Dessa maneira, quando Richter (2005) defende uma educação intercultural fundamentada na noção de competências, colabora em manter a diversidade cultural assentada no interior desse sistema econômico já estabelecido, sem maiores mudanças estruturais de ruptura com as questões de desigualdades e discriminações que assolam as minorias étnicas. Ou seja, adequa a diversidade ao *status quo* como um instrumento de coesão social. Destaca-se tal conotação atribuída à diversidade no trecho que segue:

Estas competências [...], bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais, onde as culturas se inserem, como é o caso da arte. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema (RICHTER, 2005, p. 222).

Por conseguinte, Richter (2005) anuncia uma educação intercultural para o ensino de arte, em conexão com um constitucionalismo multicultural, na medida em que enfatiza o desenvolvimento de competências culturais, assumindo que a Educação Intercultural é complementar à noção de Educação para Todos(as), confirmando que está alinhada com as diretrizes propostas pelas agências de cooperação internacional, as quais passaram a propor políticas educacionais oficiais para a diversidade, desde a década de 1990, em toda a América Latina, submetidas ao campo multiculturalista sob o ideário da tolerância. Logo, a interculturalidade se aproxima do multiculturalismo, conforme é utilizada para administrar e controlar os movimentos sociais dos distintos grupos étnicos-raciais e desarticular suas reais demandas, que podem desestabilizar o sistema econômico capitalista, como demarcação territorial, exploração de mão de obra, entre outras reivindicações que tocam na noção de propriedade privada.

A inserção das questões multiculturalistas e as dinâmicas de raça, classe e gênero no currículo foram analisadas criticamente por Apple (2001), ao abordar o estabelecimento da agenda na política educativa, na entrada do século XXI, constatando que a liderança sobre os aspectos mais substantivos foi e ainda é efetuada pelos neoliberais e modernizadores econômicos, a despeito de apontar a complexidade desse processo e reconhecer a existência de pelo menos dois tipos de agendas, uma alicerçada nos interesses das forças da modernização conservadora direcionadas pelos neoliberais e outra organizada conforme as lutas das diversas comunidades progressistas de educadores, militantes, entre outros. Ainda assim, confirma que a agenda geralmente é determinada pelo primeiro grupo que visa a uma relação mais estreita entre escola e economia e dita as tendências hegemônicas da educação.

Entretanto, o autor ressalta que, para os grupos dominantes permanecerem em liderança, necessitam incorporar em sua própria posição certos segmentos da agenda do segundo grupo. Perante tal demanda, as reformas que passaram a incorporar as questões das minorias na educação derivaram em parte das pressões realizadas pelos movimentos sociais mais amplos. Dentre eles, Apple (2001) destaca a atuação, nos EUA, do movimento afro-americano pela liberdade, o qual contava com uma agenda muito radical,

exercendo pressão nas escolas, para modificarem sua organização, pedagogia e currículo. Em face de tais ações, os grupos dominantes, para se manterem no poder, associaram as formas mais moderadas, seguras e mais conservadoras de multiculturalismo e as introduziram nas escolas e no currículo. Desde esse período, são geralmente encontradas nos livros didáticos menções pontuais que citam as contribuições dos afro-americanos, dos grupos de latinos e latinas, de asiáticos ou de mulheres, as quais são introduzidas em seções específicas dos livros, na condição de acréscimos a respeito da cultura e da história ‘do outro’.

Desse modo, Apple (2001) considera o multiculturalismo como uma conquista parcial, na medida que os movimentos sociais impeliram os grupos dominantes a inserir suas pautas na escola. Contudo, o multiculturalismo, tal como tem vindo a ser instituído nas escolas, é o mais ‘seguro’, no sentido de não romper com o poder hegemônico: este é um dos meios pelos quais as relações de poder existentes retomam os movimentos de oposição para o campo de seu domínio. Tais questões são continuamente levantadas pelos diversos grupos, como afro-americanos, indígenas, latinos, homoafetivos, os quais levam em conta que suas culturas e histórias não são representadas no currículo. De acordo com o autor, perante tais contradições presentes no multiculturalismo, é necessária uma educação que supere os limites do multiculturalismo, uma educação antirracista, no sentido de assumir que a nação americana foi construída com base na exploração racial e permanece alicerçada numa estrutura racial de poder. Nessa direção, as histórias, tanto do passado como do presente, das classes oprimidas não seriam restritas a acréscimos, mas constituiriam parte integrante da formação da nação, o que implica admitir que a história de toda a América e muitas outras nações consiste em uma história de opressão racial.

Com base nessas considerações, certifica-se que Richter (2005) difunde uma noção de interculturalidade funcional que converge com a pedagogia das competências, com base em uma perspectiva multiculturalista pós-moderna. Conforme já destacado aqui, o multiculturalismo é um dos princípios culturais do capitalismo tardio, mesmo que a política do capital perversa ainda perdure e, sob sua forma mais arcaica, o ódio racista contra o outro seja disfarçado pelo ideário da tolerância. Admite-se a necessidade de os distintos grupos culturais indivíduos coabitarem pacificamente a mesma sociedade, com a finalidade de o respeito às diferenças se transformarem em um instrumento de controle das tensões étnico-raciais, para conservar o funcionamento do sistema, através da inclusão dos segmentos historicamente excluídos dentro da lógica do mercado. Conforme explicitado anteriormente, a própria Richter (2005) defende: “A educação intercultural

em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais” (RICHTER, 2005, p. 222).

Ou seja, ao difundir tal ideário, a autora favorece o funcionamento da ideologia dominante. Para tal, atua a partir do sistema de alienação, porque defende que apenas pela via estética é possível combater os processos discriminatórios, como se observa no trecho seguinte:

Utilizar o sentimento estético como uma forma de lutar contra [...] discriminação presente no cotidiano é um caminho a ser seguido como um canal para a compreensão da estética de outras culturas, no sentido de despertar valores estéticos que permitam a valorização de todas as manifestações culturais. Mesmo agindo em um espaço micro, como o da sala de aula, pode-se perturbar certezas [...] (RICHTER, 2005, p. 224).

Para entender esse movimento ideológico que está estritamente vinculado à pedagogia das competências e à noção de pós-modernidade, lança-se mão das contribuições de Ramos (2006), que, ao investigar os propósitos políticos da inserção da pedagogia das competências no currículo escolar, constatou que, como meio de fundar um tipo de profissionalidade na educação atual, a competência busca reformular a finalidade integradora dos indivíduos nas relações sociais de produção: para isso, no campo econômico, parte da reestruturação produtiva; na dimensão política, conta com o neoliberalismo; e na esfera cultural, apoia-se na pós-modernidade. Esse processo consiste na materialização, quer no aspecto econômico, quer social, da integração profissional dos indivíduos em uma determinada conjuntura sócio-histórica, assinalada por um código ético-político que a autora denomina como profissionalidade.

Complementando, Ramos (2006) ainda esclarece que, no atual contexto neoliberal de desregulamentação e desformalização das relações do trabalho, surge a noção de empregabilidade como uma estratégia para amenizar a crise do desemprego estrutural, aumentar a produtividade e o consequente lucro das empresas. Trata-se de um período caracterizado pela perda dos direitos trabalhistas e contenção de gastos com a força de trabalho, inclusive com a adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, os quais abarcam a terceirização das atividades não estratégicas, de sorte que a profissionalidade passa a ser embasada na adequação individual dessas transformações. Com isso, o desenvolvimento da competência é correspondente à empregabilidade que visa a uma construção social mais complexa, em especial, à constituição dos aspectos pessoais e subjetivos dos indivíduos, com a finalidade de formar suas personalidades, conforme as capacidades necessárias para a atividade produtiva.

Portanto, mesmo que num movimento instável, há uma retomada das dimensões das relações sociais que envolvem a dupla racionalidade e subjetividade. Enquanto a racionalidade conduz a organização da vida social e das atividades produtivas, a partir da ciência e da tecnologia, a subjetividade orienta o desenvolvimento integral da personalidade. Além de o modo de produção do modelo de acumulação flexível requisitar o desenvolvimento das capacidades subjetivas do trabalhador, o desemprego o compele a procurar alternativas de integração social que demandem um domínio e autoconhecimento, para dinamizar recursos subjetivos a favor da sua própria sobrevivência. Assim, a escola volta-se para o desenvolvimento da personalidade do aluno, investindo em sua subjetividade como uma estratégia para sua sobrevivência frente à inconstância social, política e econômica (RAMOS, 2006).

É nesse plano de disputa que estão situados o neoliberalismo e a cultura pós-moderna. De acordo com a autora, manifestam-se na elaboração de um individualismo associativo, direcionados para projeto individual, desinteressados pelos projetos sociocoletivos e com ênfase nos aspectos competitivos fundamentados no êxito individual. Vinculado à construção das identidades, na perspectiva cultural, o viés pós-moderno contesta as categorias de socialização embasadas na modernidade, as quais se organizaram na noção de nação, classe social e ideologia política. Dessa forma, reivindica a revalorização da subjetividade negligenciada pela modernidade:

Neste contexto a construção de identidades passa a se associar mais a estratégias individuais que se desenvolvem em resposta a determinados desafios do que às relações sociais coletivas que compartilham projetos em comum. Ao invés disso, os indivíduos incorporam fragmentos dispersos da realidade, reconstruindo para si, o projeto pessoal (RAMOS, 2006, p. 247).

Esse aspecto de enaltecimento das questões individuais e de retomada da subjetividade proclamada pela pós-modernidade pode ser identificado nos propósitos da Educação Intercultural em arte, difundida por Richter (2005, p. 220): tem como “[...] objetivo propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula [...]”.

De fato, admite-se a importância de promover o respeito às diferenças culturais tanto pessoais quanto dos distintos povos, a relevância dos movimentos em prol dos direitos humanos, principalmente diante da própria história da construção social da noção de racismo moderno, alicerçado em uma ciência falaciosa que hierarquizou as diferentes

raças e culturas, sob um viés positivista evolucionista. Entretanto, o que se problematiza aqui reside que, nessa forma de interculturalidade funcional sugerida para o ensino de arte, são apenas ressaltados os aspectos das ‘individualidades pessoais e as características culturais’, retórica que resulta no ocultamento das relações sociocoletivas que fundaram o racismo.

Embasada nas condições objetivas, a discriminação racial encontra-se imbricada na estruturação do capital, a fim de justificar ações violentas de exploração do homem pelo homem, contidas nas bases econômicas da história, especialmente vinculadas à força de trabalho. Como esclarece Harvey (2011), as diferenças, como gênero, raça, etnia, a divisão por língua, política, orientação sexual e crença religiosa, são distinções fundantes para o funcionamento do mercado de trabalho. Consistem em instrumentos pelos quais os capitalistas gerenciam a oferta de trabalho, juntamente com os setores privilegiados que empregam o racismo e o machismo para diminuir a competição. Desde a acumulação primitiva, os parâmetros de superioridade natural biológica legitimaram meios de poder hierárquico e de classe, acarretando na criação de títulos de superioridade ‘natural’ sob os pretextos religiosos ou do Estado. Em toda a sua história, o capital não foi de modo algum contrário a explorar, se não viabilizar, fragmentações assentadas nas questões de “[...] identidades étnicas, religiosas, raciais ou de gênero. De fato, nos EUA nos anos 1950 e 1960, as organizações de trabalho procuraram reduzir a concorrência nos mercados de trabalho pela imposição de exclusões baseadas em raça e gênero” (HARVEY, 2011, p. 58).

Por conseguinte, qualquer abordagem que omita as condições reais fundamentais para o desenvolvimento do modo de produção capitalista está assentada no sistema de ALIENAÇÃO. De acordo com Marx (2011), o ocultamento das questões que abarcam a divisão do trabalho, como a propriedade de terra e a concorrência, é necessário para a manutenção do *status quo* da propriedade privada. Logo, as teorias que conferem explicações a respeito dos processos de exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais, em função de questões externas, alheias à realidade, postas como causas acidentais perante a expansão de um capital incontestável, são assinaladas pela alienação.

Dessa forma, no contexto de crise de superacumulação, após a década de 1970, com a complexificação do sistema capitalista em seu estágio de acumulação flexível, decorreram mudanças significativas históricas e geográficas nas experiências de espaço e tempo da vida social. Nesse período, emerge o Pós-Modernismo como uma influente

tendência na conformação de novos sentimentos e pensamentos, que exerceu e ainda exerce uma função primordial na definição do percurso do desenvolvimento social e político, ao estabelecer o tom dos debates políticos e intelectuais, por meio da receptividade e consentimento do efêmero, do fragmentário e do descontínuo. São características que, além de confluir com o sistema de alienação, ampliam sua capacidade de ocultar as relações objetivas e concretas das relações culturais. É por essa lógica cultural que Richter (2005) enfatiza a individualidade e enaltece a estética como único elemento necessário para combater a discriminação racial.

Com base nas contribuições de Harvey (2008), entende-se que a perspectiva pós-modernista foi hegemônica, desde as últimas décadas do século XX, na definição de padrões de crítica social e de prática política, ao determinar os parâmetros e formas de discursos a ser seguidos para a crítica cultural, política e intelectual. A fragmentação, a indeterminação e a acentuada suspeita a todos os discursos universais circunscrevem o pensamento pós-moderno. Como uma reação contrária ao modernismo, embasa-se nas questões transitórias e caóticas da vida, remontando ao pensamento de Nietzsche, de sorte a ressaltar o profundo caos da vida moderna e a incapacidade de lidar com o pensamento racional. Assim, desaprova as metanarrativas, os amplos esquemas interpretativos, como produzidos por Marx, para defender a pluralidade de formações. “Lyotard, com efeito, define o pós-modernismo simplesmente como a incredulidade diante das metanarrativas” (HARVEY, 2008, p. 50).

O autor aponta que as primeiras obras do filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984) são trabalhos ilustrativos a respeito do pensamento pós-moderno, porque têm sido fontes fecundas para as diversas argumentações embasadas por esse viés. Nelas, as relações entre poder e conhecimento são centrais, rompendo com a concepção de que o poder está situado, em última circunstância, no âmbito do Estado. Assim, conduz as investigações sobre o poder a partir de mecanismos específicos e de suas próprias histórias particulares, com base na noção de micropolítica. Isto é, pensa as relações de poder em localidades, estreitando as ligações, os sistemas de conhecimento ‘discursos’, que codificam técnicas e práticas para o funcionamento do controle e do domínio social em contextos singulares.

As análises são realizadas com fundamento em instituições específicas, como a prisão, o asilo, o hospital, a universidade, a escola, o consultório do psiquiatra, concebidas como organizações dispersas não integradas, constituídas independentemente de qualquer estratégia de classe. É evidente que Foucault acredita nas lutas

multifacetadas, pluralistas, com práticas localizadas de repressão, para desafiar as diversas repressões do sistema, o que motivou muitos movimentos que surgiram na década de 1960, como grupos feministas, gays, éticos e religiosos, inclusive os descrentes com as práticas dos segmentos políticos comunistas.

“As lutas localizadas do tipo que Foucault parece encorajar em geral não tiveram o efeito de desafiar o capitalismo [...]”, frisa Harvey (2008, p. 51). Como já apontado, depois da década de 1960, muitas lutas tornaram-se particulares e, em grande parte, os movimentos sociais foram sedimentados, no sentido de desviar o foco que a maioria desses grupos tinha em comum, aspectos claramente anticapitalistas e anti-imperialistas. Trata-se de movimento incentivado principalmente pelo governo norte-americano, com base na política multiculturalista, utilizada para administrar e controlar as tensões sociais e restaurar a ordem entre os civis, impulsionando as organizações específicas que lutavam por motivos pontuais.

Não é de se estranhar que, nesse mesmo contexto, as teorias francesas pós-marxistas, inclusive os escritos de Foucault, foram estudados pela Agência Central de Informação (CIA), para contribuir na difusão da descrença de uma possível superação do capitalismo. Conforme previamente discutido, esse tipo de gerenciamento da cultura como estratégia de controle aplicado pelo EUA precede esse período, originário do amplo projeto de propaganda cultural implementado já na década de 1950 pela CIA, como arma oculta da Guerra-Fria, por meio do patrocínio de uma gama de atividades artísticas e intelectuais, com o objetivo de distanciar boa parte da intelectualidade do seu encanto remanescente pelo marxismo.

Na realidade, essa mesma agência, responsável por golpes de Estado, os assassinatos direcionados e a manipulação clandestina de governos estrangeiros, empenhou-se significativamente em preparar um grupo de agentes secretos aplicados a investigar as teorias mais desconhecidas já produzidas. Em um trabalho escrito em 1985 e publicado recentemente, por meio da Lei de Liberdade de Informação (*Freedom of information act*), intitulado *França: a defecção dos intelectuais de esquerda*, foi descrito pormenorizadamente como cooptar e persuadir intelectuais, especialmente com referência em Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan, como estratégias para gerar e conceber um ambiente intelectual antimarxista, a partir da influência desses intelectuais

pós-marxistas. A CIA divulgou que seus agentes pesquisaram as teorias relacionadas principalmente aos nomes de Michel Foucault, Jacques Lacan e Roland Barthes⁶³.

Vinculado, de certa forma, por essa tendência antimarxista, o pós-modernismo empenha-se em criticar as metanarrativas modernistas como pensamentos mais fixos e estáveis do que de fato o eram. No caso de Marx, seus conceitos foram criados a partir de uma dinâmica materialista dialética, em termos relacionais, de modo que as questões como valor, trabalho, capital estão incessantemente se separando e se reunindo em novos ajustes, conforme os processos de totalidade do capitalismo. Logo, ao romper com a noção de totalidade e celebrar a fragmentação e inconstância da vida, o viés pós-moderno acaba por reduzir a experiência a variáveis de presentes puros não relacionados no tempo, levando à intensa valorização da experiência momentânea que se torna poderosa demasiadamente, a partir da estetização da vida. “A imagem, a aparência, o espetáculo pode ser experimentado com uma intensidade (júbilo ou terror) possibilitada apenas pela sua apreciação como presentes puros e não relacionados no tempo” (HARVEY, 2008, p. 57).

De acordo com o autor, esse acolhimento da fragmentação e da efemeridade de maneira afirmativa resulta no rompimento de ordem temporal que leva a um tratamento peculiar do passado. “Rejeitando a ideia de progresso, o pós-modernismo abandona todo o sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo que nela classifica como aspecto presente” (HARVEY, 2008, p. 58). Ou seja, as análises derivadas desse paradigma de pensamento contêm um traço a-histórico e de extremo relativismo, que acaba por repercutir na forma como o indivíduo concebe o mundo e o interpreta.

Nesse sentido, Harvey (2008) entende o pós-modernismo como uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, sendo que o que constitui uma das suas questões mais problemáticas é o estabelecimento dos seus pressupostos psicológicos em relação à personalidade e ao comportamento. Sua inquietude pela fragmentação e inconstância da linguagem e do discurso leva a uma certa concepção de personalidade, centralizada em um tipo de esquizofrenia, não em seu sentido restrito clínico. Mas, segundo esclarece Jameson (1984), a noção de esquizofrenia é amparada na descrição de Lacan, considerada uma desordem linguística que rompe com a cadeia significativa de

⁶³ Informações coletadas da reportagem escrita pelo filósofo Gabriel Rockhill (2017), traduzida para o português pelo endereço eletrônico Opera Mundi (ROCKHILL, 2019). O manuscrito publicado pela CIA consta no endereço eletrônico da própria CIA (FRANCE..., 2019).

sentido; ora, a partir dessa ruptura, a esquizofrenia se configura como um agregado de significantes distintos e não relacionados entre si. Desse modo, se a identidade pessoal é composta por uma unificação temporal entre passado, futuro e presente, que existe perante o sujeito, e se as frases seguem o mesmo percurso, a incapacidade de unificar esses três tempos, em uma frase, aponta para uma insuficiência de agregar passado, presente e futuro da própria vivência biográfica e psíquica do indivíduo. O que decorre desse colapso, na cadeia significativa, consiste na redução da experiência a uma série de presentes puros, não relacionados no tempo.

A recorrência desse aspecto no pensamento pós-moderno leva a diversas consequências, dentre as quais não se pode mais circunscrever o sujeito alienado no sentido marxista clássico, pois ser alienado ainda implicava um sentido de 'eu' coerente, e não fragmentado, do qual se alienar, no sentido de a identidade pessoal dos indivíduos serem relacionadas à noção de tempo coeso, para pensar a realização de um futuro significativamente melhor do que o tempo presente e passado. Como o pós-modernismo desconsidera tal possibilidade, ao centralizar suas questões na fragmentação e inconstância da vida, inclusive linguística, acaba por dificultar a concepção coerente de estratégias para produzir um futuro diferente, ou seja, para além de a alienação concentrar-se nas circunstâncias esquizofrênicas:

Se, como insistia Marx, o indivíduo alienado é necessário para se buscar o projeto iluminista com uma tenacidade e coerência suficiente para nos trazer algum futuro melhor, a perda do sujeito alienado parecia impedir a construção consciente de futuros sociais alternativos (HARVEY, 2008, p. 57.)

Conforme o autor, as consequências dessa ausência de temporalidade e busca pela repercussão imediata do paradigma pós-moderno acarretam uma falta de profundidade de boa parte da produção cultural contemporânea, quanto à sua fixação nas aparências, nas superfícies e nos resultados instantâneos, que, com o tempo, não têm poder de sustentação. Dessa maneira, com a difusão dos pensamentos de tendência pós-moderna e descrença nas perspectivas modernas, inclusive marxistas,

[...] a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre [...] a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para considerações de práticas políticas e culturais autônomas (HARVEY, 2008, p. 293).

Ou seja, o paradigma pós-moderno não está preocupado em propor alguma solução para superar o sistema econômico capitalista vigente, porém, suas análises são

focalizadas nas experiências imediatas e particulares, com ênfase no tempo presente, atraído pelas aparências, onde as imagens passam a dominar as narrativas. Harvey (2008) demonstra que esse processo é ilustrativo com o caso da eleição presidencial, nos anos 1980, do ex-ator de cinema norte-americano, Ronald Reagan, situação em que se pode dimensionar as novas possibilidades de uma política mediatizada moldada apenas por imagens.

Sua imagem cultivada ao longo de muitos anos de prática política, e depois cuidadosamente montada, burilada e orquestrada com todos os artifícios que a produção contemporânea de imagens pode empregar, de pessoa dura mais calorosa, avuncular e bem intencionada, com uma fé inabalável na grandeza e perfeição da América, construiu uma aura de política carismática (HARVEY, 2008, p. 294-295).

Sua aparência foi empregada como ferramenta contra qualquer narrativa crítica, o que alcançou êxito, pois, de fato, nenhuma acusação contra Reagan foi acatada, por mais verdadeira que fosse e, apesar dos diversos erros cometidos durante seu governo, nunca foi convocado a prestar contas. Entretanto, tal imagem ocultava uma política que buscava em primeira ordem apagar a derrota no Vietnã, a partir de ações afirmativas de assistência a qualquer luta no mundo considerada anticomunista. Também ampliou o déficit orçamentário com custos destinados para defesa e impeliu o congresso a cortar as verbas dos programas sociais voltados para a pobreza e a desigualdade racial. Além disso, como pedra angular do neoliberalismo mundial, no seu programa de governo, atacou o poder sindical. Embora o seu governo tenha criado novos empregos, em sua maioria, eram trabalhos de remuneração baixa e inseguros, os quais dificilmente conseguiriam restituir a queda de 10% do salário real, entre 1972 e 1986. De modo geral, o aumento da desigualdade social assolou os EUA, durante o governo Reagan, atingindo o ponto mais alto no período de pós-guerra, em 1986.

Contudo, para os jovens e os ricos, para os educados e privilegiados, as coisas não podiam ter sido melhores. O mundo dos imóveis, das finanças e dos serviços cresceu, bem como a massa cultural dedicada a produção de imagens, de conhecimento e de formas estéticas e culturais [...] (HARVEY, 2008, p. 299).

Já no período pós-guerra, principalmente nos EUA, a ampla capacidade de produção e reprodução de imagens como mercadoria torna possível que a acumulação se processe, pelo menos em uma parcela, com base na pura produção e venda de imagens. Com as técnicas modernas, a produção de imagens como simulacro se torna viável, no sentido de designar uma condição de réplica próxima da perfeição, que quase equivale a

imagem original, a ponto de ser quase impossível perceber a diferença entre cópia e original.

Assim, as identidades cada vez mais são forjadas pelas imagens, pois a capacidade de acumular imagens do passado e de outros lugares, de forma eclética e simultânea, principalmente com a televisão, e de transformar as imagens em simulacros materiais, tanto em eventos quanto espetáculos e ambiente, em muitos aspectos, as torna indistinguíveis dos originais. “O que acontece com as formas culturais quando as imitações passam a ser reais e o real assume muitas qualidades de uma imitação [...]” (HARVEY, 2008, p. 262). Para o autor, a problemática aqui posta consiste no fato de que essa lógica passa a fazer parte do campo da política, de sorte que os fabricantes de imagens e mídias começam a assumir uma função mais poderosa na moldagem das identidades políticas.



Figura 10- Ronald Reagan, durante sua campanha presidencial, em 1980, recepcionado por porto-riquenhos e cubanos em Tampa, Flórida.
Fonte: Reagan... (2019).



Figura 11- Fotografia Manifestantes contra atuação do governo Reagan na Guerra Civil de El Salvador, em 1981.
Fonte: Reitan (2019).

Para constatar o quanto as imagens passam a distorcer a realidade, apresentam-se brevemente duas imagens que retratam fatos vinculados ao governo Reagan. A primeira é referente à sua campanha presidencial, onde ele aparece sorrindo, sendo aparentemente bem recepcionado por estrangeiros, mas somente é possível observar por de trás da tela a expressão do rosto de uma criança, pois o enquadramento da imagem foca no perfil de Reagan e, em segundo plano, apresenta um aglomerado de jornalistas.

Já a segunda imagem, apenas um ano depois, registra um protesto contra a atuação de Reagan em função do subsídio financeiro concedido pelos EUA para a guerra civil de El Salvador, um aglomerado contendo inúmeras pessoas com placas sinalizando escritos como ‘fim do terrorismo dos EUA em El Salvador’, ‘empregos com paz’, ‘EUA fora de El Salvador’. Ao fazer uma rápida busca na internet de imagens sobre o governo Reagan, aparecem majoritariamente retratos do presidente sorrindo, contendo quase ou nenhuma pessoa ao seu redor, a não ser poucos jornalistas ou sua esposa, muitas vezes aparecendo como plano de fundo a bandeira dos EUA. Entretanto, encontrar imagens que retratem a opinião pública contrária ao seu governo foi bem mais trabalhoso; após horas de pesquisa foi encontrada a segunda imagem, que demonstra o descontentamento em relação ao seu mandato.

Ou seja, essa nova conjuntura mostra o uso da imagem como instrumento para confundir a realidade, a partir da sua produção por meio das mídias contendo, como umas das finalidades mais poderosas, moldar as identidades políticas. “É convencional nestes dias, por exemplo, descartar toda a sugestão de que a economia [...] possa ser determinante da vida cultural [...]” (HARVEY, 2008, p. 302).

Com isso, o autor aponta que não é mera coincidência que o pós-modernismo emergiu nesse contexto, em que a economia se encontra vinculada diretamente com a produção e exposição de imagens políticas, em função de uma nova formação de classe social. Portanto, a relação entre a propagação do pensamento pós-moderno e a construção da imagem de Ronald Reagan reside no empreendimento de desconstruir as instituições tradicionais do poder da classe trabalhadora (os sindicatos e os partidos de esquerda), na busca de encobrir os efeitos sociais da política econômica de privilégios. Uma retórica política que explica a falta de moradia, o desemprego e o crescimento do empobrecimento, recorrendo a valores hipoteticamente tradicionais de autoconfiança e aptidão de empreender, a qual também vai aplaudir a mesma liberdade de transição da ética para a estética como sistema de valores dominantes.

Nessa perspectiva, as cenas de rua de empobrecimento, os muros grafitados e a decadência são tomados como elementos fecundos para os produtores culturais, contudo, não como um estilo de reivindicação,

[...] mas como uma cortina fantástica [...] que não admite nenhum comentário social. Uma vez que os pobres ficam estetizados, a própria pobreza sai do nosso campo de visão social [...] Quando a pobreza e a falta de moradia são servidas para o prazer estético, a ética é de fato é dominada pela estética [...] (HARVEY, 2008, p. 302).

Ao retomar o texto de Richter (2005), fica claro que seu discurso está alinhado com o pensamento pós-moderno, principalmente o tratamento atribuído à estética, na questão intercultural. Em primeiro lugar, por problematizar a discriminação apenas pontualmente, na vida cotidiana da escola, sem relacioná-la com a totalidade social. Apesar de mencionar seu caráter alienante, mantém o teor da discussão restrito às relações entre seres humanos, em seu sentido antropológico, como constatado no trecho seguinte:

[...] questão da discriminação na vida cotidiana, diz que as relações de inferioridade superioridade são relações de desigualdade social e, como consequência, são, por princípio, alienantes. As relações interpessoais são necessárias pelo fato antropológico da diferença entre os seres humanos. [...] Dessa forma, as relações sociais quando estabelecidas no sistema de inferioridade-superioridade, refletem-se nas relações pessoais cotidianas, sob a forma de alienação. Essa alienação, [...], está presente na vida cotidiana da escola e, pela razão mesma de ser alienante, tende a ser negada pelas pessoas, mesmo pelas mais discriminadas. O processo de alienação faz com que sejam encontradas desculpas para a discriminação, que vão desde o insucesso escolar por indisciplina e insubordinação até a rejeição da criança discriminada pelos(as) próprios(as) colegas (RICHTER, 2005, p. 222-223).

Ou seja, não se preocupa em discutir as causas da discriminação como um fenômeno vinculado às estruturas sócio-históricas e econômicas. A discriminação é abordada apenas em seu sentido estrito, ligada às experiências de um presente localizado e, confluindo com o pensamento pós-moderno, atenta para as dificuldades circunscritas ao ambiente escolar, como os problemas de convívio entre a criança discriminada e os demais alunos. Além disso, não fornece nenhuma explicação sobre o sistema de alienação.

A forma como a autora conduz a problemática da discriminação é desdobrada em sua abordagem a respeito da estética, especificamente as produções artísticas visuais. Ela cita uma série de artistas que utilizam a arte para manifestar sua identidade étnica e denunciar a questão do preconceito, entretanto, sem maiores aprofundamentos em nenhum deles. Dentre eles, alude à obra do artista goiano Siron Franco (1947-), em

específico a sua série Césio, a qual retrata uma tragédia em Goiânia, porém, em sua explicação, não constam as informações que contextualizam a obra em seu tempo histórico, as causas que desencadearam a tragédia e as relações socioeconômicas envolvidas com o acontecimento, lacunas que podem ser identificadas no trecho seguinte:

No Brasil, é incontável o número de artistas que colocam as questões sociais como questionamento e desafio em suas obras. [...] entre muitos outros, a obra de Siron Franco, em especial sua Série Césio, em que o artista traz o horror da tragédia de Goiânia e a incapacidade da sociedade em prevenir e lidar com um acontecimento como este e, ao mesmo tempo, o encantamento estético que gerou a tragédia, pois o elemento radioativo foi passando de mão em mão, levando deleite estético e morte (RICHTER, 2005, p. 223).

Em uma breve pesquisa sobre a obra, foi possível levantar que a tragédia retratada pelo artista se refere a um acidente radioativo ocorrido no ano de 1987, na cidade de Goiânia, em um bairro periférico, especificamente na Rua 57, envolvendo um catador de sucata, o qual teve contato com elemento radioativo denominado Césio-137. Em síntese, o acidente foi ocasionado por duas pessoas que entraram em uma instituição de saúde abandonada, a Santa Casa de Misericórdia, em Goiânia (GO), antigo Instituto de Radiologia, e encontraram um equipamento que era usado em tratamentos de radioterapia e que continha em seu interior, um composto cloreto de Césio-137, elemento altamente radioativo. Contudo, as duas pessoas não sabiam nada a respeito desse fato e acabaram vendendo o equipamento para o ferro-velho do Sr. Devair. A partir daí o elemento foi parar na Rua 57; Devair, que também desconhecia as propriedades radioativas do equipamento, vasculhando o interior da máquina, identificou um pó branco e observou que o material emitia uma luz azul. Ao ficar fascinado pela luminosidade, manuseou e passou para diversas outras pessoas o cloreto de Césio-137. Todas as pessoas que entraram em contato com a substância tiveram problemas de saúde e alguns infelizmente vieram a óbito. O governo somente tomou conhecimento da situação tempos depois, quando as pessoas foram buscar ajuda nos hospitais. Elegeu-se uma comissão para analisar o nível de radioatividade do local, estimando-se que cerca de 1.600 pessoas foram contaminadas e mais de 100 morreram. Ao tornar-se ciente sobre o acidente, o artista Siron Franco, como morador de Goiânia e especificamente da Rua 57, durante a infância, ficou indignado com a situação e passou a realizar pinturas para retratar e divulgar esse desastre. Para tal, utilizava a materialidade da terra contaminada por Césio-137 combinada com tinta, com a finalidade de denunciar o descaso dos governantes quanto

ao acontecimento, a demora para a resolução do problema, inclusive o atraso para prestar assistência de atendimento às vítimas da situação (COSTA, 2019)⁶⁴.



Figura 12- Pinturas do artista Siron Franco, Rua 57, série Césio, 1987.
Fonte: Costa (2019).

Por isso, ao fazer uma pesquisa sobre a contextualização histórica desse trabalho, artístico constata seu caráter político, reivindicatório e seu vínculo com a realidade. Entretanto, na forma como a obra foi apresentada por Richter (2005), são omitidos tais aspectos; além de não situá-la no espaço e tempo, a autora aponta uma interpretação da produção centrada no encantamento estético que provocou a tragédia e na incapacidade de a sociedade prevenir e lidar com o ocorrido, sem maiores explicações, não relacionando a sucessão de fatos que desencadearam o acontecimento com as questões macroestruturais.

Há diversos fatores que envolveram a tragédia retratada por Siron, que devem ser problematizados com a totalidade, para alcançar um entendimento razoável sobre a obra. Por exemplo, a primeira questão a ser problematizada consiste em entender as condições materiais que levaram à circunstância de a instituição de saúde estar abandonada, se a instituição era pública ou privada, isto é, a origem de seu financiamento, fato que leva consequentemente aos responsáveis pelo abandono e descaso com a instituição (exemplo: governo municipal, estadual, empresas corporativas, entre outros) responsável pela tragédia. Na sequência, pode-se questionar as condições materiais de trabalho em que se encontravam as duas pessoas que entraram no hospital e que, visivelmente, buscavam uma forma de renda imediata, como do catador de sucata que aceitou o objeto. E, por

⁶⁴ Informações contidas no endereço eletrônico do LEMAD: Laboratório de Ensino e Material Didático (USP).

final, é necessário indagar sobre o nível e acesso à escolaridade das pessoas envolvidas em primeira mão com a tragédia, já que a falta de informação provavelmente foi um dos elementos centrais que desencadearam o acidente.

A relação entre arte e totalidade social é cara à estética embasada no pensamento marxista, porque compreende o complexo estruturado universal historicamente estabelecido, apesar de ser uma categoria extremamente dinâmica, visto que somente existe por meio de mediações e transições múltiplas, pelas quais as ‘totalidades parciais’, partes específicas ou complexas, se relacionam entre si, transformadas constantemente. A totalidade e não o predomínio das causas econômicas, na elucidação da história, torna distintos decisivamente o marxismo da ciência burguesa (LUKÁCS, 1974).

Desse modo, a hostilidade do próprio sistema capitalista em relação à arte e à cultura é que enseja o fracionamento da totalidade concreta do ser humano em especializações abstratas. Isto é, a estética marxista combate as concepções para as quais as formas artísticas existem independentemente da realidade, a ponto de atribuir, no âmbito da teoria e da prática artística, uma independência absoluta às formas artísticas. Estas levam em conta, muitas vezes, o resultado formal como um fim em si mesmo e, para tal renúncia, a realidade, na busca pelo resultado, se mostra independente do real e, assim, deduz possuir o direito de transformá-lo e estilizá-lo arbitrariamente (LUKÁCS, 2010).

Por conseguinte, Richter (2005), ao destinar sua fala no *XV CONFAEB* para os professores de Arte, assume uma educação intercultural que assegure uma educação inclusiva, no sentido de preservar a harmonia cultural, por meio do desenvolvimento de competências, tendo como aspecto fundamental entender a diversidade como um recurso para o sistema educacional, de sorte a integrar o sujeito na apropriação da sua e de outras culturas, a partir do sentimento estético como uma forma particular de lutar contra a discriminação no campo de ação da individual. Acaba por anunciar e conduzir uma interculturalidade de tipo funcional, nas recomendações para as políticas voltadas para o ensino de arte, na entrada do século XXI, convergindo com o ideário da tolerância, através de uma perspectiva pós-moderna; apresenta as produções artísticas que tratam sobre a discriminação e o preconceito centradas na estética, na medida em que não situa a obra em seu tempo histórico, sem relacioná-la com a totalidade social, o que acarreta a omissão do seu caráter político como um todo e reivindicatório, nesse caso, operando pelo sistema de alienação.

Mas para além disso, sua análise reduz a interculturalidade às experiências variáveis de presentes puros não associadas no tempo. Essa acentuação da vivência momentânea implica a estetização da vida e, conforme as imagens sobressaem às narrativas, as explicações passam a renunciar aos fundamentos materiais e político-econômicos, a fim de levar em conta as práticas políticas e culturais autônomas e localizadas. Os cenários de pobreza e tragédias, como é o caso da série Césio, de Siron Franco, são tratados de modo estetizados, pois a ‘pobreza sai do nosso campo de visão social’ para servir ao prazer estético.

Nessa direção, a interculturalidade torna-se funcional, pois a diferença é assumida como eixo central das discussões, com a finalidade de assegurar o seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais, não tocando nas questões de poder institucional e estrutural que mantêm as desigualdades sociais. Tal perspectiva busca a promoção do diálogo, da convivência e da tolerância, converte-se em funcional ao sistema existente, ao não questioná-lo e nem propor rupturas, para cogitar a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias. A partir desse viés, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural compreendem uma estratégia de dominação, para o controle dos conflitos étnico-raciais e para manter a estabilidade social, tendo em vista impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, por meio da integração dos povos historicamente excluídos, os quais, agora, além de aceitar as diferenças, as incorporam para as somar na lógica do mercado (WALSH, 2009a).

5.2 A cultura como competências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – DCNAV (BRASIL, 2009)

Cinco anos após a realização do XV CONFAEB, na ocasião em que Ivone Mendes Richter (2005) anunciou a interculturalidade enquanto uma competência a ser desenvolvida pelos professores de Artes nas escolas, foram aprovadas as recomendações específicas para os cursos de formação docente em Artes Visuais, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (DCNAV) (BRASIL, 2009), documento que, ao seguir as orientações das DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), com a finalidade de atender à LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), consequentemente, também inclui a pedagogia das competências como seu eixo norteador. Materializada oficialmente pela reforma curricular do Educação

básica empenhada durante o governo FHC, como força hegemônica, alinhou a formação educacional com a organização de exercícios práticos profissionais relacionados ao funcionamento do processo produtivo. Compreendeu um instrumento para adequar a escola brasileira às demandas econômicas, com o propósito de garantir a reprodução do grande capital. Para tal, tem seus desdobramentos na sistematização dos currículos voltados para a preparação docente, pois o professor passa a ocupar a função central de propagador do consenso, no processo de sujeição da escola aos objetivos empresariais.

Apesar desse movimento, Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) consideram que, para as licenciaturas de Artes Visuais, a instauração da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) proporcionou certos avanços para a área, especialmente nos requisitos de ampliação da duração dos cursos, os quais se converteram para quatro anos, e na constituição de habilitações específicas para a graduação de Educação Artística. Destacam a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com linguagens artísticas específicas, como um dos marcos para os cursos voltados para o campo do ensino de arte, documentos que auxiliaram na consolidação e expansão desses cursos.

Em relação às áreas de Música, Dança e Teatro, as DCN específicas foram aprovadas em 2004. Já para as Artes Visuais, suas próprias recomendações somente foram aprovadas cinco anos depois. Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (DCNAV) (BRASIL, 2009). Nesse documento, constam as recomendações, tanto para os cursos de licenciatura como de bacharelado da área, porém, o material acabou contemplando mais o campo do bacharel, atribuindo o direcionamento das licenciaturas às DCN da formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Nas próprias DCNAV (BRASIL, 2009), fica explícito que as diretrizes para a Formação de Professores na área de Artes Visuais devem acatar a Resolução e o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que compreende a sua versão anterior, publicada em 2007. Nesse material está indicado: “Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Artes Visuais, na modalidade licenciatura, devem satisfazer também ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2002” (BRASIL, 2007, p.5). Isto é, o documento em grande parte é orientado pelas DCN da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Embora as DCNAV (BRASIL, 2009) apresentem um certo avanço para a área do ensino de Artes Visuais, na estruturação das especificidades desse campo de ensino, todavia, ao se fundamentar nas DCN da Formação de Professores da Educação Básica

(BRASIL, 2002), acabam por aderir à noção de competência como eixo nuclear para o seu desenvolvimento. “Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescentadas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 2). Isto é, convergem com os postulados da reforma educacional, que, por meio da pedagogia das competências, buscou conformar o ensino aos pressupostos neoliberais de produção.

Logo, tendo em vista compreender se a interculturalidade foi aderida enquanto uma competência pela política para a formação de professores de Artes Visuais, investiga-se, nesta subseção, o conteúdo das DCNAV (BRASIL, 2009). Tendo em vista a conformação das diretrizes curriculares para a formação docente aos imperativos neoliberais, procura-se compreender esse movimento a partir da categoria marxista de alienação, como elemento presente no arcabouço teórico-prático que embasou a implementação da reforma.

A respeito do teor dos debates que envolveram a constituição das DCN da formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), Shiroma (2011) realiza uma explanação crítica, na qual expõe uma problematização profícua a respeito das determinações econômicas e políticas que induziram a constituição de políticas para a profissionalização docente presentes no documento, as quais conseqüentemente, repercutiram para a área do ensino de arte. Argumenta que, na transição para o século XXI, a formação de professores passou a ocupar um lugar de destaque na agenda política. O novo paradoxo enfrentado pelo capital consiste na necessidade de formar trabalhadores qualificados para alcançar os avanços competitivos, mas que não questionem o *status quo*, o que gerou a necessidade de adequar os profissionais a serem flexíveis com habilidades de administrar imprevistos, requisitos que implicaram novas demandas para o sistema educativo.

Nesse contexto, passa a caber ao professor formar a personalidade dos alunos, a fim de se adaptar a esse novo contexto produtivo. Para isso, os discursos neoliberais buscam persuadir as pessoas de que não faltam professores, mas se demandam profissionais e escolas mais eficazes. Ora, a ideia implícita nessa retórica consiste em convencer “[...] de que bons professores são frutos de uma boa gestão mais do que de uma boa formação ou de condições de trabalho e salários adequados” (SHIROMA, 2011, p. 6). Quer dizer, as tendências educacionais do Estado neoliberal envolvem práticas e conceitos da gestão empresarial na gestão educacional, com a

finalidade de inculcar a lógica privada na administração do ensino, de sorte a diminuir os gastos públicos do Estado com políticas distributivas de bem-estar social.

Foi nesse cenário que se intensificaram os debates sobre as necessidades de reajustar a formação do professor a essa lógica de gestão, questão central encontrada nas DCN para a formação de professores e pedagogos (BRASIL, 2002). O documento recebeu diversas ressalvas das universidades, associações e sindicatos, principalmente ao aumentar o conjunto de funções dos docentes, ressaltando as ações de gestão. Nessa vertente, os organismos multilaterais propagaram amplamente para os países latino-americanos recomendações com respeito à gestão educacional e profissionalização. Em especial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), (BRASIL, 2000b) orienta que o professor deve extrapolar sua função de ensinar, para atuar como um agente socializador/ou gerente instrutor, devendo servir aos alunos como exemplo para nortear um comportamento flexível e responsável. Desse modo, profissionalizar está vinculado a proporcionar noções de ‘gerenciamento’ ou responsabilidade profissional. No Brasil, tal acepção é acatada, identificada no Parecer 009/2001, o qual determina as DCN de formação de professores para a Educação Básica para os Cursos de Licenciatura Plena (BRASIL, 2001), em cujo bojo foram ressaltadas as competências que o professor precisa desenvolver para gerir seu processo profissional (SHIROMA, 2011).

A autora esclarece que a noção de gerenciamento que passou a embasar o processo profissional docente tornou-se notória após a publicação do Parecer 67/2003 (BRASIL, 2003), o qual, ao estabelecer as diferenças entre o ‘Currículo Mínimo’ e as DCN dos cursos de graduação (BRASIL, 2002), exaltou as características de flexibilidade presentes nesse último documento, encarregado da definição da carga horária, da composição curricular, do perfil profissional e das competências, habilidades que devem integrar os cursos, enquanto o ‘currículo mínimo’ direcionou, até então, a sistematização dos cursos de graduação, por meio da emissão de diploma, regulamentação do exercício e direitos das profissões e habilitação profissional. Portanto, as DCN dos cursos de graduação (BRASIL, 2002), foram enaltecidas pelo Parecer, em razão de seus aspectos de desregulamentação e flexibilização, quando comparadas ao Currículo Mínimo, além de proporcionar diversos percursos formativos, com foco na formação de profissionais mais adaptáveis, ao invés de profissionais mais preparados, como requisitado pelo currículo mínimo.

No âmbito da gestão, Shiroma (2011) mostra que as publicações de autoria de Guiomar Namó de Mello, a partir da década de 1990, buscaram preparar o campo

educacional para o processo de reforma, tanto administrativa quanto curricular e, conseqüentemente, nos cursos para formação de professores. Em 1994, o MEC publicou um livreto escrito por essa autora, intitulado *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Além de propagar as recomendações dos organismos internacionais, essa autora buscou estabelecer consensos e atenuar as críticas aos empreendimentos empresariais, no âmbito educacional. Expõe a sua perspectiva pragmática e instrumental de educação, ao advogar que tanto trabalhadores como os empregadores deveriam decidir a respeito dos direcionamentos da formação e do sistema de ensino, fornecendo um amplo material bibliográfico de receitas, recomendações e conduções para as escolas alcançarem maiores resultados em menor tempo e com menos custos.

Com tal postura, Mello conquistou a nomeação de membro da Câmara de Educação Básica do CNE e participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. “Não é de estranhar, portanto, a tônica da gestão nas resoluções e DCN uma vez que os Pareceres que lhes deram origem, já continham os germens da formação do professor gestor orientado para eficácia” (SHIROMA, 2011, p. 15).

Como já mencionado, Guiomar Namó de Mello ocupou diversos cargos governamentais, durante a implementação da reforma educacional, no governo FHC, além de atuar nos organismos internacionais, como o Banco mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Defensora da reforma em convergência com os princípios neoliberais, como Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), advogou, em um artigo publicado em 2000, em favor das transformações na formação de professores em nível superior, para ser alinhada à LDB 9.394/96, centrada na flexibilidade (MELLO, 2000).

É a partir da noção de gerenciamento que as DCN dos cursos de graduação. (BRASIL, 2002) foram elaboradas, com o intuito de convergir com o processo da reestruturação econômica brasileira, conforme os postulados do neoliberalismo, adotando os princípios de flexibilidade e adaptação, para se estreitar com tais transformações societárias. Assim, a pedagogia das competências torna-se o eixo norteador da constituição dos cursos para a formação de docentes, estando previstas nas próprias DCN: “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...]” (BRASIL, 2002, p.2). Para que tal perspectiva pedagógica vigore no desenvolvimento psicológico e comportamental do educando, principalmente para lidar com a incerteza de pleno emprego no contexto da acumulação flexível, é necessário preparar o professor de acordo

com os mesmos fundamentos. Desse modo, situá-lo como eixo central na difusão do consenso.

Nessa direção, cabe ressaltar que, nas DCN da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), a noção de gerenciamento encontra-se atrelada à concepção de competência, no Artigo que direciona a configuração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC): “Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...] VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2002, p. 3).

Ou seja, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), enquanto documentos normativos dos cursos de graduação, contêm os aspectos que norteiam a concepção da estrutura interna do curso, como questões técnicas, normativas, elementos reguladores, noção de sociedade, embora constituam um componente político que integra diversas instâncias da realidade, tanto cotidianas como das diretrizes das políticas macroeconômicas (SEIXAS *et al.*, 2013). Ao serem vinculados diretamente com a noção de gerenciamento e de competências estabelecido pelas DCN (BRASIL, 2002), os PPC acabam sendo levados a intensificar o estreitamento dos cursos com as demandas requeridas pelos propósitos neoliberais de produção. Portanto, o entrelaçamento entre DCN (BRASIL, 2002) e PPC resulta no perfil dos cursos que passaram a formar os professores requisitados pela reforma educacional.

No campo do ensino de Artes Visuais, as DCNAV (BRASIL, 2009), ao serem orientadas pelas DCN (BRASIL, 2002), obedecem a esses mesmos fundamentos, entretanto, a partir de suas especificidades.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução e o Parecer indicado no artigo precedente se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos relevantes (BRASIL, 2009, p. 1).

As competências e habilidades encontram-se na organização dos aspectos mais importantes do curso, as quais exigem e especificam o seu desenvolvimento ao menos em cinco tópicos que envolvem tanto o bacharelado como as licenciaturas:

Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;

II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais (BRASIL, 2009, p. 2).

Dentre os aspectos mais citados no desenvolvimento das competências do curso de Artes Visuais, situam-se a atuação, interação e investigação das questões culturais. Em todo o material, a palavra ‘cultura’ aparece mencionada exatamente seis vezes, mas, em sua maioria, concentra-se no artigo citado acima, relacionado diretamente com as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas durante a graduação em Artes Visuais, para a formação dos futuros profissionais da área, em específico, totalizando quatro referências à cultura. Há duas referências que apresentam a cultura de forma mais genérica, ligada à interação das expressões culturais da sociedade, por meio da sensibilidade, criação, divulgação e recepção do fenômeno visual, além de mencionar a atuação dos profissionais nas diversas esferas culturais, associados com instituições de ensino da área de Artes Visuais. Por sua vez, os pontos ‘II e III’ são mais específicos, uma vez que envolvem habilitar o profissional na atuação da disseminação e desenvolvimento da ‘cultura visual’, com a finalidade de desenvolver pesquisas, difundir e atuar nesse campo investigativo, em particular.

Em outras partes do documento, restam mais duas referências à cultura: uma situada no artigo relativo ao perfil profissional: “Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para [...] atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, [...]” (BRASIL, 2009, p. 1-2); a última, no parágrafo dedicado às atividades complementares: “Art. 9º As Atividades Complementares são componentes curriculares que devem possibilitar o reconhecimento [...] as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas e com as inovações tecnológicas” (BRASIL, 2009, p. 3).

A primeira questão que se evidencia está na referência direta das DCNAV (BRASIL, 2009) ao termo ‘cultura visual’, pois se trata de uma perspectiva teórico-metodológica em particular. Consiste em uma área de estudos, difundida pelo professor espanhol Fernando Hernández, dedicada ao estudo das produções de imagens como um todo, além de abranger as manifestações mais tradicionais das artes, como a pintura e a escultura, buscando incorporar outros campos profissionais da imagem, como a publicidade, a moda, o videoclipe, entre outras expressões derivadas da cultura de massa.

Esse mesmo autor foi citado no contexto de implementação dos PCN, especificamente no episódio em que foi publicada e amplamente divulgada uma lista de autores pela revista *Nova Escola*, em agosto de 2002, com a finalidade de difundir os princípios da reforma curricular centrada na noção de competências já implementada pelo governo FHC. O nome de Fernando Hernández (professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona) encontra-se ao lado de Philippe Perrenoud, Edgar Morin, dentre outros (FALLEIROS, 2005). Não é de se estranhar que a propagação do ideário da reforma foi mobilizada pela revista *Nova Escola*, no mesmo momento em que a própria Guiomar Namó de Mello ocupava a posição de diretora executiva e editorial dessa mídia. Apesar de já elucidado, é importante frisar que, embora a Revista seja declarada como uma mídia sem fins lucrativos, voltada para o professor da Educação Básica, é um instrumento de divulgação da proposta educacional hegemônica, que, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), circula em cerca de 124 mil escolas públicas do país:

A própria Revista afirma que referidos autores não são os papas da educação, [...] não têm a pretensão de fazer descobertas geniais. O ‘negócio’ deles é reprocessar idéias já largamente difundidas (e aceitas) e apresentá-las numa linguagem fácil, objetiva e coerente com as necessidades atuais (FRERES; HOLANDA, 2011, p. 36).

Isto é, as DCNAV (BRASIL, 2009) além de serem norteadas pela pedagogia de competências, comportam na formação profissional o desenvolvimento de habilidades restritas a uma perspectiva teórico-metodológica, a cultura visual. Na verdade, o nome do seu autor expoente, Fernando Hernández, já havia sido divulgado pela revista *Nova Escola* associado com essa vertente pedagógica, com a finalidade de disseminar no cenário educacional brasileiro o discurso das forças hegemônicas que nortearam a reforma curricular, por meio de linguagem de fácil assimilação, em concordância com as

demandas atuais, em outras palavras, conformada com a reforma educacional alinhada ao neoliberalismo (FRERES; HOLANDA, 2011).

Logo após a referida publicação, em 2003, a revista *Nova Escola* divulgou uma reportagem dedicada exclusivamente a cultura visual, intitulada ‘Um mundo de imagens para ler’; na chamada para a matéria, foi destacada a necessidade de o aluno “[...] desvendar o universo visual de seu cotidiano, o aluno vai conhecer melhor a si mesmo, compreender sua cultura e ampliá-la com a de outros tempos e lugares”. Para tal, foi apresentado o seguinte argumento: na conjuntura atual, os indivíduos encontram-se circundados por imagens que englobam “[...] construções em diversos estilos, carros de vários modelos, pessoas vestidas cada uma a seu gosto [...] a poluição visual das cidades, com propagandas e pichações, a televisão, a internet, as fotos de jornais e revistas [...]”. Desse modo, para perceber esses elementos visuais, os quais contêm diversas informações a respeito do nosso mundo, é sugestionado o novo campo de estudo conhecido como cultura visual, que visa a tratar do cotidiano em sala de aula por meio da utilização das experiências vivenciadas pelos educandos, juntando, além das manifestações tradicionais da Arte, como pintura e escultura, campos profissionais que trabalham com imagem, como publicidade, objetos de uso cotidiano, arquitetura, e manifestações midiáticas (GENTILE, 2003).

Ao abarcar as diversas manifestações visuais, colocando-as lado a lado, tanto as expressões artísticas tradicionais como as denominadas culturas de massas ou comerciais, é possível constatar as confluências entre cultura visual e o paradigma pós-moderno. “Seja como for, boa parte do pós-modernismo [...] explorar mídias e arenas culturais abertas a todos” (HARVEY, 2008, p. 62). Com isso, o autor entende que os impulsos criativos mobilizados pela cultura de massa consistem em elementos fecundos para o pensamento pós-moderno, de maneira que, ao questionar a autoridade intelectual a respeito do gosto cultural, acaba celebrando a cultura *pop*, a moda efêmera, entre outras manifestações de massa, o que sinaliza o hedonismo e o consumismo capitalista.

O interesse da pós-modernidade em relação às superfícies visuais pode remontar à lógica televisiva, como primeiro meio cultural a apresentar, num fluxo quase que ininterrupto, as imagens do passado como uma colagem coesa de fenômenos de existência simultânea, desassociados da geografia e da história material, transportados para salas de estar e estúdios. Portanto, a pós-modernidade, como uma manifestação que emerge na era da televisão em massa, transformou a relação do artista com a historicidade; ao enfatizar a experiência, rompe com a história, se apega às superfícies de elementos puros não

associados do tempo, “[...], a imagens citadas superpostas e não às superfícies trabalhadas, a um sentido de tempo e de espaço decaídos em lugar do artefato cultural solidamente realizado” (HARVEY, 2008, p. 63).

Dessa forma, o autor entende que a televisão, enquanto um produto do capitalismo avançado, deve ser analisada, pelo menos em parte, no contexto da promoção de uma cultura do consumismo. Nesse sentido, viabiliza moldar a cultura em função da “[...] mobilização do desejo e da fantasia, para a política da distração como parte do impulso para manter nos mercados de consumo uma demanda capaz de conservar a lucratividade da produção capitalista” (HARVEY, 2008, p. 64.)

Portanto, não há dúvidas em relação à convergência da cultura visual com as demandas da cultura de consumismo voltadas para a ampla capacidade de produção e reprodução de imagens como mercadoria. Nessa direção, ao retomar a reportagem da *Nova Escola*, a cultura visual é definida como uma forma de alfabetização visual, a qual pretende desenvolver no aluno o conhecimento da sociedade para interpretar tanto a cultura de sua época quanto a cultura de outros povos, a fim de que ele desvende suas próprias concepções e emoções na apreciação de uma imagem.

Nesse processo, para Fernando Hernández, cabe ao professor “[...] despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual”. Com base nas investigações do arte-educador norte-americano Elliot Eisner, a cultura visual busca ampliar o ensino através da utilização das representações visuais, para possibilitar a aprendizagem além dos textos escritos. Foi viabilizada nos anos 1990, por um grupo de pesquisadores norte-americanos, os quais passaram a pesquisar a relação entre a Arte com a Antropologia, que atualmente abrange “[...] Arquitetura, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Estética, Semiótica, Religião e História. Fernando Hernández é hoje um dos principais pesquisadores do assunto” (GENTILE, 2003).

A partir dessa reportagem, é possível constatar que a cultura visual nada mais é do que uma reedição do movimento de Arte-Educação norte-americano, pois, ao ser embasada no pensamento de Elliot Eisner torna-se evidente essa aproximação. Ambos os métodos convergem com o paradigma pós-moderno, ressaltam a necessidade de leitura tanto das obras de artes, como de outras imagens produzidas pelos diversos meios midiáticos, além de atribuírem ênfase à expressão das emoções, sentimentos, experiências pessoais dos alunos, secundarizando o papel do professor na transmissão de

conhecimentos sistematizados. Ou seja, tal lógica pedagógica dialoga com a noção de competências, sublinhando as experiências em detrimento do saber teórico.

Em sua versão atual, a Cultura Visual, ao revisitar os mesmos princípios norteadores da arte-educação, explora a experiência cotidiana dos educandos, com base na alfabetização visual, com a finalidade de que os próprios alunos definam suas emoções e interpretações, ao apreciar as imagens. Assim, é conformada com a pedagogia das competências, na medida em que a escolaridade se desloca do projeto de sociedade para o projeto pessoal, com apelo às interpretações subjetivas; ora, no momento em que se encerra a promessa de pleno emprego, cabe à formação escolar desenvolver a personalidade e os comportamentos psicológicos dos educandos, para enfrentar a instabilidade social, política e econômica, adequando-se à reestruturação do capital, em seu estágio de acumulação flexível.

Freres e Holanda (2011), ao realizarem uma análise crítica a respeito dos ‘novos pensadores da educação’, indicados pela revista *Nova Escola*, na sua edição supracitada de agosto de 2002, incluem o autor Fernando Hernández. Tais nomes orientam e encontram-se presentes, de forma explícita ou implícita, nos espaços de formação dos educadores brasileiros. De acordo com as autoras, o aparato teórico-prático estabelecido por tais pensadores intenta reproduzir as relações sociais alienadas, em estreita aproximação com a política educacional atual, difundida pelos organismos internacionais, questão identificada na própria temática presente na reportagem da *Nova Escola*, que consistiu em reformar a escola. Nesse processo, seis nomes alcançaram “[...] destaque no Brasil: Edgar Morin (francês), Phillippe Perrenoud (suíço), César Coll (espanhol), Fernando Hernández (espanhol), António Nóvoa (português) e Bernardo Toro (colombiano)” (FRERES; HOLANDA, 2011, p. 36).

Como já mencionado, esses autores não pretendem realizar grandes descobertas, mas reorganizar concepções já amplamente disseminadas e aceitas, para mostrá-las de forma didática, conforme as demandas atuais. As autoras esclarecem que, no caso de Hernández, isso significa a retomada do pensamento do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), conhecido por ter influenciado amplamente perspectivas pedagógicas atuais e o movimento da Escola Nova, cuja prescrição da educação deve ser vinculada aos interesses pessoais da criança, competindo ao professor direcionar a atividade do aluno. Hernández, na mesma direção de Dewey, considera que o currículo deve ser reestruturado em função de projetos, ao invés das tradicionais disciplinas, recomendando que o professor deixe sua função de transmissor de conteúdos

e se converta em pesquisador, para que o aluno se torne ativo no processo. Logo, defende que o ensino deve ser norteado por projetos e que necessita apenas de uma dúvida inicial para acontecer, tendo como ponto de partida a definição de um problema.

Freres e Holanda (2011) consideram que a prática pedagógica por meio de projetos não viabiliza a apropriação de conteúdos específicos e acaba por empobrecer os próprios conteúdos de cada disciplina, já que a organização da aula se restringe unicamente aos interesses dos alunos. Nessa direção, Hernández acaba favorecendo a tese de que o professor não é transmissor de conhecimento, advogando a favor de uma noção pragmática da função educativa, vinculada à solução de problemas cotidianos, em que os educandos são responsáveis por construir os novos saberes, de sorte a negligenciar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Isto é, ao lado dos ‘novos pensadores da educação’, Hernández, apesar de não deixar explícito, acaba por contribuir na difusão da concepção de competências, ao apontar que o conhecimento deve partir de uma situação-problema, em particular, tendo em vista a aquisição de habilidades intelectuais para solucionar questões pessoais. Ao compartilhar as reflexões de John Dewey, segundo as quais o próprio pensamento se desenvolve a partir de uma problemática, fornece subsídios para a organização de um currículo centrado na experiência. Tal processo, presente na reformulação curricular brasileira, foi empenhado primeiro na Educação básica, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), contudo, para alcançar êxito e ser empreendido, o professor foi situado como o eixo da reforma educacional, tendo como função central a disseminação do consenso para a sua implementação. Desse modo, a concepção de competência torna-se nuclear nas diretrizes curriculares para sua preparação na docência nas DCN da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Não fugindo à lógica da reforma, o ensino de arte também passa por esse processo, cuja concepção pós-moderna de arte-educação, por meio da metodologia triangular, vem orientar os PCN: Arte (BRASIL, 1997) no âmbito do Educação básica; em convergência com essa concepção, as DCNAV (BRASIL, 2009) elencam o desenvolvimento da cultura visual como uma das competências a serem desenvolvidas pelos profissionais formados para atuar no ensino de Artes Visuais. A cultura visual, ao constituir uma perspectiva teórico-metodológica em particular, alinhada à pedagogia das competências, defende que o currículo com base em disciplinas deve ser substituído por projetos, de acordo com os interesses pessoais dos alunos, para o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme as suas atuações específicas em situações concreta, com ênfase nas experiências

subjetivas dos alunos, em detrimento da transmissão dos conteúdos teóricos, acabando por omitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse contexto, a política traçada para a formação dos docentes em Artes Visuais, ao conter como eixo nuclear a pedagogia das competências, ao lado da Cultura visual, visa a moldar o professor tal como o trabalhador toyotista, que deve ser multifacetado e flexível para integrar e alimentar o sociometabolismo do capital. Para tal, lança mão do paradigma pós-moderno, o qual, ao evidenciar as experiências imediatas e localizadas, inclusive dos alunos, se apega às aparências e à estetização da vida. Na realidade, observa-se uma recepção positiva da produção e reprodução de imagens relacionadas às mídias e ao mercado, visto na incorporação da publicidade como campo de estudo das Artes Visuais, todavia, como elementos dispersos no tempo, fragmentados e efêmeros, sem qualquer sentido de continuidade e memória histórica. Isso possibilita o processo denominado por Alves (2013) como ‘captura de subjetividade’, requisitada pelo sociometabolismo do capital, pois as imagens concebidas e celebradas de modo a-histórico consistem em ferramentas, até mesmo das táticas de *marketing*, para interferir no psiquismo humano e mobilizar as expectativas, desejos e utopias do mercado.

Tal abordagem viabiliza a ‘captura da subjetividade’, na medida em que concilia os valores dos indivíduos aos desejos que correspondem às necessidades das novas condições da reestruturação produtiva de acumulação flexível, através da aceção de cultura pós-moderna, para o que é necessário pensar nas competências as quais visam a configurar a personalidade subjetiva dos alunos, a partir da ênfase nos seus projetos pessoais. “A gestão de pessoas implica em disseminar valores, expectativas e aspirações que emulem o trabalho flexível” (ALVES, 2013, p. 1990).

Nesse processo, a ênfase nas experiências momentâneas e as manifestações culturais localizadas, cindidas da história, possibilitam o processo que Alves (2013) chama de dessubjetivação de classe, isto é, formações ideológicas que vangloriam o individualismo, a partir do descrédito das práticas coletivas, das políticas em seu sentido clássico, resultando na omissão das categorias como a luta de classes. Se a pedagogia das competências, na contemporaneidade, busca integrar o indivíduo em sua profissionalidade, no plano econômico, à reestruturação produtiva e, no campo político, pelo neoliberalismo, na esfera cultural é a pós-modernidade que facilita a dessubjetivação, na medida em que esse paradigma requisita a conceber as identidades em estreita vinculação com as questões particulares individuais e abandonam as questões sociais e coletivas que envolvem os projetos em comum.

Além disso, há um nicho promissor de formação profissional vinculado à crescente indústria de produção de imagens que vem se consolidando, desde a década de 1960, de modo que o aumento da produção cultural, a partir desse período é exponencial. Vai desde a expansão do mercado de arte em Nova Iorque, que, com cerca de 150.000 artistas, expondo em 680 galerias, chega a produzir 15 milhões de obras de arte em uma década, abarcando os artistas e projetistas gráficos, músicos de rua e bares, fotógrafos, artistas de teatro, até o surgimento da denominada ‘massa cultural’, compreendida não como os criadores da cultura, mas seus transmissores, situados nas atividades editoriais de revistas, mídias eletrônicas, teatros, museus, os quais processam e influem a recepção de produtos culturais, um segmento bastante amplo que, em si mesmo, consiste em um mercado para a cultura, abrangendo tanto a compra de livros, quadros e gravações de música para um público seletivo quanto escritores, editores de revistas, cineastas, músicos, dentre outros, os quais produzem os materiais populares voltados para um público mais amplo da cultura de massas (HARVEY, 2008).

O interesse pelo fomento desse setor, no Brasil, ficou evidente no contexto de implementação da reforma educacional, com a publicação da cartilha intitulada *Cultura é um bom negócio* (BRASIL, 1995). Organizada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), que visou a incentivar a iniciativa privada, juntamente com o Estado, a investir na chamada ‘economia criativa’, com a finalidade de impulsionar o entretenimento cultural para a criação de um eixo de mercado próprio e rentável, nos termos do próprio document, para fazer parte da ‘estrutura do turismo e da indústria cultural do País’.

[...] o investimento privado em cultura é um poderoso parceiro do Estado no desenvolvimento econômico e social. Experiências conhecidas de empresas que investem com regularidade em atividades culturais comprovam o retorno satisfatório desse tipo de marketing, tanto em termos institucionais, como, em alguns casos, inclusive na alavancagem de produtos (BRASIL, 1995).

Frente a esse teor mercadológico que a cultura alcançou, com a reforma educacional em nosso país, conseqüentemente, a sua aceção nos documentos que conduzem as políticas para a formação dos professores em Artes Visuais não seria diferente. Para uma melhor assimilação da cultura pela lógica do capital especulativo e financeiro, para ser desprovida enquanto um bem público, é necessário lançar mão do paradigma pós-moderno e entendê-la como presentes puros não associáveis no tempo, de forma flexível, relativizada, afastada do seu conteúdo histórico, para ser mais bem apropriada pela ideologia dominante.

A noção de cultura é posta de maneira bastante genérica pelas DCNAV (BRASIL, 2009), o que pode parecer positivo, ao se pressupor que, com isso, as diretrizes almejam possibilitar uma maior liberdade na configuração dos cursos, pois hipoteticamente ficaria a critério da Instituição de Ensino Superior (IES) escolher a abordagem de cultura mais condizente com o seu perfil, entretanto, identifica-se um direcionamento em sua acepção.

Apesar de, evidentemente, a cultura encontrar-se presente nas DCNAV (BRASIL, 2009), por ser uma dimensão intrínseca das manifestações artísticas, sabe-se que há uma grande complexidade histórica em sua constituição, que “[...] mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo.” (EAGLETON, 2011, p. 10). Entretanto, o material, ao colocar a cultura ao lado da cultura visual, uma perspectiva teórico-metodológica em particular, acaba direcionando a sua interpretação para um único viés, isto é, a sua acepção a partir da pós-modernidade.

Como já apontado, o pós-modernismo trata a cultura de forma relativizada, localizada, cindida das suas relações materiais objetivas, como elementos puros não interligados no tempo e, por essas razões, desassociados da historicidade. Tais características podem ser constatadas nas DCNAV (BRASIL, 2009), para além da sua relação com a cultura visual, na medida em que o material não apresenta nenhuma ligação das relações históricas e políticas com a cultura. Na realidade, as DCNAV (BRASIL, 2009) somente citam uma única vez a questão da história associada à arte, o que se repete com o termo ‘política’. No primeiro caso, está localizada num parágrafo específico sobre os conteúdos curriculares: “Parágrafo único. Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual [...] admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos” (BRASIL, 2009, p. 2). Em relação à política, esta apenas aparece no parágrafo referente ao projeto pedagógico do curso, que deve conter: “I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social [...]” (BRASIL, 2009, p. 1).

Dessa forma, fica claro que o teor da cultura apresentada nas DCNAV (BRASIL, 2009) está desvinculado de qualquer conteúdo histórico; remonta ao culturalismo, especificamente enquanto ideologia apropriada pela vertente dominante, reconfigurada em seu sentido pós-modernista. Segundo já esclarecido por Ahmad (2002), dessa perspectiva, a cultura é abordada não somente como um aspecto marcante da organização e comunicação social, mas como campo determinante, abandonando as relações socioeconômicas.

Nesse cenário, atenta-se que, a despeito de a professora Ivone Richter (2005) anunciar a interculturalidade enquanto uma competência a ser desenvolvida pelos professores de Artes Visuais, como uma alternativa para trabalhar a temática da diversidade cultural, requisitada pelo currículo oficial PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), conforme as orientações da LDB nº 9.394/96, a interculturalidade não aparece nominalmente nas diretrizes supracitadas, pelo menos não diretamente. Contudo, o teor do seu conteúdo encontra-se implícito nas recomendações do documento, por meio deste viés culturalista, em especial é notado no primeiro direcionamento das competências e habilidades solicitadas para a formação profissional do graduando em Artes Visuais: “I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual [...]” (BRASIL, 2009, p. 2).

O entendimento primário da cultura enquanto a capacidade de convívio com as diversas culturas presentes em uma mesma sociedade é correlato ao que Walsh (2009a) denomina Interculturalidade Relacional, isto é, a perspectiva atinente ao modo mais elementar do contato e intercâmbio entre culturas, assumindo a interculturalidade como intrínseca da região latino-americana, pois, por exemplo, sempre existiu o contato entre os povos indígenas, afrodescendentes e não indígenas. São ressaltados e naturalizados termos como miscigenação, sincretismos, e as transculturações, como questões fundamentais dos aspectos latino-americana caribenha. Essa vertente da interculturalidade, frequentemente oculta, minimiza ou nega os conflitos e os contextos de poder, dominações e racismos existentes nas inter-relações entre culturas, necessários para manter a estrutura social, política e econômica estabelecida. Assim, restringe a interculturalidade ao nível individual, omitindo as implicações sociais e políticas que abarcam as questões da diversidade cultural.

Na verdade, apesar de o conteúdo da interculturalidade aparecer implicitamente nas recomendações das DCNAV (BRASIL, 2009), a denominação do conceito em si foi substituída pela abordagem da Cultura Visual, como um termo mais facilmente assimilável, mais próximo da área, assumindo diretamente uma posição pós-moderna de cultura. Situadas as novas demandas do processo educativo requerido pela pedagogia das competências, a Cultura Visual responde ao profissionalismo requisitado pela indústria de produção de imagens e pela ‘Massa Cultural’, principalmente ao romper com as fronteiras das diferenças entre as manifestações artísticas tradicionais, como pintura e

escultura, com qualquer forma de produção de imagens que abarcam profissões, como a publicidade e propaganda, as mídias de comunicação de massa e objetos de uso cotidiano.

Como esclarece Jameson (1996), o aspecto primordial que abarca todos os pós-modernismos compreende o apagamento dos limiares das fronteiras do velho modernismo entre alta cultura e as denominadas culturas de massa ou comerciais, e o surgimento de novas formas de textos imbuídos de conteúdos da mesma indústria cultural que foi intensamente denunciada por todos os ideólogos do moderno, tendo como maior exemplo a Escola de Frankfurt. São problemáticas que não devem ser entendidas como questões meramente culturais, pois as teorias pós-modernas, ao anunciarem uma nova sociedade, sob diversas nomenclaturas, como sociedade pós-industrial, sociedade do consumo, sociedade das mídias e correlatas, têm a função ideológica de sugestionar que essa nova formação social não é mais regida pelas leis do capitalismo clássico, a primazia da produção industrial e a onipresença da luta de classes. Entretanto, o capital perdura e alcança a sua mundialização pela acumulação flexível, enquanto o racismo é dissimulado pela noção de tolerância.

Portanto, na formação do professor de Artes Visuais, ao ser solicitado o desenvolvimento da competência da Cultura Visual, a partir da noção pós-moderna de cultura, esta, além de corroborar para o ocultamento das categorias que regem a formação social capitalista como a luta de classes, ao ser associada à pedagogia das competências, compartilha da perspectiva de que o desenvolvimento do conhecimento deve partir dos projetos conforme o interesse pessoal dos alunos, enfatizando as experiências individuais subjetivas e acabando por negligenciar os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. Assim, a disciplina de arte no currículo torna-se um campo fecundo para desenvolver os valores individualistas, pois passa a ser concebida como um dos poucos espaços do currículo que ajudam os alunos a expressarem suas emoções, imaginações e expectativas pessoais. Logo, possibilita o processo empenhado pelo capital de “captura” da subjetividade do aluno, tendo em vista adequá-lo aos valores e desejos que emulem o trabalho flexível, questão constatada nas recomendações dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998):

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1998, p. 20).

À disciplina de arte, eleita enquanto espaço propício para o desenvolvimento da personalidade dos alunos como sujeitos flexíveis, cabe pensar a diversidade cultural, em função do ideário da tolerância, com base nas recomendações do Relatório Delors (1998).

Ao seguir as orientações desse documento, entende que a função do ensino de arte consiste na construção de valores, conhecimentos e habilidades cognitivas sensíveis, afetivas:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética (BRASIL, 1998, p. 37).

Esses mesmos ideários estão situados nas orientações para a Formação de Professores para a área, nas DCNAV (BRASIL, 2009) – a flexibilidade, por meio da pedagogia das competências, e a tolerância, a partir da noção de cultura, com base na cultura visual. Nessa direção, Barbosa (2012), ao escrever um texto direcionado aos professores de Artes Visuais, retoma a noção de Arte-Educação e a relaciona com a Cultura Visual, como perspectivas preocupadas com a diversidade cultural. Enfatiza que a Arte-educação deve ser entendida enquanto expressão pessoal e cultural, como uma relevante ferramenta da identificação cultural e desenvolvimento individual, a partir da arte, para viabilizar o desenvolvimento da percepção, apreensão da realidade e do meio ambiente, o que proporciona ao indivíduo analisar tal realidade e modificá-la, com a criatividade. Aponta que presenciamos atualmente uma intensa tendência em relacionar o ensino de arte com a Cultura Visual. Nesse viés, “[...] o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (BARBOSA, 2012, p. 20).

Isto é, uma perspectiva ideologicamente culturalista, em que a cultura é tratada em nível local individual, desarticulada da noção de totalidade e historicidade. Portanto, alinhada às recomendações dos organismos internacionais, que confere ao ensino de arte principalmente a competência do ‘aprender a ser’ relacionada ao ‘saber – ser’, busca configurar as identidades culturais flexíveis, por meio da criatividade para se adaptar ao modo de produção flexível:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda

de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social – [...] (DELORS *et al.*, 1998, p.100).

Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório Aprender a ser: O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos [...] (DELORS *et al.*, 1998, p. 100).

Nessa conjuntura, a noção de diversidade cultural na educação deve ser pautada no ideário da tolerância. “A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (DELORS *et al.*, 1998, p. 58-59). No plano ideológico, esse discurso tem como finalidade utilizar a educação para manter a coesão social, juntamente com o pilar ‘aprender a viver juntos’, enquanto respostas para solucionar o acirramento da exclusão social e econômica, pelo gerenciamento dos possíveis conflitos que fogem ao controle das classes dominantes. Como medida coercitiva, a Comissão recorre ao reconhecimento da diversidade cultural, no campo dos direitos civis, a fim de manter a lógica exploratória e excludente da sociedade capitalista mundializada. Tal questão já foi esclarecida por Duarte (2001), como estratégia para preservar as condições concretas de vida dos explorados e excluídos suficientemente suportáveis, para que não se tornem insustentáveis e também para a difusão de um pensamento de convivência pacífica, em que as desigualdades são identificadas como diferenças.

Quer dizer, proclamam o respeito às diferenças a partir do sentido *tolere*, que significa ‘suportar’ o outro. Assim, a diversidade cultural na direção de uma política de tolerância visa a acomodar a diversidade no campo dos direitos políticos, onde são admitidas as diferenças morais, políticas, religiosas, de gênero, entre outras que não perturbem a questão da propriedade privada, exploração da força de trabalho e o modo de produção capitalista, em sua nova forma de acumulação flexível. Logo, o respeito às diferenças e a noção de diversidade cultural ficam restritos em atenuar as tensões sociais e assegurar a manutenção do *status quo*.

Em convergência com as orientações do Relatório Delors (1998) e, conseqüentemente, da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), tanto o currículo nacional para o ensino de arte em Educação Básica PCN: Arte (BRASIL, 1997) como as diretrizes curriculares para a formação de professores da respectiva área,

DCNAV (BRASIL, 2009), assumem a diversidade cultural com base no ideário da tolerância. No campo da literatura acadêmica, esse ideário foi difundido para os docentes de Artes Visuais por meio de publicações reconhecidas pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), das professoras Ana Mae Barbosa e Ivone Richter, que lançam mão de uma rede de termos, como pluralidade cultural, cultura visual, multiculturalismo e interculturalidade, tratados quase como sinônimos, por meio de um viés culturalista, destituídos de suas historicidades e de suas relações com as questões políticas, dos quais somente são diferenciados pelo convívio entre as diversas culturas ou a interação entre elas:

A Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), vem dedicando, há bastante tempo, uma atenção especial aos diferentes aspectos da multiculturalidade e suas decorrências para o ensino intercultural da arte. Este assunto tem sido aprofundado por estudiosas(os) ligadas(os) à Faeb, buscando discutir qual o papel da arte na educação inclusiva [...] As questões sobre pluralidade cultural levantadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o enfoque de uma Educação para Todos(as) [...] (RICHTER, 2005, p. 221).

Nesse sentido, o ensino de arte passa a ser utilizado como espaço para desenvolver o ‘aprender a viver juntos’ para que os indivíduos desenvolvam suas identidades culturais convivendo pacificamente com as diferenças dos outros, com a finalidade de atenuar os conflitos ligados à não aceitação do outro, na escola, em nível individual, e construir uma cultura de harmonia para a assimilação do desenvolvimento das competências necessárias para a adequação da profissionalidade requerida pelo modo de acumulação do capital flexível. É requerido para a arte desenvolver a imaginação e a criatividade, a fim de que os futuros trabalhadores lidem com o desemprego estrutural e encontrem alternativas e desenvolvam inovações para serem admitidos e absorvidos conforme as demandas do mercado, adaptando-se continuamente às suas necessidades e exigências, independentemente do conhecimento a ser aprendido, isto é, o pilar ‘aprender a aprender’. A partir da adoção da noção de educação inclusiva propagada pelos organismos internacionais, principalmente pela ONU e UNESCO, que visa ao desenvolvimento mínimo do ser humano, no contexto de crises do capital, ventila a noção de que esse desenvolvimento é de responsabilidade restrita ao indivíduo, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do ser humano, em sua esfera particular. A retórica de que o respeito à diversidade étnico-cultural depende unicamente dos indivíduos, transferindo a responsabilidade da própria sociedade e de suas transformações estruturais sociais para

as pessoas, em particular, justifica a demanda de inclusão dos grupos historicamente excluídos no interior da lógica do capital como mecanismo de coesão social.

Desse modo, o Relatório Delors (1998) atribui grande importância ao ensino de arte para o desenvolvimento da criatividade centrada nas experiências dos próprios alunos:

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto (DELORS *et al.*, 1998, p. 100).

A diversidade cultural passou a integrar as políticas para o ensino de arte, no contexto dos anos 1990, com a implementação da reforma educativa, a partir do ideário da tolerância associado com a pedagogia das competências, conforme as recomendações dos organismos internacionais, em especial do Relatório Delors (1998). Nesse documento, o professor, tomado como o eixo central para viabilização desse ideário, “[...] favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS *et al.*, 1998, p. 152-153). Para adequar o ensino de arte brasileiro a tais recomendações, o MEC também elege a Comissão de Especialistas do Ensino de arte (CEEARTES), juntamente com a FAEB, para que os cursos de licenciatura em Artes passem a se constituir de acordo com as diretrizes estabelecidas pela LDB n° 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (COUTINHO, 2012).

Alinhada a essas recomendações, as DCNAV (BRASIL, 2009) centralizam a formação dos professores em Artes Visuais, nos imperativos da pedagogia das competências, e difundem o ideário da tolerância com base na Cultura Visual, pois, fundamentada na noção pós-moderna de cultura, enfatiza as experiências individuais imediatas, como elementos dispersos não relacionados no tempo histórico, e, destituída de historicidade, por meio da captura da subjetividade, viabiliza a adaptação da personalidade do aluno aos imperativos econômicos neoliberais. Isto é, o ensino de arte, no contexto da reforma educativa, é solicitado para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade cultural dos alunos, tendo em vista adequar o seu

comportamento, em seus aspectos subjetivos e psicológicos, às demandas requisitadas pela reestruturação econômica, a qual exige personalidades flexíveis perante a acumulação flexível.

Para tal, o professor é moldado de acordo com o *just in time* toyotista, a partir da cultura pós-moderna que consagra as experiências momentâneas, as manifestações culturais localizadas e fragmentadas, as quais acabam por exaltar as aparências, em que as imagens se sobressaem às narrativas, favorecendo a difusão dos valores que emulem o trabalho flexível, com a dessubjetivação de classe. Assim, sua formação ideológica é voltada para pensar a cultura em nível individual, desassociada das práticas coletivas, da historicidade, o que resulta no descrédito de políticas em seu sentido clássico e ocultamento das lutas de classes.

Nessa direção, o teor do conteúdo da interculturalidade funcional e relacional encontra-se implicitamente nas DCNAV (BRASIL, 2009), reeditado com a perspectiva teórico metodológica da Cultura Visual, pois esta última está ligada diretamente com as Artes Visuais, por envolver os estudos de qualquer produção de imagens, desde as manifestações artísticas tradicionais, como pintura e escultura, até as expressões midiáticas e os objetos e as comunicação de massa, através de uma recepção positiva da indústria de produção de imagens e da Massa Cultural. Tal concepção possibilita a utilização das imagens como ferramentas para impulsionar os desejos, expectativas e utopias de mercado que emulem o trabalho flexível. O convívio e a interação harmônica entre diferentes grupos culturais são colocados enquanto uma competência que deve ser desenvolvida pelo futuro professor, correspondendo à interculturalidade em sua forma funcional e relacional.

Com efeito, a cultura é limitada ao seu entendimento mais elementar e geral de intercâmbio entre culturas, atentando somente ao nível individual do termo, que resulta na omissão das estruturas sociais, políticas, econômicas que o envolvem, mas também é funcional, na medida em que reconhece a necessidade de incluir as diferenças culturais na lógica estrutural instituída. A noção de uma educação intercultural como um meio de conquistar harmonia cultural, na sociedade contemporânea, equivale ao ideário da tolerância, no qual o respeito às diferenças se limita a abrandar as tensões sociais, manter o *status quo* e incluir os grupos historicamente excluídos nos imperativos econômicos neoliberais.

Em convergência com a concepção de arte e cultura pós-moderna, em conjunto com a pedagogia das competências e ao lado do ideário da tolerância, acaba por deslocar

as determinações econômicas e políticas para as questões meramente culturais. Tal perspectiva, ao ocultar categorias tão importantes, como a história e a luta de classes, é operada a partir da categoria de alienação, em seu sentido marxiano. Ao proclamar uma relação cultural harmoniosa entre os diversos sistemas sociais, omite a exploração do homem pelo homem, que ainda perdura no modo de organização produtiva do capital, assim como as próprias diferenças étnico-raciais são utilizadas na divisão da sua força de trabalho. “Vá a qualquer local de trabalho – [...]e note o gênero, raça e etnia dos que fazem as diferentes tarefas e torna-se evidente como as relações de poder dentro do processo coletivo de trabalho são distribuídas entre diferentes grupos sociais” (HARVEY, 2011, p. 1990.)

5.3 A Interculturalidade na qualidade de Competência no Ensino Superior

Para conformar o ensino às necessidades dos imperativos neoliberais de produção, a pedagogia das competências tornou-se o eixo norteador da política educacional traçada pela reforma educativa, orientando toda a formação de professores da Educação Básica institucionalizada pelas DCN (BRASIL, 2002), o que não fugiu à lógica do ensino de arte. A aproximação entre a interculturalidade e a pedagogia das competências pode ser identificada nas DCNAV (BRASIL, 2009); apesar de essa política não ser mencionada diretamente no documento, seu conteúdo se encontra subentendido nas orientações do material associado com o desenvolvimento das competências e habilidades requisitadas ao futuro profissional da área, tanto bacharel como licenciado. Além disso, Richter (2005), já havia sinalizado a interculturalidade enquanto uma competência a ser elaborada pelo professor de Artes Visuais, para trabalhar a temática da diversidade cultural na escola, já requisitado pelo currículo nacional PCN: Arte (BRASIL, 1997).

Perante a estreita relação entre a pedagogia das competências e a adequação da formação profissional conforme as demandas do capital, situa-se um breve cenário a respeito da relação da interculturalidade com a noção de competência, na literatura acadêmica a respeito do Ensino Superior voltada para a formação docente. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acerca das teses produzidas a partir de 2000 sobre o assunto, com base nos seguintes critérios de recorte: somente programas de Educação, direcionados à área de ‘1) Educação: História, política,

sociedade e 2) Educação e Currículo’, tendo em vista a afinidade com a temática e a Linha de pesquisa referente ao presente trabalho, ‘Políticas e Gestão em Educação (POL)’.

Foram encontrados nove trabalhos relacionados ao assunto, conforme o Quadro 1. Entretanto, entre eles, somente dois abordaram diretamente a competência ligada à interculturalidade, como consta no Quadro 2: 1) VIEIRA, Denise Radanovic. *Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso*, e 2) NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. *Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural*. No primeiro, o termo situa-se diretamente no título do trabalho, enquanto, na segunda pesquisa, a competência é mencionada apenas no resumo.

Ambos os trabalhos estão vinculados ao estudo de línguas estrangeiras voltados para casos específicos. Nota-se que, no primeiro caso, a interculturalidade é entendida enquanto uma competência associada ao processo de adaptação dos alunos no exterior, quanto ao conceito de ‘capital de mobilidade’. De autoria de Vieira (2008), esse conceito norteou grande parte de sua pesquisa, provém da Economia e significa uma riqueza direcionada a produzir renda ou novos bens, assimilado com a noção de ‘capital humano’, a qual designa o conjunto de aptidões e conhecimentos produtivos que os indivíduos detêm. Nessa direção, o ‘capital de mobilidade’ constitui uma parte do ‘capital humano’ que expressa aquilo que é necessário para que a riqueza se acumule, desempenhando a função central para a experiência no exterior, no processo de adaptação ao novo meio e no contato com o estrangeiro, para a aquisição da competência de comunicação intercultural. Composto por quatro elementos que mensuram o capital de mobilidade do indivíduo, envolvendo o histórico familiar e pessoal, as experiências anteriores de movimentações para países estrangeiros e consequentes experiências linguísticas, experiências de adaptação e traços de personalidade.

Essa tese, ao convergir com a teoria do ‘capital humano’, retoma os mesmos princípios propagados pelo acordo MEC-USAID, empreendido durante o regime militar, em 1965, na educação brasileira, como também a sua reconfiguração feita pelo Banco Mundial (BM), no fim da década de 1990, tendo em vista incorporar os diferentes povos étnicos-raciais no interior do funcionamento econômico. Isto é, o entendimento de que o investimento na educação formal com o treinamento dos indivíduos propicia a formação de recursos humanos que viabiliza a capacidade produtiva e competitiva das empresas, a partir da qualificação concedida pela escolaridade alinhada aos imperativos econômicos do capital.

Nesse caso, a ‘interculturalidade assume a especificidade do bilinguismo, conforme a política da EIB (Educação Intercultural Bilíngue)’, fomentada nos países latino-americanos pelas empresas e convênios associados aos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (BM) e a Organização Internacional do Trabalho na América Latina e Caribe (OIT), admitindo sua oficialização apenas em termos linguísticos. É equivalente à diretiva 77/486/CEE, instituída pela União Europeia, na qual a política de interculturalidade foi conduzida com ênfase no ensino de língua.

Nesses termos, a cultura fica restrita às questões da aprendizagem de línguas, vinculada às necessidades das relações comerciais, como uma aquisição de conhecimento instrumental para somar ao ‘capital humano’ ou ‘capital de mobilidade’, útil ao mundo corporativo e empresarial, com a função de ‘adaptar’ os indivíduos aos imperativos econômicos do capital como exige a pedagogia das competências. Quer dizer, a interculturalidade é empregada em sua forma funcional para os interesses do sistema dominante, na medida em que responde aos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes.

Quanto à pesquisa de Nogueira (2008), também direcionada ao estudo do ensino de língua estrangeira, concebe a interculturalidade com uma competência comunicativa. Em um primeiro momento, tal abordagem parece mais crítica que o trabalho anterior, já que problematiza a expansão global do inglês como uma forma de imperialismo linguístico e, para tal, apresenta a discussão de Robert Phillipson, em seu trabalho intitulado *Linguistic imperialism*, que, a partir do conceito de imperialismo vinculado às questões econômicas e políticas, aborda as dimensões culturais do imperialismo linguístico e do discurso da hegemonia do inglês. Contudo, em função da noção de identidade e de aspectos que considera relevantes, como a demanda do sentimento de pertença para desenvolver a cidadania, a possibilidade de múltiplas pertencas fornecidas pela contemporaneidade, as quais favorecem a convivência com a diversidade, destaca a “[...] inevitabilidade do conflito em um mundo multicultural, mas a educação intercultural como forma de se negociar e buscar resolver essas diferenças” (NOGUEIRA, 2008, p. 61). Advoga a favor de uma “[...] educação em língua estrangeira de uma perspectiva intercultural [...] visando desenvolver uma competência comunicativa intercultural” (NOGUEIRA, 2008, p. 61).

Ao entender que a competência comunicativa intercultural serve como um instrumento no processo de negociação para a resolução de conflitos frente ao mundo multicultural, a autora se aproxima do ideário da tolerância. Na medida em que a estrutura

socioeconômica do capital perdura, porém, a conduta tolerante dissimula o racismo, principalmente como elemento presente na divisão do trabalho, havendo o reconhecimento da diversidade, para que todos os indivíduos convivam pacificamente em uma mesma sociedade, para manter o *status quo*. Alinhada aos propósitos do currículo multiculturalista do tipo norte-americano, a interculturalidade aqui é colocada como um instrumento para o controle das tensões sociais que abarcam as questões das diversidades étnico-raciais, de gênero, religiosas, dentre outras tidas como inevitáveis, frente ao acirramento das contradições do capital.

Em concordância com os pressupostos de uma educação multicultural viabilizada pelos estudiosos liberais, a variável cultural é empregada como a solução para a resolução de problemas atinentes à desigualdade racial e aos antagonismos presentes na educação. Como já esclarecido por McCarthy (1994), os modelos curriculares que partem dessa proposta demarcam uma educação compensatória, a partir dos princípios da competência cultural, ressaltando os programas de educação bilíngues com a finalidade de habilitar alunos e professores na compreensão das linguagens e da cultura dos diferentes grupos e de sua própria herança cultural.

Tipo:	Grande área conhecimento:	Área conhecimento:	Nome programa:
Doutorado (tese)	Ciências humanas	Educação	Educação: História, política, sociedade Educação (currículo)
AUTOR	TÍTULO	REFERÊNCIA	
COPPETE, MARIA CONCEIÇÃO	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	COPPETE, M. C. <i>Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência</i> . 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: B.U. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	
VIEIRA, DENISE RADANOVIC	Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso	VIEIRA, D. R. <i>Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso</i> . 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.	
TOMAZZETTI, CLEONICE MARIA.	Pedagogia e Infância na Perspectiva Intercultural: Implicações para a Formação de Professores	TOMAZZETTI, C. M. <i>Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores</i> . 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: B.U. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	
NOGUEIRA, MARIA CRISTINA MATOS.	Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural	NOGUEIRA, M. C. M. <i>Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?</i> – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	

ORÇO, CLAUDIO LUIZ	Educação Intercultural e a Desconstrução da Subalternidade Indígena Kaingang	ORÇO, C. L. <i>Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena kaingang</i> . 2012. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: BU Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
AZIBEIRO, NADIR ESPERANÇA.	Educação Intercultural e Comunidades de Periferia: Limiares da Formação de Educador@s	AZIBEIRO, N. E. <i>Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s</i> . 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal DE Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: B.U. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
MARTINS JÚNIOR, EDSON.	Cultivações interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades curriculares	MARTINS JÚNIOR, E. M. <i>Cultivações interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades curriculares</i> . 2011. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Quadro 1 - Teses interculturalidade e formação docente.

Fonte: CAPES (2019).

AUTOR	TÍTULO	RESUMO	REFERÊNCIA
VIEIRA, Denise Rada- Novic	Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso	Esta pesquisa tem por objetivos acompanhar e analisar, à luz dos Estudos Interculturais de linha francesa, o processo inicial de adaptação de um grupo de estudantes brasileiros em viagem de estudos à França, bem como discutir a formação suscetível de facilitar o desenvolvimento de uma competência intercultural. Os sujeitos da pesquisa são alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, participantes do Programa de Duplo Diploma com as Grandes Écoles francesas, no período de 2006-2008. A metodologia de trabalho empregada é de caráter qualitativo-descritivo e a interpretação dos dados obtidos por meio de questionários escritos aplicados ao grupo foi realizada segundo a proposta de avaliação do capital de mobilidade de Murphy-Lejeune (2003). Os resultados manifestados sob a forma de reflexões decorrentes de nossa análise visam não apenas a tornar mais visível o tema da mobilidade estudantil, ainda tão pouco estudado no Brasil, como também a contribuir para a formação de professores e a criação de programas de Língua Estrangeira que preparam grupos de estudantes para experiências de mobilidade no exterior.	VIEIRA, D. R. <i>Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso</i> . 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.
NOGUEIRA A, Maria Cristina Matos.	Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural	Esta pesquisa teve por objetivo investigar o potencial do ensino de língua estrangeira na promoção de uma educação intercultural. Examina diferentes propostas para uma educação intercultural, considerando tanto o pensamento educacional mais amplo como as propostas originadas da reflexão sobre ensino de língua estrangeira, em particular os trabalhos de Kramsch, Byram e Guilherme. Segundo esses autores, a aprendizagem de línguas deveria possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural e de uma consciência cultural crítica. A pesquisa de campo adotou uma abordagem qualitativa, escolhendo a entrevista semiestruturada como sua ferramenta. Foram entrevistados quatorze professores de língua inglesa, atuando nos diferentes contextos educacionais da escola pública e da particular, bem como em cursos de idiomas. Os professores foram selecionados com base em sua formação e experiência no magistério. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, foi realizada uma décima quinta entrevista, desta vez através de correio eletrônico, com a coordenadora pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brasília. Essa entrevista teve o objetivo diferenciado de explorar um caso de sucesso	NOGUEIRA, M. C. M. <i>Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?</i> – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

	<p>no ensino de idiomas na rede pública. A pesquisa mostrou a preocupação dos professores com o ensino de cultura, com a valorização da língua e cultura materna dos alunos e com a necessidade de desenvolver neles uma reflexão crítica. No entanto, alguns dos aspectos de uma educação intercultural definidos por Guilherme (2003), tais como uma preocupação com uma ação transformativa, não foram evidenciados.</p>	
--	---	--

Quadro 2- Interculturalidade, competências e formação docente.

Fonte: Fonte: CAPES (2019).

A dimensão intercultural passa a ser impulsionada no ensino superior brasileiro, como uma das estratégias para tratar das questões da diversidade, quando o presidente Lula promulgou o Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007 (BRASIL, 2007), a fim de que as orientações previstas pela Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, promovida pela UNESCO (2005), fossem cumpridas no país. Consta, em seu artigo 1, como um dos seus objetivos: “d) fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos [...]” (UNESCO, 2005, p. 4). Nessa direção, a Convenção atribuiu à educação o papel de conscientização pública, em seu artigo 10, parágrafo: “a) propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção a diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público [...]” (UNESCO, 2005, p.10).

A Convenção permanece pautada no ideário da tolerância, na medida em que reforça a necessidade de pensar a diversidade a partir da cultura de paz, de sorte a manter a coesão social e a segurança, no âmbito tanto nacional como internacional, em decorrência da crescente instabilidade entre países ricos e pobres, impulsionada pela globalização. “Recordando [...]tolerância, justiça social e mútuo respeito entre povos e culturas, é indispensável para a paz e a segurança no plano local, nacional e internacional” (UNESCO, 2005, p. 2).

Constatandoque os processos de globalização, facilitado pela rápida evolução das tecnologias de comunicação e informação, apesar de proporcionarem condições inéditas para que se intensifique a interação entre culturas, constituem também um desafio para a diversidade cultural, especialmente no que diz respeito aos riscos de desequilíbrios entre países ricos e pobres [...] (UNESCO, 2005, p. 3).

Nesse contexto, a cultura é incorporada aos interesses econômicos enquanto bens e serviços, com base em princípios de uma política internacional que viabilize o fortalecimento das indústrias culturais dos chamados ‘países em desenvolvimento’.

“Convencidade que as atividades, bens e serviços culturais possuem dupla natureza, tanto econômica quanto cultural [...]” (UNESCO, 2005, p. 3,).

A cooperação e a solidariedade internacionais devem permitir a todos os países, em particular os países em desenvolvimento, criarem e fortalecerem os meios necessários à sua expressão cultural – incluindo as indústrias culturais, sejam elas nascentes ou estabelecidas – nos planos local, nacional e internacional (UNESCO, 2005, p. 5).

Seguindo essa tendência, os sistemas educacionais buscaram estar em consonância com tais diretrizes. Luce, Fagundes e Mediel (2016) salientam que, no empenho de gerir a educação em contextos multiculturais que envolvem uma educação compensatória, o modelo intercultural tem sido evidenciado como um dos mais eficientes no ensino oficial e, por isso, foi amplamente aceito e implementado em diversos países europeus, com ênfase em assegurar uma cultura do diálogo e da convivência e reconhecimento das diferenças culturais. A partir dessa perspectiva, o sistema educativo tem como objetivo desenvolver, nos alunos, a competência cultural por meio de habilidades que possibilitem a coexistência em harmonia dos diversos grupos em sociedade, com destaque para a diversidade linguística como elemento central da diversidade cultural.

Isto é, a interculturalidade, concebida enquanto uma competência na literatura voltada para a formação de professores, constitui uma tendência dos currículos propostos pelos estudiosos liberais, em consonância com a noção de competência cultural, desenvolvida em sua maioria, nos currículos, centrada nas habilidades do ensino de línguas. Impulsionada pelas recomendações dos organismos internacionais, a interculturalidade é pautada no ideário da tolerância, com a finalidade de manter a convivência pacífica entre os diferentes grupos étnico-raciais, conter os conflitos sociais frente à intensificação das contradições e desigualdades sociais próprias da estrutura econômica capitalista, através da estratégia de incorporação dos grupos historicamente excluídos na lógica do mercado.

De acordo com Walsh (2009b), tais políticas de cunho multicultural, promovidas pelo Banco Mundial e outras entidades financeiras multilaterais e transnacionais, são bem semelhantes em todos os países periféricos; são políticas que proporcionam uma abertura para a diversidade, no sentido de garantir o controle do poder hegemônico, conforme os interesses do capital global. Refere-se ao fenômeno que Žižek denomina como a nova lógica multicultural do capitalismo multinacional, pois são reconhecidas as diferenças,

desde que produzidas e gerenciadas dentro da ordem nacional, tornando-as funcionais para a expansão do neoliberalismo.

Como estratégia de incorporação e divisão das lutas dos movimentos sociais, muitos governos, desde os anos 1990 até 2006, adotaram o ideário da tolerância e aceitação da diversidade, por meio da sua integração no aparato dominante, para controlar as tensões sociais e manter a estabilidade do status quo, pela cooptação, divisão e controle, de forma a implementar o modelo neoliberal de produção nos países latino-americanos. Durante esse período, é possível observar os desenhos globais na política nacional e, como componentes da mundialização do capital e do mercado, as organizações multilaterais e corporações transnacionais conquistam destaque no estabelecimento das políticas para a diversidade.

Desse modo, não é mera eventualidade que, conforme os movimentos indígenas emergiram como uma nova força de questionamento, as questões estruturais socioeconômicas (caso da Bolívia, com a entrada do 1º presidente indígena, Evo Morales, em 2006), os bancos multilaterais de desenvolvimento passaram a se interessar pela questão indígena e começaram a viabilizar projetos de cunho neoliberal, voltados para esses povos. Demarcada pela diretiva 4.20 - Povos Indígenas, do Banco Mundial (BM), a autora exemplifica tal conjuntura com o caso do programa PRODEPINE (Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador), iniciativa do BM, juntamente com o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola – FIDA, o qual, em 1998, concedeu 50 milhões de dólares para um acordo de cooperação destinado diretamente a uma instituição gerenciada por organizações indígenas, sem o filtro do governo estatal; dentre as estratégias, encontra-se a intervenção na política agrícola, recursos naturais, gestão da terra e da água. Nesse contexto de forte influência internacional, a interculturalidade é entendida como restrita às inter-relações entre diferentes indivíduos ou grupos culturais, assim constituindo uma forma de interculturalidade relacional, utilizada pelo governo e agências multilaterais como um novo recurso do mercado. Por essa razão, é visto principalmente pelas organizações indígenas e camponesas como um termo estrangeiro suspeito (WALSH, 2009b).

Portanto, a interculturalidade, viabilizada pelo sistema educacional brasileiro e associada à pedagogia das competências, ao adotar as orientações da Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (2005), retoma o ideário da tolerância, visando a preservar o convívio entre os diversos povos, por meio do incentivo de uma cultura de paz como instrumento de controle das tensões

sociais. Configurada em seu modo relacional e funcional, acompanha as necessidades da mundialização do capital neoliberal, o qual concebe a cultura em seu teor comercial, com ênfase na promoção de uma indústria cultural de bens e serviços, segundo as demandas econômicas. “Ela deixou de ser um bem público e passou a ser um ativo financeiro à espera de valorização” (FREDERICO, 2016, p. 175).

5.4 O ideário da tolerância e da interculturalidade na formação de professores do ensino de Artes Visuais

A interculturalidade foi anunciada na entrada do século XXI para os professores de Artes Visuais do Educação básica, associada à noção de competências, enquanto uma proposta complementar à concepção de educação inclusiva difundida pelas políticas dos organismos internacionais, em uma conjuntura assinalada pela continuidade do modelo educacional neoliberal. Foi amplamente difundida aos pares da área, desde gestores e educadores, com a publicação dos anais do *XV CONFAEB* (2005), pela ‘Coleção Educação Para Todos’. Aqui, a interculturalidade se encontrava dentre as propostas para a implementação de políticas mais eficientes para o ensino de arte, conforme as novas demandas que emergiram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), inclusive para a formação docente da área.

Na verdade, estava alinhada aos propósitos do conjunto de reforma instaurada na educação escolar para maior adequação as necessidades econômicas e político-ideológicas da nova ordem mundial e conseqüente subalternização dos países periféricos ao capitalismo internacional financeiro e produtivo. Assinalada pelo modo de produção mais flexível, com a expansão da mobilidade do capital e, ao deslocar as unidades produtivas para os países periféricos, permite uma maior acumulação de capital, por meio da intensificação da exploração da força de trabalho, dos recursos naturais, entre outros, de sorte que, com o neoliberalismo, reverberou globalmente através do fácil acesso aos trabalhos de mais baixo custo, no mundo.

Isto é, a inclusão é concebida como um instrumento para gerenciar os conflitos sociais desencadeados pelas divergências étnico-raciais, religiosas, de gênero e culturais como um todo, para que não se tornem uma fonte de ameaça para a manutenção do sistema econômico, em razão da crescente discrepância da desigualdade social entre países ricos e pobres, com a instauração da acumulação flexível. Com isso, a ênfase em manter uma cultura de paz pautada no ideário da tolerância de convivência harmoniosa

entre os povos e culturas, frente ao movimento de intensificação da globalização, que, ao mesmo tempo que proporciona a interação entre as culturas, nos próprios termos da UNESCO (2005, p. 3), promove os “[...] desequilíbrios entre países ricos e pobres”.

Aos professores cabe perpetuar o consenso, o qual, com a sua formação centrada na pedagogia das competências, se torna apto a preparar a nova classe trabalhadora acomodada aos propósitos neoliberais de produção. Com a finalidade de moldar o comportamento do aluno, as suas experiências particulares são colocadas em primeiro plano, nos projetos educativos, os saberes teóricos e históricos são secundarizados, tendo em vista formar a sua personalidade, para que permaneça constantemente capacitado a se adaptar às demandas inconstantes do trabalho no modo de produção da acumulação flexível, como requer o *Just in time* toyotista.

A educação, em face desse novo estágio do capital, passou a exercer o papel tanto de preparação do trabalhador adequado aos novos padrões de exploração como, no campo ideológico, de limitar a expectativa do trabalhador na socialização do conhecimento atribuído à escola, pela difusão do ideário de que a mais importante aquisição, a partir da educação, não consiste no conhecimento, mas na habilidade de se apropriar das mudanças do sistema produtivo, com o propósito de ocultar as contradições próprias do capitalismo neoliberal e atribuir a resolução de problemas às responsabilidades individuais.

Alinhada às recomendações dos organismos internacionais, a sistematização curricular do ensino de arte em Educação Básica, empenhada pela reforma educativa e materializada pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), elegeu a disciplina de arte como o local mais apropriado para o desenvolvimento da competência relacionada à sensibilidade e à criatividade, de acordo com o ideário da tolerância, pois é entendida como o espaço mais adequado do currículo escolar para tratar das questões subjetivas e pessoais do aluno, possibilitando a expressão das suas emoções, portanto, o lugar mais propício para a construção de valores, conforme o modelo de cidadania requisitado pela nova forma de sociabilidade capitalista.

Posteriormente, a documentação organizada para orientar as licenciaturas em Artes Visuais, as DCNAV (BRASIL, 2009), embasada nas DCN para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002), também foi composta pela pedagogia das competências. Nessa direção, a formação do professor de Artes Visuais se configurou conforme a gestão de pessoas requisitada ao modo de produção toyotista, a fim de assimilar os valores e fetiches necessários para se identificar com o trabalho flexível, por meio da noção de cultura pós-moderna, na qual se ressaltam as aparências imediatas;

assim, as imagens se sobressaem em relação às narrativas, se detêm nas experiências instantâneas deslocadas do tempo, como presentes puros, tratam a cultura de forma localizada, desassociada da totalidade, o que leva aos descrédito das práticas coletivas, da historicidade, e à exacerbação do individualismo que acarreta a omissão da política em seu sentido clássico, relacionada às lutas de classes.

Ora, a aparência, ao predominar sobre a essência, apresenta uma concepção de cultura acomodada no sistema de alienação articulada com o fetiche, categorias que caminham juntas na obra marxista, associadas ao contexto de produção e reprodução do sistema capitalista, que se referem às formas como as relações sociais são dissimuladas e passam a aparentar relações entre coisas e, como um poder alheio à criação das mercadorias, passa a ocultar as relações essenciais das forças humanas das quais derivam. “Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2011, p. 111).

Tal concepção de cultura, presente nas DCNAV (BRASIL, 2009), foi assimilada pela terminologia ‘cultura visual’, ao invés de ‘interculturalidade’, porém, o seu conteúdo se encontra subentendido nas diretrizes no desenvolvimento de competências e habilidades que o profissional de arte deve adquirir, durante o curso, especificamente ligada à capacidade de interagir com as diversas expressões culturais da sociedade, por meio da sensibilidade criativa, tanto para transmitir quanto para receber o fenômeno visual. Nesse sentido, o teor da interculturalidade concerne ao modo mais elementar do convívio e troca recíproca entre culturas, em sua forma relacional, a partir de um viés essencialista, reconhecendo que o convívio entre diferentes culturas sempre existiu, utilizando terminologias como miscigenação, mas sem tocar nas relações de poder, principalmente no racismo moderno estrutural usado como um critério no processo de divisão do trabalho do capital.

Assim, assume o ideário da tolerância, conforme há a aceitação do outro somente no interior do projeto ideológico liberal assimilado pelo mercado. Ou seja, como assinala Žižek (1998), à lógica multicultural do capitalismo tardio, no qual o ódio e a discriminação são dissimulados por essa noção de tolerância, sob o viés da cultura visual de base pós-moderna, é permitido transitar entre as culturas, desde que absorvida pela indústria de produção de imagens e pela ‘massa cultural’. Nessa perspectiva, a noção de interculturalidade, que adquiriu certo destaque na educação brasileira, abarca o ideário da tolerância, retomado pelas diretrizes propostas pela UNESCO, na *Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2005), como uma

estratégia ideológica de conciliação dos conflitos gerados pelo acirramento das contradições do capital, através de uma cultura de ‘paz’ que vise a conter as ameaças de desestabilidade do sistema.

Com a inserção da tolerância na política curricular para o ensino de arte, enquanto uma disciplina propícia para desenvolver nos alunos a competência relacionada ao pilar ‘aprender a viver juntos’, do Relatório Delors (1998), almeja transmitir valores que assegurem a convivência positiva entre os diferentes grupos, na gestão da diversidade cultural para o controle dos conflitos sociais, adequando os estudantes ao modelo de cidadania necessário para a nova forma de sociabilidade, com a reestruturação neoliberal capitalista. Ao professor de Artes Visuais cabe se conformar a essas novas demandas, questão requisitada nas diretrizes para a sua formação profissional, as DCNAV (BRASIL, 2009), centradas na noção de competência, assimilou o conteúdo da interculturalidade relacional, mas sob o viés de cultura pós-moderna proposta pela cultura visual.

Tendo em vista compreender de que modo os cursos de licenciatura em Artes Visuais assumiram o ideário da tolerância e os princípios da interculturalidade, enquanto uma competência em seus currículos, analisam-se, nesta subseção, seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas localizadas na Região Sudeste do país. Para fixar o critério de seleção da respectiva amostra, primeiramente foi elaborada a Tabela 3, com todos os cursos destinados à área, de caráter público, avaliados pelo Índice Geral de Cursos (IGC)⁶⁵, com o Conceito do Curso (CC), pontuados com a nota maior igual a três e com o Conceito Preliminar de Curso (CPC) maior ou igual a quatro, totalizando vinte e cinco cursos. No Quadro 4, constam somente os cursos já selecionados da Região Sudeste, incluindo trechos dos PPC que fazem referência direta à diversidade cultural.

⁶⁵O IGC são medidas usadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao MEC), para avaliar as IES, públicas e privadas. É um indicador definido em conceitos que pontuam de um a cinco pontos. As IES pontuadas entre três a cinco pontos são satisfatórias; dois ou menos são insatisfatórias. O IGC resulta na média ponderada do Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador de avaliação de cursos de graduação, que ocorre em um ciclo de três anos, combinado com o resultado do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que mede o desempenho dos estudantes de graduação, a partir das habilidades e competências adquiridas na sua formação. Além do ENADE, os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade dos cursos abarcam avaliações feitas, in loco, nas IES, onde se verificam: as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em abril de 2004, e da regulação dos cursos de graduação, os cursos passam por três tipos de avaliação, em momentos diferentes: para ‘autorização’, ‘reconhecimento’ e ‘renovação’ do reconhecimento (BRASIL, 2011).

GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS– LICENCIATURA- MODALIDADE PRESENCIAL- REGIÃO SUL					
Instituições	Estado	Município	Categoria administrativa	CC	CPC
1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Rio Grande do Sul	Santa Maria	Pública Federal	4	4
2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Rio Grande do Sul	Rio Grande	Pública Federal	-	4
3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR	Paraná	Palmas	Pública Federal	4	1
4 Universidade Estadual de Londrina – UEL	Paraná	Londrina	Pública Estadual	-	4
5 Universidade Estadual de Maringá – UEM	Paraná	Maringá	Pública Estadual	-	4
6 Universidade Federal do Paraná – UFPR	Paraná	Curitiba	Pública Federal	-	4
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS– LICENCIATURA- MODALIDADE PRESENCIAL- REGIÃO SUDESTE					
Instituições	Estado	Município	Categoria administrativa	CC	CPC
7 Universidade de São Paulo – USP	São Paulo	São Paulo	Pública Estadual		
8 Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo	Campinas	Pública Estadual	-	4
9 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	São Paulo	São Paulo	Pública Estadual	-	4
10 Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Pública Estadual	-	4
11 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2001)	Espírito Santo	Vitória	Pública Federal	5	3
12 Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Minas Gerais	Juiz de Fora	Pública Federal	4	-
13	Minas Gerais	Belo Horizonte	Pública Federal		

Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG				4	4
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- LICENCIATURA - MODALIDADE PRESENCIAL - REGIÃO CENTRO-OESTE					
Instituições	Estado	Município	Categoria administrativa	C C	CPC
14 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	Pública Federal	4	3
15 Universidade Federal de Goiás - UFG	Goiás	Goiânia	Pública Federal	4	4
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- LICENCIATURA - MODALIDADE PRESENCIAL - REGIÃO-NORDESTE					
Instituições	Estado	Município	Categoria administrativa	C C	CPC
16 Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Bahia	Juazeiro	Pública Federal	4	4
17 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Pernambuco	Recife	Pública Federal	-	4
18 Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba	João Pessoa	Pública Federal	4	4
19 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Rio Grande do Norte	Natal	Pública Federal	4	4
20 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE	Ceará	Fortaleza	Pública Federal	3	3
21 Universidade Federal do Piauí – UFPI	Piauí	Teresina	Pública Federal	5	-
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- LICENCIATURA- MODALIDADE PRESENCIAL- REGIÃO NORTE					
Instituições	Estado	Município	Categoria administrativa	C C	CPC
22 Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	Belém	Pública Federal	4	3

23 Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Amazonas	Manaus	Pública Federal	3	3
24 Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Amazonas	Parintins	Pública Federal	4	-
25 Universidade Federal de Roraima - UFRR	Roraima	Boa Vista	Pública Federal	4	-
26 Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Rondônia	Porto Velho	Pública Federal	4	-

Quadro 3- Levantamento das Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação em Artes Visuais – Brasil – cadastrados (MEC).

Fonte: A autora.

A respeito do recorte de análise referente à escolha da Região Sudeste, decorreu em razão do seu forte impacto na difusão do pensamento científico, no país, servindo como um termômetro ideológico das concepções hegemônicas que circulam na produção acadêmica. A repercussão dessa região no cenário universitário é constatada na tese de Santos (2015), voltada para a investigação do desempenho da produção científica brasileira e, conseqüentemente, das suas universidades nos principais *rankings* internacionais mundiais⁶⁶.

Um extenso levantamento de dados entre os anos de 2003 e 2012 confirma que, dentre as vinte universidades consideradas mais produtivas pela CAPES, todas são públicas, 14 federais e 6 estaduais, e, em sua maioria, pertencem à Região Sudeste, relativas a 11 universidades. Reconhecida historicamente por sua maior participação no universo da produção científica do país, abarca a maior presença de instituições de ensino superior e de pesquisa, dispõe de maiores recursos financeiros, melhor infraestrutura, inclusive grande concentração das comunidades de pesquisa referentes a essa região: em 2010, o Sudeste contabilizava cerca de 12.800 grupos de pesquisa. A USP lidera a lista de universidades mais produtivas, oferecendo uma elevada contribuição para o total das

⁶⁶ A autora se embasou em cinco *rankings* internacionais e um nacional: Academic Ranking of World Universities (ARWU); Time Higher Education (THE), QS World University Rankings (QS), National Taiwan University Ranking (NTU), Leiden Ranking (LR) e Ranking Universitário Folha (RUF). Seu trabalho, intitulado *O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira*, foi premiado pela CAPES, em 2016.

publicações nacionais, sendo responsável por 57% das publicações do Estado de São Paulo e 24,02% de total de publicações brasileiras.

Destaca-se que esses dados apontam para o impacto da produção acadêmica do Sudeste no cenário brasileiro, protagonizado pela USP, sinalizando que a Instituição compreende um centro difusor do pensamento científico. Essa questão foi problematizada por Nildo Ouriques (2014), em seu livro intitulado *O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil*; com base na teoria marxista da dependência, comprova a hegemonia uspiana na formação do pensamento acadêmico brasileiro, com ênfase nas ciências sociais, lançando mão da expressão ‘figurino francês’ para referir-se ao fenômeno pelo qual muitas universidades e círculos acadêmicos se voltam para buscar as novidades teóricas europeias ou estadunidense, como a resolução de problemas do capitalismo dependente latino-americano. Isto é, problematiza o pensamento hegemônico acadêmico propagado pela USP, “[...] valendo-se de sua posição no coração burguês do país, aquele padrão internacional de educação tornou-se exemplo para todo o Brasil tão rapidamente quanto a consolidação do sistema de pós-graduação nacional o permitiu” (OURIQUES, 2014, p. 21).

A mesma repercussão do Sudeste, principalmente da USP, no cenário acadêmico, acontece em relação ao curso de Artes Visuais: a IES foi precursora na instituição da primeira pós-graduação em Artes Visuais, em 1972, oficialmente instalada em 1974. O curso atualmente está situado na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), no Departamento de Artes Plásticas, um dos principais centros de referência em arte, criado em 1971, o qual, desde seu início, buscou assegurar o reconhecimento da produção do seu corpo docente e discente (AZEVEDO, 2014). Além disso, no campo artístico na Região Sudeste, em específico na cidade de São Paulo, localiza-se a exposição de Artes Visuais de maior abrangência internacional, a Bienal de São Paulo. Conforme Alambert e Canhête (2004), nas últimas décadas do século XX, o evento alcançou a lógica das megaexposições, atingindo uma massa considerável de expectadores consumidores de arte contemporânea, revelando números astronômicos de visitação. Trata-se de estrutura administrada por banqueiros e publicitários, de aspecto comercial, por meio de uma lógica de privatização vinculada cada vez mais ao patrocinador e dirigida ao grande público.

Desse modo, compreende-se que os cursos aqui eleitos para análise, as licenciaturas em Artes Visuais das IES públicas mais bem pontuadas pelo IGC, localizadas na Região Sudeste, constituem centros irradiadores de ideias. Por conseguinte, ao investigar a concepção de diversidade cultural que se encontra presente

nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), é possível apresentar um indicador do pensamento acadêmico hegemônico propagado para a formação docente em arte, no cenário brasileiro.

Dado que os PPC contêm a proposição do perfil de sujeito/profissional que se pretende preparar, o *Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD* (1999) determinou como sua finalidade estabelecer a direção proposital do processo pedagógico, sistematizado com base nas ações acadêmico-profissionais, sobretudo quanto à concepção de educação e sua relação com a sociedade. Vinculado à política educacional definida em grande parte pela agenda neoliberal, alia-se aos interesses dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (SEIXAS *et al.*, 2013). Os PPC foram eleitos pelas DCN da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) como o espaço para desenvolver as competências necessárias para gerenciar a elaboração profissional.

A proposição dos PPC é estruturada em três dimensões 1) global, 2) específica e 3) particular, como elucida Veiga (2010). Na primeira, situam-se as definições extrainstitucionais associadas aos outros setores da sociedade, como a Constituição Federal e as regulamentações específicas da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), além de abarcar certas demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho. A segunda esfera é composta pelas questões específicas dos aspectos de cada graduação e particularidades das áreas, presentes no Plano Nacional de Graduação (PNG) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos (DCN). E, por final, no âmbito particular, são concebidos pelo histórico de cada instituição e cursos, práticas pedagógicas e seu posicionamento local e regional.

Assim, conforme Seixas *et al.* (2013), o PPC, enquanto um documento que resume as políticas mais abrangentes universitárias e profissionais, combinadas com a vivência específica da sala de aula, possibilita identificar a materialização do processo formativo, já que tanto manifesta a característica da política educacional do ensino superior como conduz à sistematização cotidiana do curso. Dessa maneira, expressa a concretude do processo formativo, na medida em que sua operacionalização delinea os aspectos gerais dos processos didáticos, pedagógicos e de conteúdos que constituem as graduações.

Portanto, com a finalidade de identificar a presença do ideário da tolerância e o princípio da interculturalidade associada à noção de competências, na formação docente

em Artes Visuais, analisa-se a presença da temática da diversidade cultural nos PPC das licenciaturas de Artes Visuais, com base na busca das seguintes palavras-chave: 1) cultura; 2) interculturalidade; 3) multiculturalismo; 4) pluralidade e 5) cultura visual, porque são terminologias que assumiram o respectivo ideário, nas políticas para o ensino de arte, no contexto da reforma. São identificadas tanto na literatura voltada para a área, no caso, o multiculturalismo e a interculturalidade, nas publicações difundidas pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), especialmente das professoras Ana Mae Barbosa e Ivone Richter, quanto nas documentações curriculares oficiais na formação do aluno e professores de Arte, a pluralidade como designação específica dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998) e, por final a cultura visual admitida nas DCNAV (BRASIL, 2009).

Dessa forma, realiza-se a análise de documental em relação ao conceito de cultura adotado pelos PPC, a partir dos dados que constam no Quadro 4, os quais contêm os trechos em que foram identificados os termos correlatos à diversidade cultural. Para tal, retomam-se as concepções sociológicas marxistas de alienação e fetichismo ligadas à noção de captura da subjetividade, de Alves (2013), ao entendimento de interculturalidade relacional e funcional, de Walsh (2009a, 2009b), à contextualização crítica sobre o multiculturalismo, feita por Žižek (1998), McCarthy (1994) Semprini (1999), a pluralidade explicada por Falleiros (2005), as considerações de Ramos (2006) sobre a pedagogia das competências, no campo do ensino de arte, as contribuições de Freres e Holanda, (2011) a respeito da cultura visual, de Bacarin (2005), acerca da arte-educação, de Harvey (2008), no tocante à cultura pós-moderna, de e Duarte (2001), no que se refere aos ideários pedagógicos da atualidade.

IES PÚBLICAS: GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- LICENCIATURA - REGIÃO SUDESTE	
IES	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) REFERÊNCIA À DIVERSIDADE CULTURAL: palavras-chave: 1) cultura; 2) interculturalidade; 3) multiculturalismo; 4) pluralidade e 5) cultura visual
1- Universidade de São Paulo – USP Projeto Pedagógico Vigente – Curso de Artes Visuais – CAP – ECA – USP (s/ ano)	<p>1. Diretrizes Gerais:[...] diretrizes mais específicas, [...] conjunto das habilidades que oferece aos estudantes interessados em ingressar em seus cursos, contempla metas sociais [...]de potencial estratégico no desenvolvimento do país, por meio da formação de massa crítica com capacidade de intervir no debate nacional e internacional da arte, da cultura e da tecnologia.</p> <p>[...] Escola de Comunicações e Artes, o Departamento de Artes Plásticas empenha-se para que suas diretrizes mais amplas, voltadas à formação de uma reflexão teórico-prática rigorosa em arte, contribuam para a realização do objetivo mais geral desta Escola, [...] o de fomentar a produção e a difusão da informação artística e cultural [...]</p> <p>3. Objetivos gerais O Curso de Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas oferece Licenciatura em Artes Visuais e quatro Bacharelados -Escultura, Gravura, Pintura, e Multimídia e Intermídia, tendo como objetivos gerais[...]2) a formação de professores de Arte licenciados para a educação básica, terceiro setor, museus e instituições culturais.</p>

	<p>4. Competências e habilidades: O Bacharel ou o Licenciado em Artes Visuais poderá atuar profissionalmente na produção de Artes Visuais, na pesquisa em arte de natureza prática e teórica, na crítica de arte, na gestão cultural e no ensino.</p> <p>6. Desenvolvimento dos conteúdos Nas disciplinas teóricas ligadas às áreas de Teoria da Arte, História da Arte e Crítica de Arte, busca-se propiciar aos estudantes uma cultura introdutória sólida em arte brasileira e em arte internacional, com ênfase pontual no exame de contribuições de tradições culturais específicas (arte da América Latina, as tradições africanas e seu aporte na cultura moderna e contemporânea brasileira).</p>
<p>2- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Instituto de Artes – IA</p> <p>Projeto Pedagógico dos Cursos Licenciatura em Artes Visuais Bacharelado em Artes Visuais (2015)</p>	<p>Sobre a Revisão conduzida em 2014 [...] o Projeto espelhado pelo Catálogo de 2015 apresenta uma boa distribuição dos conteúdos referentes à [...] Mundo Globalizado permeados por todos os semestres do Curso. Observa-se também, uma maior concentração das oportunidades de conhecimentos e experiências sobre a cultura geral nos quatro últimos semestres [...] disciplinas de Ateliê Multidisciplinar. [...] o contato com as diversidades do circuito artístico e das manifestações da cultura e projetos metodológicos e didáticos [...] (p.7).</p> <p>Perfil desejado para os egressos Licenciado em Artes Visuais: Faz parte dessa formação a experiência investigativa bem como de reflexão crítica acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa presentes no contexto atual. A ação básica desse professor concentra-se no saber sensível dos alunos, na medida em que sua atividade visa ao desenvolvimento da capacidade de sentir e perceber o mundo de modo a articular essa percepção em uma forma específica de saber, a qual se manifesta na linguagem visual, articulada, muitas vezes, com outras linguagens e ou campos de conhecimento correlatos (p.19).</p> <p>Objetivos dos Cursos de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado: 2. Formar profissionais que possam atuar no âmbito das Artes Visuais, como artistas, professores e/ou pesquisadores. Esses profissionais podem atuar em diferentes áreas, a saber: Pesquisa e criação em arte: no desenvolvimento de projeto artístico pessoal de forma a atuar em diferentes segmentos da cultura nos quais a imagem, suas intersecções e relações são predominantes (p.19).</p> <p>Ementas das disciplinas com a bibliografia pertinente AP308 - Cultura Popular Ementa: A disciplina propõe apresentar e discutir às culturas popular e urbana e o folclore sob enfoque antropológico, estendendo-se para a aplicação na educação (p.51) AP707 – Gestão de Espaços de Arte / Educação Ementa: Conhecer os modelos atuais de organização e gestão de espaços artísticos e educativos formais e não formais que atuam na promoção da aprendizagem e da expressão artística de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, considerando os fundamentos legais específicos e seus principais aspectos de sustentabilidade. Análise de estratégias pontuais, nacionais e internacionais e pesquisas que contribuam para a compreensão e realização dessas práticas (p.70).</p> <p>Bibliografia: CANCLINI, N. G. <i>Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização</i>. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.</p> <p>AR101 - Fundamentos Filosóficos da Arte-Educação Ementa: O processo do conhecimento humano: vivências e significações. O conhecimento inteligível e o saber sensível. Linguagem e conhecimento conceitual (inteligível). Os signos estéticos como simbolização do saber sensível. A dimensão educacional da arte a partir do diálogo com sua atualização tecnológica ao longo do tempo. MASON, R. <i>Por uma arte-educação multicultural</i>. Campinas: Mercado de Letras, 2001 (p. 92).</p>
<p>3 - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC</p> <p>Projeto Político-Pedagógico Curso Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado Campus Bauru (2012)</p>	<p>4.2. ÁREAS DE CONHECIMENTO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LICENCIATURA Entende-se a arte como representação cultural e como prática social. Um Projeto Político Pedagógico para Licenciatura em Artes Visuais precisa contemplar um corpo de conhecimentos artísticos [...] (p.11). Um curso de Licenciatura tem, tradicionalmente, foco na formação de docentes para o ensino formal, entretanto novos mercados se abrem para esse profissional, outros contextos de ensino não-formais[...]. Hoje, além da sala de aula, os licenciados em Artes Visuais podem atuar como monitores/mediadores de exposições em museus, galerias de arte, como organizadores de eventos e projetos culturais, como produtores culturais em ateliês, como professores de Artes em ONGs (Organizações não-governamentais) etc. (p.12-13).</p> <p>5.1. Modalidade Licenciatura 5.1.2 Objetivos Específicos Propiciar a construção do conhecimento e o exercício de uma prática atualizada e relacionada à experiência da visualidade junto à rede escolar, às instituições culturais, a grupos artísticos e à sociedade como um todo.p.19 Capacitar para atuação profissional crítica e reflexiva através de conhecimentos teóricos e práticos, artísticos e pedagógicos permitindo agir como educador contemporâneo e cidadão consciente, em ação na sala de aula, na escola, nas comunidades e instituições culturais (p.19).</p> <p>6. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>

	<p>Curso estrutura-se a partir da articulação de quatro eixos formadores que visam desenvolver as seguintes competências e habilidades, conforme o Art. 4º Da Resolução nº 01 de 16 de janeiro de 2009: (DCNAV) (p.20). II - Desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes (BRASIL, 2009).</p> <p>11. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA Em atendimento a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, [...] , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, com conteúdo que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, valorizando as suas contribuições nas áreas social, cultural, artística, econômica e política pertinentes à história do Brasil são atendidos nas disciplinas: História da Arte Brasileira: do Pré-Cabralino ao Academicismo, História da Arte Brasileira: do Ecletismo ao Modernismo, História da Arte Brasileira: Contemporaneidade, Antropologia Visual e Antropologia da Arte (p.39-40).</p> <p>Projetos de extensão: O Polo Bauru-FAAC/UNESP - ARTE NA ESCOLA: é um projeto de Formação Continuada, que através da reflexão permanente sobre a prática docente no contexto escolar, visa à ampliação de repertório em arte e educação através da articulação de teorias e transposições didático-pedagógicas. [...]O projeto atende desde 2004 professores com vínculo na educação pública municipal e estadual da cidade de Bauru e região. [...] tem promovido grupos de estudos com reuniões quinzenais [...] na região de Bauru, palestras, encontros, oficinas e, [...], oferece um acervo composto por livros, catálogos de exposições, revistas e uma DVD teca com, atualmente, 130 títulos sobre arte brasileira contemporânea, para consulta e empréstimo. [...] coordenado pela Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Calim de Carvalho Costa – coordenação geral- e pela Prof.ª Dr.ª Guiomar Josefina Biondo- coordenação pedagógica. “As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem”. Frase de Fernando Hernandez (2000) explicita o posicionamento teórico que fundamenta as ações do Polo BauruFAAC/UNESP - Arte na Escola [...] (p.41).</p> <p>PROGRAMA DE ENSINO 1. IDENTIFICAÇÃO Curso: Artes Visuais Modalidade: (X) Licenciatura (X) Bacharelado DISCIPLINA: REFLEXÕES POÉTICAS TRANSDISCIPLINARES II Créditos: 04 Carga horária: 60 h/a CNCC: 60 h/a (X) Obrigatória Semestral: SIM Semestre: 4º 2. EMENTA A transdisciplinaridade é foco dos estudos teórico práticos. Conjugação de diferentes conhecimentos buscando um novo nexos.</p> <p>8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA: HERNANDEZ, F. <i>Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho</i>. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>1. IDENTIFICAÇÃO Curso: Artes Visuais Modalidade: (X) Licenciatura (X) Bacharelado DISCIPLINA: REFLEXÕES POÉTICAS TRANSDISCIPLINARES III CÓDIGO: Créditos: 04 Carga horária: 60 h/a CNCC: 60 h/a (X) Obrigatória Semestral: Sim Semestre: 6º 2. EMENTA A transdisciplinaridade é foco dos estudos teórico práticos. Conjugação de diferentes conhecimentos buscando um novo nexos.</p> <p>8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA: HERNANDEZ, F. <i>Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho</i>. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>
<p>4- Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Centro de Artes</p> <p>Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (2010)</p>	<p>2- JUSTIFICATIVA As Escolas de Arte, em todo o mundo, têm tido um papel significativo nos programas de mobilização e desenvolvimento social, construindo ou reafirmando identidades locais, ampliando os seus contatos com culturas exógenas, melhorando as condições de vida urbana, e oferecendo aos seus novos e velhos moradores o acesso à produção simbólica mundial [...] (s/p).</p> <p>O Centro de Artes da UFES, como unidade acadêmica voltada para a formação de profissionais das Artes e a produção e divulgação dos eventos artísticos, nos seus cinquenta anos de funcionamento, tem contribuído decisivamente para capacitar quadros, produzir e expor objetos artísticos locais e nacionais, incluindo o estado no circuito nacional das artes e dos debates em torno dos seus procedimentos de ensino, e desta forma, participar do esforço coletivo de gerar um desenvolvimento pleno que não se restrinja, apenas à ampliação das riquezas materiais, mas que invista na inclusão estética compreendida como preservação e expansão dos produtos culturais, imprescindíveis a qualquer projeto local de inserção ativa no processo crescente de globalização econômica e simbólica.</p> <p>4- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO</p>

	<p>PRINCÍPIOS NORTEADORES a necessidade da arte para a educação A história da humanidade é o registro mais vigoroso da importância da atividade artística no seio das transformações que possibilitaram a constituição do mundo atual. Transformações sociais e de produção, bem como toda a sorte de mudanças na organização religiosa, política e cultural garantiram a transformação da civilização para o que se conhece hoje como tal. A partir dos anos 70, os principais estudos sobre o papel da arte na sociedade, sua relação com a cultura e com a educação passam a ser tratadas com referência aos trabalhos de Herbert Read (1959, 1968, 1981 e 1983), nos quais busca-se o entendimento do valor da arte como meio educativo, tentando construir uma concepção de educação que tem a arte como integrante no processo orgânico da evolução humana.</p> <p>educação estética Em síntese, a educação estética é definida como sendo a educação de todos os sentidos, da palavra e do pensamento. Assim, a educação através da arte seria uma educação para constituição de um ser sensível e social, uma vez que esta possibilita ao homem experiências pessoais na sua percepção de estar no mundo, sendo de extremo valor para a sociedade, e possibilitariam ainda a consciência do seu lugar e natureza dentro da sociedade tecnológica e multicultural que se lhe é posta neste fim de século (Grillo, 1999).</p> <p>5- OBJETIVOS Objetivo geral Formar, de modo consistente e contextualizado, professores para atuarem como arte-educadores no sistema, público de ensino - Municipal ou Estadual, nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e, também, em escolas privadas e demais instituições culturais relacionadas às artes.</p> <p>Objetivos específicos • Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas interações com as práticas culturais e sua mediação com as questões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e políticas;</p> <p>6- PERFIL DO EGRESSO Dentro dessas perspectivas, os programas de Licenciaturas em Artes Visuais devem permitir aos licenciandos uma formação visando, prioritariamente sua carreira acadêmica, o que necessita, além de uma sólida base de conteúdos do ensino da Arte, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação e sua interação com as práticas culturais.</p> <p>Competências e Habilidades essenciais b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares e pluriculturais; e) perceber a prática docente de Artes como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente pelas práticas e transformações culturais;</p> <p>Estratégias de aprendizagem a) a vivência de procedimentos de aprimoramento da percepção: configura-se em torno de atividades centradas no campo do desenvolvimento do instrumental psicofísico do aluno, conduzindo-o a uma revisão do seu olhar sobre o mundo que o cerca [...].A esfera de atuação prima pela vivência cognitiva e sensível das práticas e do contexto cultural e social transformados em geradores de uma produção material (cultura material). b) a experimentação é peça mestra nesta proposta e se dá ao longo de todas as disciplinas nos diferentes eixos: nas atividades de formação conceitual em experimentação estética, por meio do manuseio e descoberta de possibilidades de transformação de materiais; incentivando o aluno a elaborar e desenvolver projetos de práticas construtivas que permitam sua atuação no campo da arte e da cultura buscando a interlocução com o contexto social que o envolve e à sua comunidade de atuação.</p>
<p>5-Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF Instituto de Artes e Design – I.A.D.</p> <p>Projeto Pedagógico para a criação do curso de Graduação: Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design Segundo Ciclo: Licenciatura em Artes Visuais (s/ ano)</p>	<p>1. Contextualização Com a aceleração do processo de globalização os modos de pensar e de fazer de todos os setores da atividade humana estão necessitando revisão e a ‘mudança de paradigmas’ tornou-se um <i>leitmotiv</i> sempre presente. Na esteira dessa necessidade, [...], analisa-se e redescobre-se as virtudes intrínsecas e os múltiplos impactos, diretos e indiretos, da cultura e das artes sobre o desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos. (p.2). [...] a valorização da expressão da criatividade desenvolve pessoas criativas, vai se tornando evidente que a intensidade, a originalidade e a inteligência da vida cultural de um dado lugar, uma universidade, por exemplo, passa a agir como um ímã que atrai cada vez mais gente de talento, manifestando-se criativamente, por sua vez, nos mais distintos setores, influenciando extramuros. Uma espécie de epidemia de ideias novas (p. 2). (criação necessária para adaptação no contexto de desemprego). A responsabilidade da Arte deve ser partilhada entre todos. Todos unidos pela crença comum de que as culturas humanística, científica e artística implicam igualmente em espírito crítico-reflexivo, criatividade e inventividade que projetam a ousadia do tentar, do pensar, do fazer e do realizar (p. 3). Um grande tema no mundo, hoje, é o conceito de criatividade e como pode ser estimulada. Entendemos que a criatividade pode ser estimulada no processo de formação do estudante, isto se focada por um projeto articulado, crítico, tecido entre os pilares da arte, da sociedade e da cultura. Este projeto é orientado pelo propósito de preparar</p>

	<p>os alunos para um conhecimento e uma reflexão de natureza empírica sobre as Artes e o Design e sua criação, sendo esses campos entendidos no eixo que os desdobra enquanto áreas de conhecimento de fronteiras fluídas, que se vêm alimentados por distintas culturas e produtos (p. 3).</p> <p>Perfil do egresso</p> <p>As competências que definem o perfil do egresso do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design dependem do projeto de formação do aluno, cujo caráter pessoal indicará o campo ou campos de pesquisa técnica e teórica sobre os quais se deteve; os aspectos da cultura geral que foram priorizados; [...] (p. 5).</p> <p>O perfil do que opta pela Licenciatura em Artes Visuais [...]</p> <p>Também deve atuar como agente efetivo da pluralidade cultural, refletindo e promovendo reflexões acerca das questões inclusivas étnicas, de gênero, e/ou voltadas para portadores de necessidades especiais, articulando fazer artístico, científico e pedagógico, percebendo-se como mediador na construção do conhecimento, consciente de sua condição social como professor, tendo como meta o domínio estético, crítico e pedagógico no campo das Artes Visuais (p. 6).</p> <p>Deve ainda prever a atuação na coordenação e assessoria, em estabelecimentos de ensino e/ou difusão cultural públicos ou privados, de planejamento pedagógico-didático sobre Educação Artística, disciplinas que tenham como transversalidade temas afeitos à arte, [...] (p. 6).</p> <p>Desenvolver, em seus futuros alunos, a capacidade de perceber, compreender e interpretar diferentes representações visuais reconhecendo os contextos culturais em que tais representações foram produzidas. (p.6).</p> <p>Desenvolver nos/as licenciandos/as, bem como a capacidade destes/as licenciandos/as de desenvolverem, em seus futuros alunos, a autonomia, entendendo este termo segundo a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais: [...] capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar de gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. (PCN – 5ª a 8ª séries – introdução (p. 89-1990).</p> <p>1.COMPONENTES CURRICULARES DO 2º CICLO: LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS</p> <p>Os cursos do 2º Ciclo não devem se restringir às atividades de aula, mas devem ser espaços de promoção de eventos ligados à cultura artística, humanística e científica, sobretudo trocando com as outras Instituições de formação superior do país, com vistas a promover a diversidade e o aprofundamento na formação dos estudantes (p. 8).</p> <p>Ao eleger disciplinas redesenhadas a partir de problemas contemporâneos, organizadas sob grandes unidades temáticas (as matérias), os alunos vão aprimorando seus conhecimentos, ampliando seu arquivo cultural, desenvolvendo suas habilidades, redefinindo vocações e diversificando competências (p. 8).</p> <p>Disciplina: ART210 - ANÁLISE DAS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS I</p> <p>Créditos: 2 Departamento: DEPTO DE ARTES /IAD</p> <p>Ementa Treinamento da leitura e interpretação das linguagens plásticas contemporâneas dentro de sua diversidade e inter-relação semiológica. A disciplina situa e discute as premissas gerais das diferentes metodologias de aproximação ao corpus (conhecimentos e objetos) da Arte Moderna e contemporânea, aplicando as ao estudo das obras e dos artistas mais significativos do século XX/XXI. Trabalhando desde a análise dos elementos constitutivos da linguagem até os conteúdos e sugestões do programa oculto das obras, tenta abordar os aspectos fundamentais que, na atualidade, condicionam a produção artística.</p> <p>Bibliografia</p> <p>GUASCH, A. M. (Org.). <i>El arte ultimo de siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural</i>. Madrid: Alianza, 2000.</p>
<p>6-Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Escola de Belas Artes – EBA</p> <p>Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais (2019)</p>	<p>2 Breve Histórico da Unidade e do Curso</p> <p>A Escola de Belas Artes, desde o início, firmou ações que ampliassem o alcance do seu trabalho a nível local, regional, nacional e internacional, formando pessoas comprometidas com a cultura, tanto no âmbito da expressão e produção, quanto no da educação e conservação da arte e cultura (p.16).</p> <p>3.2 Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • construir sua consciência crítica, tendo presentes as identidades culturais e de subjetivação, relacionando-a com sua criação artística e pedagógica (p.21). <p>5. Perfil do Egresso</p> <p>O profissional formado, pelo curso de Artes Visuais da UFMG, é apto a desenvolver atividade artística compatível com a área/habilitação de sua formação [...] como Arte/Educador pode atuar em espaços de educação não-formal, como escolas de arte, museus, ateliês, academias e galerias de arte; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. [...] O egresso do curso deve ser pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver e ter como componente importante em sua vida cotidiana a experiência estética[...]. O conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção de obras e/ou de um ensino contemporâneo, que leve em conta as manifestações da arte, no âmbito de nosso tempo e espaço, ou seja, do cotidiano social/cultural/individual de quem produz, ensina/aprende (p.25).</p>

	<p>7.1 Unidades Curriculares</p> <p>A partir do Parecer CNE/CP 03/2004, que estabelece a ‘educação das Relações ÉtnicoRaciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira’, bem como da Lei 9.795, que dispõe sobre a ‘Educação Ambiental’, o curso de Artes Visuais possui em sua matriz curricular, disciplinas optativas específicas para tratar desses temas (APL630 – Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e APL629 – Educação Ambiental), além de incluir indiretamente seus conteúdos no programa de diversas disciplinas do curso (p.29). Ainda neste âmbito destacam-se em algumas disciplinas abordagens teórico-práticas dos temas Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e Política de Educação Ambiental. A disciplina Artes Visuais no Brasil I focaliza o patrimônio artístico brasileiro como referência motivadora para uma especulação histórica e antropológica sobre a importância da imagem, utilizando-se da linearidade historiográfica apenas como um recurso didático. Os diversos recortes possíveis sobre essa atividade artística, considerada da Pré-História ao início do Modernismo, oferece a possibilidade de uma visão analítica mais ampla sobre a formação da sociedade e do conceito de identidade cultural no Brasil (p.29). [...] a disciplina pretende desenvolver no aluno a capacidade de contextualizar criticamente a manifestação artística, angariando-se com isso, mais competência para compreender os mecanismos artísticos, simbólicos, teóricos, históricos, antropológicos e políticos que dinamizam a arte e a cultura brasileira nos períodos estudados (p.29).</p> <p>Já a disciplina Artes Visuais Brasil II visa estudar e analisar a produção artística brasileira ao longo do século XX, preocupando-se em relacionar esta produção com outros campos do conhecimento como música, dança, teatro, literatura, filosofia, antropologia, sociologia, ciências biológicas e exatas, de acordo com a complexidade crescente do fazer artístico ao longo do último século. É igualmente objetivo da disciplina considerar os contextos sociocultural, econômico e político nos quais a arte brasileira foi concebida durante esse período (p.30). Seu conteúdo programático contempla [...] A década de 1960, o retorno a figuração, cultura de massa e ideologia [...].</p>
--	--

Quadro 4- PPC Artes Visuais - conteúdo diversidade cultural.

Fonte: A autora.

O primeiro PPC analisado é referente à graduação de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da IES USP; consiste em um documento relativamente curto, em comparação com os outros materiais, possuindo somente 9 páginas. Ao longo do texto, não foram localizados registros relacionados aos termos ‘interculturalidade, multiculturalismo, pluralidade e cultura visual’; apenas a palavra ‘cultura’ foi mencionada cinco vezes, sem citar diretamente a questão da diversidade cultural. As duas primeiras alusões são encontradas no tópico sobre as ‘1. Diretrizes Gerais’ que orientam o curso, concernentes ao conjunto de habilidades ofertadas para os estudantes, na formação de uma massa crítica apta para intervir e fomentar a produção e informação artística e cultural, no âmbito nacional e internacional. Aqui fica evidente o papel do curso em preparar os agentes difusores do pensamento artístico e cultural brasileiro de amplo alcance. Nos pontos sobre os ‘3. objetivos gerais’ e as 4. ‘Competências e habilidades’ que devem ser desenvolvidas durante o curso, a concepção de cultura adotada pelo PPC fica mais evidente, ao apontar que o profissional licenciado pode atuar no ‘terceiro setor’ e ‘instituições culturais’, estando apto para produzir e pesquisar na ‘gestão cultural’ e no ‘ensino’.

A associação da gestão cultural ao terceiro setor está atrelada ao que Neves (2011) analisou como um novo projeto político da burguesia mundial, para o século XXI, por meio da criação de um espaço social novo de harmonização de interesses e conciliação

social, o chamado terceiro setor, o qual redefiniu a nova estratégia mundial capitalista de reposicionamento da política, a partir de três movimentos simultâneos: o primeiro compreende a conformação dos cidadãos aos valores individualistas do empreendedorismo e colaboracionismo, propagados pela escola, a igreja e a mídia; o segundo condiz com a absorção dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal, promovendo a desarticulação de um projeto político das classes trabalhadoras, o que leva ao terceiro movimento: a disseminação de novos aparelhos privados de hegemonia, designados genericamente de ONG (organizações não governamentais), fundadas no Brasil, nos anos 1980, por grupos que buscaram fazer uma nova política com financiamentos confessionais e laicos de organismos estrangeiros.

Na década de 1990, as empresas brasileiras passaram a propagar regularmente suas fundações, em 2000, as FASFIL (Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos); nesse movimento, as ONG tiveram como função rearranjar a relação entre Estado e sociedade civil, apesar de algumas delas manterem a ideologia do projeto democrático de massas dos anos de 1980. O Estado capitalista neoliberal, no país, a partir da reforma na sua aparelhagem, transformou o Estado de Bem-Estar Social – produtor de bens e serviços – em um Estado gerencial, isto é, encarregado do estabelecimento da denominada ‘sociedade do bem-estar’. Como uma nova estratégia de dominação de classe, a burguesia brasileira, por intermédio do Estado gerencial, sem deixar de recorrer ao uso da coerção, buscou estratégias para alcançar o consenso, principalmente no período de ampliação da participação política, o que foi denominado Terceira Via, pelos próprios intelectuais da ordem, como Anthony Giddens⁶⁷ (NEVES, 2011).

A crescente concentração de renda e conseqüente expansão da desigualdade social, nos países periféricos, tornam-se questões preocupantes para os organismos internacionais, principalmente FMI e BM, na preservação de um ordenamento social, porque a concepção mais ortodoxa do neoliberalismo não comportava estratégias de consenso para os novos problemas provocados pelas suas próprias ações político-econômicas. “A social - democracia da Terceira Via [...] por se propor como um terceiro caminho entre o neoliberalismo e a antiga social – democracia – começou a ser adotada intensamente por esses organismos a partir dos anos 1990” (MELO, 2005, p. 72-73).

⁶⁷ O grupo de pesquisa coordenado pela professora Lúcia Maria Wanderley Neves lançou uma discussão a respeito da ‘pedagogia da hegemonia’, termo designado para uma nova literatura que emergiu nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que explicavam as mudanças no mundo contemporâneo, inclusive referente ao autor Anthony Giddens. Ao analisar o seu livro *A terceira via*, o grupo constatou que seus escritos expressavam o novo projeto político da burguesia mundial para o século XXI (NEVES, 2011).

Dessa forma, o mencionado PPC, ao direcionar a atuação dos futuros profissionais ao terceiro setor, colabora com esta nova forma de sociabilidade capitalista que despontou no Brasil, na década de 1990, associado ao termo *gestão*, aproximando-se da noção de gerenciamento empresarial configurada pelo Estado, com o modelo neoliberal. Na própria profissionalização docente, a gestão foi assumida como eixo articulador. Conforme esclarece Shiroma (2011), o imperativo da gestão eficiente em relação aos recursos, como recomendações para as escolas aperfeiçoarem seus resultados, foram divulgados pelos organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, com a finalidade de orientar essas instituições a fazer mais com menos, isto é, para adequar a formação docente à reforma educacional, visando a preparar um profissional apto para otimizar recursos e maximizar resultados. Como parte dos discursos neoliberais que buscam persuadir que não faltam recursos, mas que são mal gerenciados, nessa retórica, fica subentendido que bons professores são decorrentes de uma boa gestão, e não de uma boa formação ou condições de trabalho. A centralidade atribuída à gestão, no processo de profissionalização docente, pode ser localizada na DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), articulada ao gerenciamento de professores. “Nesta ótica, o professor gestor poderia ser compreendido como produto e produtor dessas novas formas de gestão educacional” (SHIROMA, 2011, p. 16).

Desse modo, gestão e terceiro setor são termos colocados ao lado da cultura, no PPC de Artes Visuais da USP, o que expressa a convergência da dimensão global e específica do documento com a política educacional neoliberal assumida pela reforma. A noção de gestão cultural também se torna o eixo das ações culturais ligadas ao setor privado, encontrada como tema de formação ofertada por instituições culturais fundadas e mantidas pela iniciativa privada e empresarial. Em específico, a renomada fundação Itaú Cultural⁶⁸ fornece o curso de ‘Especialização em Gestão e Políticas Culturais’, que propõe criar e ofertar formação continuada em relação a esse conteúdo. Em seu programa, gestão cultural é definida como uma série de ações rotineiras administrativas, somadas a empreendimentos criativos, os quais possibilitem os destinatários a inventar seus próprios fins culturais. “A gestão é tratada aqui como capacidade de resposta às situações locais

⁶⁸ Fundado pelo empresário Olavo Setúbal, em 1987, responsável por um dos maiores conglomerados financeiros, o qual declarou que a cultura necessitava de uma gestão mais estratégica, por parte da iniciativa privada, que demandava a criação de instituições contendo missão própria, identidade e foco. Informações obtidas no próprio endereço eletrônico da instituição (ITAÚ CULTURAL, 2008).

em sua relação com uma sociedade global cada vez mais conectada pelos meios de informação”⁶⁹.

É possível identificar que o entendimento de gestão cultural como uma resposta das circunstâncias locais, perante as necessidades globais, consiste em um discurso de globalização muito similar ao propagado pelos organismos internacionais. Com efeito, como já constatado por Duarte (2001), o Relatório Delors (1998), marcado por uma retórica ambígua, descreve a globalização como um fenômeno inevitável e espontâneo, competindo a todos os países se adaptar a esse processo. Esse caso referido à educação teve como finalidade ocultar as disparidades do capitalismo neoliberal atual, viabilizado pela globalização, que constitui um componente central da reestruturação econômica, conforme viabiliza a flexibilização da produção com a sua terceirização estrutural, acompanhada pela segmentação e dispersão da suas esferas, a partir da ciência e tecnologia, de modo a operar por meio do sistema de alienação, ao desviar a função do Estado e da sociedade como um todo, na resolução dos problemas sociais, e atribuí-la à responsabilidade individual.

Da mesma forma que a noção de gestão cultural visa a proporcionar aos indivíduos que se empenhem em inventar seus próprios fins culturais, o PPC de Artes Visuais da USP assume implicitamente uma concepção de cultura funcional ao sistema, pois gerenciar a cultura e as diferenças implica controlá-las no interior da lógica das estruturas socioeconômicas existentes, sem rompê-las, conservando a estabilidade do *status quo*.

Ainda sobre esse documento, em relação à diversidade cultural, essa menção somente aparece no tópico ‘6. Desenvolvimento dos conteúdos’, ao descrever as disciplinas teóricas que objetivam proporcionar aos estudantes o ingresso nas questões sobre arte brasileira –Teoria da Arte, História da Arte e Crítica de Arte –, as quais pontualmente trabalham tradições culturais específicas que abrangem as tradições latino-americanas e africanas. Contudo, não constam as ementas e conteúdos programáticos das disciplinas no PPC, o que dificulta na compreensão sobre as perspectivas teóricas e metodológicas que norteiam a concepção de cultura, nesse caso.

O segundo PPC aqui analisado é relativo à Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais do Instituto de Artes –IA– da UNICAMP, documento mais extenso, em comparação com o da USP, contendo 103 páginas. Entretanto, a menção à palavra ‘cultura’, relacionada à diversidade, também aparece apenas cinco vezes, no decorrer de

⁶⁹Dados obtidos no Edital referente ao programa de especialização (OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL, 2020).

todo o material, somada a duas citações ao multiculturalismo, especificamente empregando o termo ‘multicultural’, referente a bibliografias básicas de disciplinas. Com ênfase na Licenciatura, foi possível identificar que, na primeira alusão, a cultura se aproxima da questão da globalização mundial, encontrada no ponto ‘Sobre a Revisão conduzida em 2014’, referente ao PPC anterior, para adequar o novo documento às Deliberações CEE nº 126/2014⁷⁰, entendido que o tema foi muito bem abordado e que os conhecimentos sobre as experiências culturais se concentram nas disciplinas de Ateliê Multidisciplinar, a qual proporciona um contato com as questões da diversidade.

Na sequência, a respeito do ‘Perfil desejado para os egressos’ relativo ao ‘Licenciado em Artes Visuais’, é pontuado que integra essa formação a questão cultural da atuação educativa, na atualidade, na qual a ação primordial do professor deve centralizar no saber sensível do aluno. Isto é, fica subentendido que o foco do conhecimento deve partir da vivência dos alunos; nessa direção converge com a pedagogia das competências, que conduziu a formação tanto do aluno como do professor, após a promulgação da LDB 9.394/96, no Brasil, em consequência, na formação docente de Artes Visuais, concepção que foi materializada nos PCN: Arte (BRASIL, 1997).

Com foco nas características subjetivas e pessoais, com a finalidade de adequar o novo cidadão às demandas da reestruturação do capital flexível, tendo em vista moldar aspectos psicológicos do aluno, futuro profissional, para responder à instabilidade do acesso ao pleno emprego, o currículo nacional voltado para a disciplina de Arte parte do viés pós-moderno de arte-educação, orientado pela Psicologia cognitivista, ressaltando as experiências pessoais dos alunos para o desenvolvimento da percepção estética e defendendo que o conhecimento deve provir da vivência individual do educando e, assim, escolher a temática ou técnica que deve ser desenvolvida em sala de aula. Portanto, secundariza as determinações históricas e sociais que abarcam o conhecimento artístico. Em detrimento dos saberes teóricos, considera a matéria de Arte, na escola, como o espaço mais apropriado no currículo que permite ao aluno expressar suas emoções, sentimentos e desejos pessoais, o que facilita moldar seu comportamento adequado ao mundo do trabalho, por meio de imagens que reproduzem a autoapresentação das utopias do mercado.

⁷⁰ Consiste em Deliberações específicas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, sobre a formação docente conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (SÃO PAULO, 2020).

Trata-se de processo que se aproxima da noção de captura de subjetividade, que, como adequação do trabalhador aos métodos do modo de produção toyotista, busca gerir suas habilidades cognitivo-comportamentais, análogas às estratégias de *marketing*, as quais visam a atingir o psiquismo humano, a partir de metas dos treinamentos empresariais que, ao controlar as atitudes do trabalhador, mobiliza, valores – fetiches, expectativas do mercado, os quais operam na psique comportamental humana.

Desse modo, o PPC do Curso de Artes Visuais da Unicamp, ao valorizar as experiências pessoais e sensíveis do aluno, como eixo nuclear da ação dos professores, está de forma subjacente associado à pedagogia das competências, a concepção pós-moderna de Arte-Educação que permeia o currículo oficial do Educação básica, que, embasado na Psicologia cognitivista, recomenda que os professores orientem suas práticas pedagógicas a partir das experiências pessoais dos alunos, para trabalhar os conteúdos artísticos, assim se aproximando do processo de captura da subjetividade, na medida em que procura moldar o comportamento do futuro trabalhador, conformando-o às necessidades flexíveis requeridas pelo modo de produção neoliberal.

As últimas menções de cultura que seguem no documento se situam nos ‘Objetivos dos Cursos de Artes Visuais’, tanto Licenciatura como Bacharelado, que abarcam a pesquisa e a criação em arte nos diversos segmentos culturais onde sobressaem as relações com as imagens. Assim também ocorre na Ementa da disciplina de ‘AP308 - Cultura Popular’, que se dispõe a discutir as culturas populares e urbanas, pelo viés antropológico; na Bibliografia básica dessa disciplina, há uma referência que cita o multiculturalismo, de autoria de Nestor Garcia Canclini, intitulada *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*.

Esses dados nos permitem constatar que os temas vinculados à cultura denominada popular⁷¹, isto é, produzida pelas classes populares, partem de um olhar

⁷¹ Chauí (1986) ressalta que ‘cultura’ provém do termo *colere*, que significa cuidar da terra e da colheita; consiste na capacidade dos seres humanos em se relacionar com o ausente, por meio de símbolos. Ora, entre os primeiros aspectos que formam a cultura, está a linguagem: a partir dela, eu torno presente o que está ausente, correspondendo ao trabalho por meio do qual o ser humano faz surgir no mundo o que não existia. Portanto, a cultura constitui a capacidade humana de se relacionar com o tempo, pensar a distinção entre presente passado e futuro, ter a percepção e a maneira de definição de fenômenos. Assim, a cultura não se limita a um conjunto de conhecimentos ou de práticas. Entretanto, na sociedade de classes, a cultura, em seu sentido amplo, não possui a mesma forma de se realizar, o mesmo sentido, e nem os mesmos instrumentos, isto é o que leva à distinção entre cultura popular e cultura erudita, a primeira produzida pelas classes populares, enquanto a segunda é produzida pelos artistas e intelectuais da classe média, financiada e apropriada pela classe dominante. Esse movimento evidentemente é heterogêneo e amplo, já discutido neste trabalho, a partir da concepção de cultura em seu sentido marxista, fundada no pensamento de Eagleton (2011) e Frederico (2013, 2016).

antropológico, analisado em parte pelo viés multiculturalista. Apesar de o conceito de multiculturalismo ser amplo, como já discutido por McCarthy (1994), enquanto uma política, emergiu nos Estados Unidos na década de 1950 e 1960, como uma resposta do Estado para as exigências dos movimentos sociais negros e dos direitos civis, com ênfase no campo curricular da educação. Direcionando as problemáticas políticas para as questões de ordem sociocultural, as dimensões das identidades convertem-se no critério para a estruturação do espaço público norte-americano, o que acarreta a perda de forças dos parâmetros sociais, como nível de instrução, e econômicos, vinculados a renda; a partir dessa configuração, são delineadas as configurações sociais desse país, perspectiva que provavelmente se encontra subjacente nas orientações do PCC em análise.

O terceiro PPC corresponde à graduação em Artes Visuais, tanto Licenciatura como Bacharelado, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, UNESP - Campus Bauru, constituindo um amplo material, com 291 páginas. Neste, a palavra ‘cultura’ aparece 12 vezes, cinco das quais fazem referência direta à cultura visual. As duas primeiras citações estão localizadas no ponto ‘4.2. Áreas de Conhecimento e Atuação do Profissional de Licenciatura’, em que a arte é compreendida como representação cultural e prática social: ao direcionar a atuação dos futuros docentes, a organização de projetos culturais é colocada ao lado das ONG, como opções para absorção do profissional no mercado de trabalho e, similar ao PPC de Artes Visuais da USP, a lógica social da terceira via se manifesta como uma terceira saída entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia. Nos ‘5.1.2 Objetivos Específicos’, referentes à modalidade licenciatura, novamente a cultura se manifesta, mas apenas como um elemento da capacitação dos alunos no exercício da prática profissional em instituições culturais. Já o ponto referente às ‘6. Competências e Habilidades’, as quais devem orientar a formação docente, segue literalmente as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (DCNAV) (BRASIL, 2009), citando diretamente o documento, com duas menções a cultura visual.

Além delas, também há uma referência ao termo no ponto sobre os ‘Projetos de extensão’ desenvolvidos pela Universidade, especificamente o projeto de Formação Continuada, com cursos, grupos de estudos, palestras, encontros e oficinas ofertados para os professores que já atuam e têm vínculo com a educação pública municipal e estadual da cidade de Bauru e região. A postura teórica que embasa suas atividades é definida pela concepção de cultura visual propagada por Fernando Hernandez. Por final, a cultura visual ainda é citada na ‘Bibliografia Básica’ referente ao programa das disciplinas

obrigatórias Reflexões Poéticas Transdisciplinares II e Reflexões Poéticas Transdisciplinares III, com o livro de autoria de Fernando Hernandez, intitulado *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*.

Por conseguinte, o referido PPC, ao direcionar um dos eixos da formação docente para a atuação em ONG, além de confluir com a noção de terceira via e cooperar com a nova forma de sociabilidade capitalista, aliado às DCNAV (BRASIL, 2009), elege a cultura visual como desenvolvimento nuclear das habilidades que devem ser adquiridas pelo futuro professor de Arte, perspectiva teórico-metodológica que retoma os princípios da arte-educação sob um viés pós-moderno, revisita a noção de alfabetização visual, com a finalidade de capacitar o aluno a interpretar e apreciar as imagens que abarcam tanto a sua cultura como a de outros povos, a partir de suas próprias emoções. Ou seja, entende que o modelo curricular fundado em disciplinas deve ser substituído pelos projetos de interesses pessoais dos alunos, de acordo com as suas ações particulares em circunstâncias concretas. A cultura visual, combinada com a pedagogia das competências, foi difundida no início do século XXI pela revista *Nova Escola*, como um dos ideários da reforma curricular instaurada por FHC, por meio da divulgação do nome de Fernando Hernández como um dos autores a serem seguidos frente às demandas atuais.

Logo, ao ressaltar as experiências subjetivas dos alunos e secundarizar a transmissão dos conteúdos teóricos e dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, atende às necessidades do modo de produção flexível, uma vez que a escolaridade é deslocada do projeto de sociedade para o projeto pessoal, com o fim da promessa de pleno emprego, tornando-se a função da escola moldar a personalidade do futuro trabalhador, para lidar com a inconstância econômica e se adaptar à reestruturação do capital neoliberal. Nessa direção, o próprio professor também é moldado conforme esse ideário, através de política de formação docente em Artes Visuais, que articula tanto o PPC quanto as DCNAV (BRASIL, 2009) à pedagogia das competências e à cultura visual, que facilita a captura de sua subjetividade e o torna adequado conforme o modo de produção toyotista multifacetado e flexível.

Ainda nesse PPC, há um ponto específico sobre diversidade, ‘11. História e cultura afro-brasileira e indígena’, que visa a adequar o documento à Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática cultural afro-brasileira e indígena na disciplina de Arte, no Educação básica. Para tal, elenca as disciplinas de ‘História da Arte Brasileira: do Pré-Cabralino ao Academicismo, História da Arte Brasileira: do Ecletismo ao Modernismo, História da Arte Brasileira:

Contemporaneidade, Antropologia Visual e Antropologia da Arte’, como espaços para tratar da diversidade cultural, em especial negra e indígena, tanto na formação da sociedade nacional quanto na valorização das suas contribuições sociais e econômicas em relação à história brasileira. Apesar de esse material merecer destaque, por ser um dos poucos a mencionar a aludida lei e inserir o debate cultural étnico-racial indígena e negro em seu currículo, ao atribuir essa conotação de integração desses povos à valorização política e econômica do país, acaba por subentender que adota uma abordagem de cultura funcional ao sistema. Isto é, reconhece as diferenças culturais, com metas de inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida, a qual sustenta sua produção e administração no interior de uma ordem nacional, transformando-a funcional a essa ordem.

O documento disponível, que pertence ao PPC de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da IES UFES⁷², é relativamente curto, em comparação aos demais, possuindo somente 28 páginas. O termo ‘cultura’ é mencionado 9 vezes, o ‘multiculturalismo’ e a ‘pluralidade’ aparecem apenas uma vez, especificamente como ‘multicultural’ e ‘pluriculturais’. Portanto, há uma quantidade significativa de referências à diversidade. A respeito da palavra ‘cultura’, encontra-se situada no ponto ‘2 – Justificativa’, que aborda as funções das Escolas de Artes no desenvolvimento social; dentre elas, compete ao curso promover a ampliação do contato com as diversas culturas. Na sequência, ao discorrer sobre a contribuição do Centro de Artes da UFES, a cultura emerge enquanto produtos culturais vinculados ao projeto local, que a instituição busca preservar e expandir, no interior do processo de crescente globalização econômica. Novamente, a relação entre cultura e globalização surge como uma necessidade de integração das culturas locais, nesse processo. O movimento de globalização é entendido como um acontecimento indiscutível, análogo aos discursos dos organismos internacionais, cabendo às culturas locais se adequarem a ele. Mais uma vez, são omitidas as reais finalidades da globalização, enquanto um elemento primordial da reestruturação do capital neoliberal.

Na sequência, o PPC menciona a cultura nos ‘princípios norteadores’ do documento referente ao ponto ‘4- Projeto político-pedagógico do curso’; ao abordar a necessidade da arte para educação, entende que, para compreender a história da humanidade, é preciso considerar a importância da manifestação artística e, inclusive, das

⁷²A despeito de apresentar, em seu sumário, a 9. Grade Curricular e as 10. Ementas e Bibliografias, não dispõe, no interior do seu conteúdo, esses dois tópicos.

mudanças nas organizações culturais de sorte a entender o mundo tal como conhecemos hoje. Ao retomar os estudos sobre a função da arte na sociedade e sua relação com a cultura e a educação, elenca como referência os trabalhos de Herbert Read (1893-1968), para discutir a relevância da arte nos processos educativos.

O documento, ao adotar a concepção de cultura, educação e arte proposta por Read, se aproxima da perspectiva postulada pelo movimento de Arte-Educação. Como já exposto, esse autor, juntamente com John Dewey, influenciou amplamente as diversas perspectivas pedagógicas atuais, inclusive o movimento da Escola Nova, segundo o qual a educação deve partir dos interesses pessoais do aluno. Desde os meados do século XX, o pensamento de Read foi extensamente propagado no Brasil, em especial com a publicação do seu livro *Educação pela arte* (traduzido em vários países), conduzindo as tendências hegemônicas teórico-metodológicas do ensino de arte, que inclui desde o Movimento Escolinha de Arte (MEA) a Arte-Educação com a alfabetização visual proposta por Ana Mae Barbosa, na década de 1980. Em ambas as vertentes, a cultura assume uma concepção individualizada, destacando como função da disciplina de Arte na escola a promoção de um espaço propício para que os alunos manifestem suas emoções, desenvolvam a imaginação e a criatividade, com ênfase na expressão como um dado subjetivo e individual do educando, priorizando os aspectos afetivos ao invés dos intelectuais⁷³.

A criatividade aqui, limitada como fonte de expressão dos interesses individuais dos alunos, manifesta seu caráter alienante, uma vez que omite os elementos históricos sociais necessários para o seu desenvolvimento, sobretudo a função da escola em propiciar o enredo histórico para os educandos. Essa crítica conflui em grande medida com as proposições de Vigotski, que, ao se debruçar sobre a função da arte para a humanidade e sociedade, salienta que o seu papel consiste na superação do sentimento individual, e o fator da sua criatividade está em proporcionar a transferência de uma vivência em comum (PRESTES; TUNES, 2012).

Essa questão é resumida pelo próprio autor: “A arte é o social em nós [...]” (VYGOTSKI, 1999, p. 315). Com isso, buscou explicar arte enquanto efeito catártico⁷⁴,

⁷³ A explicação sobre a influência de Herbert Read no ensino de arte brasileira pode ser vista em: Ferraz e Fusari (2009).

⁷⁴ Para Vigotski, o enfoque estético da arte deve ter fundamento psicossocial, isto é, deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. Nesse processo, entende a catarse como uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição em um ponto culminante, numa espécie de curto-circuito. Ao produzir o efeito que redundará na catarse e incorporar esse fogo purificador das emoções mais íntimas e

no sentido de dar vazão a emoções angustiantes que necessitam de solução; ora, apesar de não manter sua relação direta com o trabalho, a arte preservou as mesmas finalidades da sua origem, que abarca a sistematização e organização do sentido social. Perante esse processo, não se pode admitir que o propósito da arte e da criatividade seja limitado a comunicar sentimentos. Por conseguinte, a arte constitui o social em nós, pois, mesmo que sua implicação se processe em um indivíduo isolado, isso não significa que seu conteúdo seja individual, por meio de uma dialética individual e social. Concebe o social para além do coletivo, como a existência de uma multiplicidade de pessoas, residindo até mesmo onde há somente um ser humano e suas emoções pessoais. Assim, a arte enquanto “[...] catarse arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (VYGOTSKI, 1999, p. 315).

Ao retirar o aspecto social da arte e da criatividade, o pensamento de Herbert Read foi amplamente divulgado na década de XX, como uma postura ideológica a partir de claros interesses políticos e econômicos. Influenciador do movimento de Arte-Educação gestado nos EUA, na década de 1970, por uma elite intelectualizada dos museus e galerias que atuavam como agentes culturais do amplo projeto de propaganda cultural em prol do governo norte-americano, como arma oculta da Guerra-Fria, esse programa foi administrado pela Agência Central de Informação (CIA), na mobilização na guerra política contra o comunismo, em conjunto com a Fundação Ford, tendo financiado um amplo rol de produções culturais e artísticas, que incluíam desde publicações de livros, pesquisas no meio acadêmico, inclusive de intelectuais envolvidos com o ensino de arte, e, dentre seus beneficiários, encontra-se a figura de Herbert Read⁷⁵.

A atuação e fomento da CIA, de diversas corporações multinacionais norte-americanas e dos organismos internacionais, na atualidade, nas organizações culturais dos países latino-americanos e no Brasil, certifica o empenho dos países centrais, em especial os EUA, em intervir na construção do pensamento intelectual do país. Com isso, foi amplamente disseminada uma perspectiva individualista e relativizada de cultura,

vitalmente importantes da alma individual, a arte está produzindo um efeito social, por meio de uma dialética entre individual e social (cf. BEZERRA, 1999).

⁷⁵ A discussão sobre o amplo projeto de propaganda cultural promovido em prol do governo norte-americano e administrado sigilosamente pela Agência Central de Informação (CIA), como arma oculta da Guerra Fria contra o comunismo, encontra-se na subseção ‘4.1 O prenúncio do agenciamento da cultura e da arte: a obrigatoriedade da Educação Artística na escola no contexto de Guerra Fria’. Sobre os dados de financiamento e difusão dos projetos culturais, inclusive da produção de intelectuais como Herbert Read, a abordagem está embasada nas contribuições de Saunders (2008), que pormenoriza o desenvolvimento desse projeto.

assimilada pelos princípios do culturalismo, tanto nos complexos acadêmicos como nas escolas brasileiras. Provinda das universidades metropolitanas, tal concepção de cultura alcança as zonas periféricas, através de diversos projetos ideológicos que visam à sua internalização, não somente em práticas pedagógicas, mas também na difusão do pensamento científico.

Assim, o mencionado PPC, adotando a concepção de cultura relacionada a educação e a arte, conforme o pensamento de Herbert Read, expressa sua inclinação a uma perspectiva hegemônica que representa um ideário de cultura afastado das determinações econômicas, na medida em que ressalta a individualidade e a subjetividade da expressão do educando, secundarizando as questões intelectuais em prol dos aspectos emotivos. Ainda no mesmo ponto, o PPC apresenta uma síntese a respeito da definição da ‘educação estética’, onde cita a terminologia multicultural, frisando que a educação em arte deve constituir um ser sensível e social, possibilitar as experiências pessoais na percepção de estar no mundo, no contexto de uma sociedade multicultural.

Aqui a vivência individual é ressaltada, ao lado da afirmativa sobre a existência de uma sociedade multicultural, ou seja, fica subjacente que o documento assume o ideário multiculturalista, como a lógica cultural do capitalismo tardio, reconhecendo a necessidade da convivência entre as múltiplas culturas, no interior da estrutura social estabelecida, o que implicitamente remete ao ideário da tolerância, já que não busca problematizar nem questionar a sociedade como tal, mas, pelo contrário, almeja adequar o aluno às circunstâncias dadas, para que ele adquira ‘consciência do seu lugar e natureza dentro da sociedade tecnológica e multicultural’, nos termos do próprio documento. Como já problematizado, a sociedade ‘multiculturalista’ manifesta o paradoxo do projeto ideológico liberal-democrata, em que a tolerância se restringe a perceber o outro por si só, sem considerar as relações sócio-históricas em que se encontram inseridos. As suas multiplicidades são aceitas, se adequadas às necessidades do mercado contemporâneo. Como uma tolerância repressiva, o outro deve encontrar seu lugar, no contexto do capitalismo tardio.

Mais além, no ponto sobre o ‘6- Perfil do Egresso’ consta que a Licenciatura visa a propiciar uma ‘formação mais flexível’ para os futuros professores de Arte, com a finalidade de articular a área de atuação e interação com as práticas culturais; somada a isso, no tópico relacionado às ‘Competências e Habilidades’ essenciais, situa-se a capacidade de integrar equipes pluriculturais, entendendo a prática docente em Artes

como um processo conduzido por incertezas e conflitos, perante as contínuas transformações culturais.

Na verdade, requer um docente adequado à nova força de trabalho marcada pela flexibilidade exigida pelas novas condições da reestruturação produtiva, em face da reestruturação do regime capitalista para a acumulação flexível. A denominação *flexível* torna-se a palavra de ordem perante a mundialização do capital, caracterizado pela revolução informacional, onde a aludida flexibilidade assume múltiplas facetas, no interior do processo de trabalho capitalista, período assinalado pela incerteza de pleno emprego, em que a educação foi reorganizada para preparar as forças de trabalho mais produtivas e dinâmicas.

Nessa conjuntura, a competência torna-se o conceito central da reforma educacional no Brasil, inclusive na política para a formação de professores, encarregados de instruir os novos trabalhadores, os quais também foram requisitados a se adequarem e, tal como o trabalhador toyotista, devem ser mais flexíveis. “O discurso da competência implica novas capacidades operativas advindas das novas rotinas do trabalho flexível. Máquinas flexíveis exigem homens e mulheres flexíveis, em sua capacidade de intervenção da produção” (ALVES, 2013, p. 89).

O PPC em análise incorporou a retórica da competência, ao elencar a flexibilidade em suas recomendações, associada a capacitar o egresso a lidar com questões pluriculturais. O termo ‘pluralidade’, inaugurado na política educacional brasileira pelos PCN, foi difundido pelos grupos hegemônicos mundiais, para exaltar a diversidade, mas sem percebê-las interior da estrutura social estabelecida. Analogamente aos discursos políticos sobre educação multicultural, a pluralidade cultural foi associada à superação de todos os tipos de discriminação, constituindo a variável cultural como resposta da desigualdade racial, que, pela perspectiva dos estudiosos liberais, marca uma educação compensatória. Portanto, o documento, quando cita as incertezas e conflitos que marcam as mudanças sociais, ao lado da noção de pluralidade, implicitamente, além de remeter à pedagogia das competências, se aproxima do ideário da tolerância, na medida em que visa a moldar o licenciado conforme seu projeto pessoal, flexível, para encarar a instabilidade econômica, com o fim da promessa de pleno emprego, ficando ao encargo do indivíduo, e não mais do Estado e nem das empresas, encontrar suas próprias opções e conquistar uma posição mais competitiva no mercado, frente às mudanças do modo de produção, que exige meios flexíveis de gestão, automação e informatização. Nesse cenário de acirramento das contradições e desigualdades socioeconômicas, a convivência pacífica

com os diferentes por meio da pluralidade, torna-se necessária para conter os conflitos sociais e manter a estabilidade.

A responsabilização individual, como manda a pedagogia das competências, somada à concepção da pedagogia experimental de Herbert Read, fica evidente nas *Estratégias de aprendizagem* do referido PPC, porque, mesmo não citando diretamente o autor nesse ponto, o material destaca que as atividades dos alunos devem ser centradas em suas vivências cognitivas e sensíveis do contexto cultural, sendo a experimentação o elemento primordial dessa proposta.

Voltada para a expressão e a emoção particular do educando, aproxima-se do lema educacional ‘aprender a aprender’ proposto pelo Relatório Delors (1998) e problematizado por Duarte (2001), como concepção central dos ideários pedagógicos da atualidade, vem sendo elaborado pelo ideário escolanovista, desde o início do século XX, objetivando possibilitar o indivíduo a se adaptar constantemente as transformações mundiais, tendo em vista responsabilizar o próprio indivíduo pela busca do conhecimento e, assim, alterando a função da escola como instituição particular da educação. Ou seja, uma retórica que reproduz a conjuntura política, econômica e ideológica atual, imbuída pelo pragmatismo neoliberal.

Logo, o PPC, converge com esse discurso que promove uma educação adequada à lógica da mundialização do capital, conforme elenca a experimentação como chave fundamental das estratégias de aprendizagem, aliada à busca de formar profissionais mais flexíveis diante do entendimento e aceitação de que a docência em Artes também é permeada pelas incertezas, corroborando o mencionado lema de que o objetivo da educação consiste em compelir os indivíduos a aprender o que for necessário para a sua adequação permanente às demandas do mercado. Como o trabalhador, que, no capitalismo, apenas detém sua força de trabalho, o educando é limitado a alguém que deve estar receptivo a aprender qualquer coisa, possuindo somente sua capacidade de adaptação.

O quinto PPC refere-se à Graduação: Bacharelado Interdisciplinar em Artes e *Design* Segundo Ciclo: Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes e *Design* – I.A.D. da UFJF, material que possui 52 páginas, incluindo os anexos. No início do texto, a palavra ‘cultura’ é citada quatro vezes, relacionada ao desenvolvimento da criatividade; em seguida, menciona-se pluralidade cultural próxima da referência à noção de autonomia definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. E, por final, a cultura artística encontra-se relacionada à promoção da diversidade para a ampliação do arquivo

peçoal, na diversificação das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos formandos.

Já no começo do documento, no ponto ‘1. Contextualização’, a intensificação da globalização é citada ao lado da questão cultural, como um processo que leva todos os setores da atuação humana a serem revisados, promovendo uma mudança de paradigma. Neste processo, entende como necessário analisar o impacto da cultura e das artes no desenvolvimento individual e coletivo humano. Mais uma vez, a globalização surge na apresentação do documento, como nos PPC anteriores, posta como um movimento incontestável, cabendo a todos os segmentos humanos se adaptar a esse novo paradigma, inclusive pensar a implicação da cultura e da arte, nesse processo. Próxima ao discurso dos organismos internacionais, a globalização é novamente naturalizada, colocada como algo espontâneo e, a partir do sistema de alienação, oculta a sua real finalidade, como uma facilitadora da flexibilização e terceirização do modo de produção necessário à reestruturação do capital, em sua fase de acumulação flexível. Reafirma as orientações desses organismos, conforme a educação omite as contradições ocasionadas pelo sistema neoliberal global.

Na sequência, ainda no ponto de ‘1. Contextualização’, o PPC reitera a necessidade de valorizar a expressão e a criatividade, as quais, desenvolvidas, intensificam a originalidade e o intelecto da vida cultural, atraindo diversos talentos. Assim, atribui como responsabilidade da Arte ser compartilhada entre todos, unificada pela convicção em comum de que as culturas humanas e artísticas resultam no senso criativo de inventividade projetado tanto no pensar como no fazer. Logo, confere grande importância ao desenvolvimento da criatividade, colocando-a como a temática levantada mundialmente, principalmente que deve ser estimulada no processo de formação do educando, articulada como um dos pilares da arte e da cultura, projeto que deve conduzir os propósitos do curso, concebendo as suas áreas de atuação, Artes e *Design*, como conhecimentos fluidos, fomentados pelas diferentes culturas e produtos.

A insistência do PPC em colocar o desenvolvimento da criatividade como o aspecto central da função do ensino de arte, como uma possibilidade inventiva abordada mundialmente, no processo de formação do aluno, está em concordância com as recomendações do Relatório Delors (1998) assimiladas pelo PCN: Arte (BRASIL, 1997), onde a criatividade é assumida como uma das competências que devem ser desenvolvidas pelo material curricular, enquanto esquemas cognitivos e socioafetivos que os indivíduos

precisam adquirir para lidar com a instabilidade de acesso ao pleno emprego, orientada pela flexibilidade.

Nessa direção, o Relatório Delors (1998) atribui grande relevância ao desenvolvimento criativo e à experimentação estética, que devem ser proporcionados para os alunos na educação, a partir do pilar ‘Aprender a ser’, para o qual “[...] a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (DELORS *et al.*, 1998, p. 101), recorrendo à criatividade como princípio da inovação requisitada pelas necessidades econômicas. “Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 101). Relaciona o estímulo da criatividade com a capacidade do indivíduo em encontrar soluções para as necessidades econômicas, principalmente ligadas à economia informal dos

[...] países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal. Criar é, em si, um processo educativo orientado para resolver problemas (DELORS *et al.*, 1998, p.84).

Com efeito, com um forte apelo quanto às questões econômicas, para o Relatório, é conveniente pensar na criatividade como uma alavanca para o modo de produção do capitalismo mundial, no sentido de buscar soluções para os problemas produtivos que visem a sanar a falta de lucro. Por meio da formação da personalidade do educando, objetiva desenvolver a sua capacidade criativa, para atender ao método de gestão toyotista, que requer inovações constantes, para criar novas tecnologias que viabilizem *alean production* (produção enxuta), a redução do trabalho vivo, a remuneração flexível, e, com isso, possibilitar maior acumulação do capital. Aos indivíduos não absorvidos pelo mercado cabe utilizar a criatividade para encontrar resposta ao desemprego e fomentar a economia formal, principalmente nos países periféricos. Assim, o ensino de arte foi como um campo favorável para desenvolver os aspectos subjetivos e criativos, na escola.

Por consequência, quando o PPC em análise se refere ao conceito de criatividade como uma grande temática mundial, a qual deve ser estimulada no campo educativo, subjacentemente assume as recomendações dos organismos multilaterais, em específico materializadas pelo Relatório Delors (1998), no qual o conceito criatividade fica atrelado às demandas da indústria e negligencia seu aspecto universal e humano. A cultura,

concebida a partir da denominada “economia criativa”, torna-se um eixo de mercado, ativo financeiro, deixando de ser um bem público.

Ainda nesse PPC, no ‘1.3 Perfil do egresso’, as competências são definidas conforme os interesses pessoais do aluno, para, então, serem reveladas as características culturais que foram priorizadas por ele. Além disso, ele deve atuar como agente que viabilize a pluralidade cultural, a fim de refletir sobre a diversidade cultural e inclusão, que abrange as questões étnicas e de gênero. Novamente, o conceito de pluralidade foi focalizado, para lidar com as diferenças no PPC na formação do professor em Artes Visuais, mas aqui se encontra ao lado da noção de autonomia, reportando diretamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, como a capacidade de executar os projetos pessoais e cooperar com projetos coletivos, na participação de gestão de ações em comum.

Conforme já abordado, a pluralidade foi propagada pelos grupos hegemônicos mundiais como meio de tratar da superação de todos os tipos de discriminação e desigualdades raciais, sem tocar nas questões estruturais socioeconômicas que as acometem. Contudo, tal noção de autonomia, que requerem os PCN, consiste na conformação do novo cidadão aos pressupostos psicológicos, morais, ético-políticos da flexibilização do trabalho, na criação de uma nova forma de sociabilidade, em que os indivíduos passam a ser responsabilizados pela pobreza, a degradação do meio ambiente e demais problemas estruturais que são ocasionados pelo próprio sistema econômico. Dessa forma, deseja que as novas gerações assumam uma cidadania e solidariedade, para ter a autonomia de sanar pontualmente questões sociais pontuais, sem tocar nas lutas de classes e nos fundamentos do capital. A partir desse viés, a pluralidade é elencada como meio de mobilizar a aceitação da diversidade étnico-racial, de gênero, cultural e religiosa, para atenuar os danos do sistema.

Por final, a diversidade é abordada no tópico sobre ‘1. Componentes Curriculares do 2º ciclo: Licenciatura em Artes Visuais’, que concebe esse espaço do curso como maneira de promover os eventos culturais e artísticos para a promoção da diversidade, na formação dos futuros professores, sendo as disciplinas reconfiguradas conforme os problemas contemporâneos, sistematizadas em unidades temáticas que ampliem o arquivo cultural, possibilitando a diversificação de competências. O PPC, ao moldar o repertório cultural segundo os problemas levantados na atualidade, embasado na pedagogia das competências, segue a tendência educacional hegemônica, dado que o ensino embasado nas competências visa a orientar as três dimensões comportamentais – o pensar, sentir e agir –, que envolvem os campos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Em relação à cognição, onde se situam os conhecimentos vinculados aos processos de memorização, esta remete às informações, leis e teorias, que, aliadas às habilidades, viabilizam as operações técnicas necessárias para a solução de problemas. Voltada para a inteligência prática, o que proporciona o uso dessa concepção, em um sentido instrumental, a pedagogia das competências concebeu a política educacional orientada hegemonicamente pelo capital, adequada ao planejamento rigoroso, no que tange ao custo benefício, de sorte que a educação foi atrelada às demandas do setor produtivo e à capacidade de resolução de problemas. Por tal razão, a configuração das disciplinas do respectivo PPC fica em aberto, para que elas atendam às necessidades geradas conforme o capital contemporâneo.

O último PPC analisado corresponde ao Curso de Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes – EBA, da UFMG, um documento extenso, que totaliza 118 páginas. Nele, a cultura é 10 vezes mencionada, duas das quais estão relacionadas a identidades culturais, uma vez quanto aos Direitos humanos e relações étnico-raciais. Esse material chama a atenção, pois é diferente dos outros PPC aqui analisados; nele, o termo ‘cultura’ emerge ao lado das questões políticas, econômicas e sociais até então não mencionadas, a partir da denominação sociocultura e cultura de massa.

As duas primeiras menções constam no ‘2 Breve Histórico da Unidade e do Curso’, apenas informando que a Escola de Belas Artes é marcada por formar pessoas comprometidas com a cultura e a sua conservação. Nos ‘3.2 Objetivos Específicos’, a identidade cultural é posta como uma das finalidades do curso, no sentido de construir uma consciência crítica, contando com a presença da subjetivação e a vinculando com a criação artística e pedagógica. Em ‘5. Perfil do Egresso’, a cultura emerge apenas como uma alusão à formação do egresso, no sentido de ser uma pessoa inserida no contexto artístico e, assim comprometido com a produção e o ensino de arte, deve considerar tais manifestações no nosso tempo e espaço, no âmbito social/cultural e individual.

No tópico sobre ‘7.1 Unidades Curriculares’, a cultura é associada diretamente à temática da diversidade, na qual as questões sobre Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, incluídas pelo parecer CNE/CP 03/2004, são inseridas na matriz curricular do curso em disciplinas optativas que tratam especificamente sobre tais conteúdos, além de destacar que algumas disciplinas elencam a temática dos Direitos Humanos como abordagens teórico-práticas. Embora se reconheça a importância do comentado PPC, em inserir em seu currículo conteúdos que abarcam as diferenças

culturais e as relações étnico-raciais, é necessário considerar a complexidade histórica que envolveu a implementação dos Direitos Humanos.

Ao longo desta Tese, esse processo foi problematizado nas discussões acerca do ideário da tolerância, a temática inaugurada pela ONU na conjuntura do fim da Segunda Grande Guerra Mundial, especificamente com a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, que buscou difundir uma política de paz mundial para garantir a liberdade e a igualdade étnico-raciais, religiosas e de gênero, no campo dos direitos políticos, no período em que fatores históricos, como a ascensão da União Soviética, o avanço dos partidos políticos nazifascistas e a derrota do Nazismo desestabilizaram o Bloco Capitalista, consequentemente, acirraram as suas contradições. Com isso, foi necessária a criação de políticas para conter os conflitos que eclodiram com esses movimentos, por meio do reconhecimento dos direitos humanos, tentando minimamente manter a humanidade do capital e contendo suas barbáries. Dentre elas, situa-se o ideário da tolerância, tão revisitado pelos organismos internacionais, que, em seu princípio, promove a aceitação das diferenças na dimensão dos direitos políticos, sem fazer referências às questões econômicas, à propriedade privada e à exploração da força de trabalho.

Desse modo, compreende-se a relevância do PPC em abordar as relações étnico-raciais, entretanto, é necessário ir para além dos Direitos Humanos e problematizar como os processos de discriminações raciais, de gênero, etnia, orientação sexual, entre outros, se tornam instrumentos pelos quais os grandes capitalistas gerenciam a oferta de trabalho, principalmente utilizando-os como critérios para a divisão da força de trabalho, como também para legitimar ações violentas de exploração do homem pelo homem.

Na maioria dos PPC aqui analisados, os termos correlatos a diversidade cultural emergem a partir de abordagens culturalistas, onde a cultura é tratada como abstração em si mesma, deslocada dos determinantes socioeconômicos. Contudo, no respectivo material, ainda em suas Unidades Curriculares, na disciplina Artes Visuais Brasil II, a cultura é colocada ao lado dos fatores econômicos e políticos; dentre seus propósitos, consta estudar a produção artística brasileira, durante o século XX, considerando seus contextos sociocultural, econômico e político, de modo que o seu conteúdo programático contempla o debate acerca da cultura de massa.

A designada ‘cultura de massa ou comercial’ consiste em uma expressão que emergiu nas ciências sociais norte-americanas, nos anos 1950 e 1960, em seu sentido positivo e afirmativo, pela vertente do pensamento liberal no contexto de Guerra Fria e

do macarthismo, de maneira que, em suas formulações ortodoxas, a noção ‘massa’ buscou convencer que a concepção de classes sociais tinha chegado ao seu fim, resultando no fim da luta de classes e término das ideologias; aqui, ‘massa’ remete à democracia do tipo liberal, que pressupõe que os meios de comunicação, o avanço tecnológico e o nivelamento da informação, em si e por si mesmos, seriam os encarregados de levar a sociedade a alcançar o progresso pela paz.

Em contrapartida a essa vertente, os frankfurtianos Adorno, Horkheimer e Marcuse analisam a manifestação da cultura de massa a partir do conceito indústria cultural, onde são assimilados os elementos da cultura erudita e popular, simplificados para ser facilmente vendidos e consumidos, transformando a cultura em entretenimento e diversão, em todos os seus sentidos correlatos. Esse processo foi promovido pelas elites, que entendem as ‘massas’ como desprovidas de saber e incultas: com a finalidade de direcioná-las e controlá-las, fomentam uma Cultura de e para a Massa. Mesmo que esta não realize todas as funções que a elite lhe confere, sua manifestação acaba implicando uma relação dos dominantes sobre os dominados, pois são os dominantes que decidem, categorizam e deliberam o lugar das manifestações culturais (CHAUÍ, 1986, p. 30):

[...] dos primitivos no Museu de História Natural (na companhia das pedras e das plantas), as populares no Museu do Folclore (para que o morto seja celebrado como tradição nacional) e a de seus artistas consagrados no Museu de Belas Artes [...] a elite que classifica e distribui os programas dos meios de comunicação em valores decrescentes de qualidade, segundo os interesses das classe A, classe B ou classe C [...].

Apesar de o documento sinalizar para um conteúdo mais crítico a respeito de cultura, quando sublinha as expressões como ‘economia’ e ‘política’ como elementos que devem ser considerados, ao se tratar do assunto, ao indicar que o conteúdo programático de sua disciplina abrange a ideologia e a cultura de massa, nos anos 1960, não é possível identificar a partir de qual abordagem a disciplina trabalha a respectiva temática, se de forma afirmativa, tal como sua perspectiva ortodoxa promovida pelos liberais norte-americanos, se em seu sentido negativo, proposto pela Escola de Frankfurt, com base no conceito de Indústria Cultural.

Desse modo, é possível identificar que, em todos os PPC, a temática da diversidade cultural é mencionada, mesmo que poucas vezes; assim, dentre as palavras-chave eleitas para a identificação do ideário da tolerância, o termo ‘cultura’ foi o mais citado, enquanto a denominação ‘interculturalidade’ não foi encontrada em nenhum dos documentos, ao passo que ‘multiculturalismo’ aparece em três PPC, mas geralmente em

bibliografias a serem consultadas, a pluralidade é vista em apenas dois documentos e a cultura visual em somente um dos materiais. Em todos os documentos, as questões culturais se fundam nas orientações dos organismos multilaterais, na medida em que estão atreladas às necessidades do mercado e da indústria e/ou associadas à interação entre diferentes grupos, para a convivência harmônica entre eles, em uma mesma sociedade, o que converge com o ideário da tolerância e fica evidente no último PPC, ao fazer referência direta às diretrizes dos direitos humanos. Apesar de a interculturalidade não ser diretamente citada nos PPC, o seu conteúdo encontra-se implícito nos materiais, conforme há um incentivo do gerenciamento da cultura, acompanhado pelo termo ‘gestão’, que implica um caráter empresarial vinculado à iniciativa privada, no trato cultural, com a finalidade de administrá-la de acordo com as demandas socioeconômicas requeridas pelo capital.

A aproximação entre o ideário da tolerância e a política da interculturalidade, em sua forma relacional e funcional, foi constatada na primeira fonte de análise da respectiva seção, referente às duas mesas temáticas divulgadas nos *Anais do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB)*, publicados em 2005. Nesse momento, a interculturalidade foi anunciada enquanto uma competência a ser desenvolvida pelos docentes de Artes Visuais, como uma resposta para tratar da temática da diversidade cultural requisitada pelos PCN:Arte (BRASIL, 1997, 1998), permitindo entender a condução das políticas para o ensino de arte, na entrada do século XXI.

Na primeira mesa, ‘4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte’, conduzida por Cavalcante Júnior (2005), constatou-se que esse processo foi assinalado por uma certa continuidade do modelo educacional neoliberal assumido pela reforma educacional implementada na década de 1990. Ao indicar o direcionamento das políticas para o ensino de arte, em concordância com o Relatório Delors (1998), concebe o conhecimento como uma forma instrumental de capital. Nessa direção, realiza a retomada da noção de competência, entendida como base para a reestruturação da escola pública, além de colocar a flexibilidade em pauta como o termo central da política educacional que vem se desenhando desde a reforma.

Fundado nos princípios dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), elege a arte como o espaço do currículo favorável em desenvolver a sensibilidade e a criatividade desejáveis para habilitar os alunos na aquisição das qualificações necessárias para se adaptar ao mercado de trabalho. Assim, o autor, amparado por uma concepção de arte idealista, a concebe como uma expressão apenas contemplativa, individual e, assim, alheia à

realidade material, auxiliando em propagar uma perspectiva de arte deslocada das suas condições de produção, das relações históricas e materiais fundamentais humanas, omitindo sua conexão com a conjuntura de reestruturação do capital, em sua ofensiva neoliberal.

Na sequência, a interculturalidade foi assumida, para a atuação dos docentes de Artes Visuais, pela professora Ivone Mendes Richter, na mesa '3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam'. Embasada na noção de educação inclusiva propagada pelos organismos internacionais, para ela, a educação intercultural assume o sentido de preservar a harmonia cultural, a partir da noção de competência, com a finalidade de pensar as diferenças como um recurso para o sistema educacional, contendo como propósito realizar a integração do indivíduo na sociedade tal como é, através da apropriação da sua e de outras culturas, de sorte que o sentimento estético, na esfera individual, é tomado como um meio específico para combater a discriminação.

Em sua forma funcional, a interculturalidade é indicada para orientar as políticas voltadas para o ensino de arte, no início do século XXI, alinhada ao ideário da tolerância e ao viés de cultura pós-moderna. Nesse prisma, as questões sobre discriminação e o preconceito são estetizadas, tratadas para servir a contemplação estética, ao invés de serem problematizadas no âmbito social. Dissociadas da totalidade social, perdem seu apelo político e reivindicatório, pois, centradas nas experiências imediatas, são explicadas no campo das aparências sem considerar sua essência, ou seja, os aspectos materiais, políticos e econômicos que envolvem a discriminação. Portanto, aqui a interculturalidade se manifesta de maneira funcional, na medida em que a diferença se torna o centro dos debates, no sentido de garantir sua inclusão dentro da lógica do capital, sem romper com a propriedade privada, a exploração das forças de trabalhos e/ou qualquer elemento que ameace sua estabilidade.

Em 2009, ainda na mesma década de realização do *XV CONFAEB*, foram aprovadas as orientações específicas para a Formação dos professores de Artes Visuais, com a publicação das DCNAV (BRASIL, 2009). Pautada nas DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) suas recomendações estão centralizadas na noção de competências. A interação e a pesquisa sobre as questões culturais são pontuadas como habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais da área. O que se destaca, nesse processo, é a terminologia assumida para tratar das questões

culturais, incluindo a diversidade, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica específica, a cultura visual.

Apesar de os princípios da interculturalidade ficarem subentendidos no decorrer do material, o conceito em si foi substituído pela abordagem da Cultura Visual, cujo autor expoente, Fernando Hernández, já havia sido difundido pela revista *Nova Escola*, em 2002, no cenário educacional brasileiro. Seus escritos, a partir de uma linguagem de fácil assimilação, em conformação com as necessidades contemporâneas, angariaram forças para incutir o discurso hegemônico da reforma curricular, com base na pedagogia das competências no cotidiano da escola.

A assimilação da Cultura Visual, ao invés do termo Interculturalidade, provavelmente ocorreu, pois a primeira, situada ao lado das competências, acaba por atender ao profissionalismo exigido pelo mercado de trabalho, principalmente ao se aproximar diretamente do campo dos estudos de produção de imagens vinculado à indústria e à ‘Massa Cultural’. Ao se dispor a pesquisar as manifestações imagéticas em geral, desde as produções tradicionais das Artes Visuais como a pintura e a escultura, até as expressões provenientes da denominada ‘cultura de massa’, concebidas por nós como produções da indústria cultural, como as mídias, videoclipes, moda e publicidade e propaganda, e interpretá-las sem distinções, fundamentada no paradigma pós-moderno, atenta muito mais às aparências, ressalta as experiências momentâneas e particulares, pautada nos interesses pessoais dos alunos, sinalizando uma aceitação positiva da ‘cultura de massas’, assim conformada em submeter a cultura, a produção e a reprodução de imagens às necessidades mercadológicas.

O que não quer dizer que o ideário da interculturalidade e da tolerância foram descartados, pelo contrário, os seus conceitos encontram-se subentendidos nas DCNAV (BRASIL, 2009), a partir dessa nova roupagem, a da Cultura Visual. As orientações do Relatório Delors (1998) são reveladas no respectivo material; mesmo sem citar o documento diretamente, é possível identificar que as diretrizes curriculares para a formação de professores de Artes Visuais contêm como eixo norteador a pedagogia das competências, acompanhada da noção de tolerância.

Tais ideários implementados pela reforma educacional, nos anos 1990, foram transmitidos para o ensino de arte no Educação básica, enquanto disciplina entendida como o espaço do currículo mais adequado para desenvolver a sensibilidade, a criatividade e possibilitar ao aluno manifestar suas emoções e perspectivas pessoais, portanto, o local oportuno para moldar a personalidade e o comportamento do aluno,

enquanto sujeito flexível, como requer a cidadania e a sociabilidade do capital, em seu modo de acumulação flexível. Nesse processo, essa área de conhecimento também foi elencada como a mais favorável para pensar a diversidade sob o viés do ideário da tolerância, questão identificada nos PCN:Arte (BRASIL, 1997, 1998), o qual alicerçado no Relatório Delors (1998), orienta para que os alunos tenham contato com as expressões artísticas, compreendidas enquanto a materialização das manifestações da diversidade cultural dos povos, e assim poderem exercitar suas habilidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, sistematizadas em relação à aprendizagem artística e estética.

No plano ideológico, esse discurso tem como função fazer uso da educação para preservar a coesão social, de acordo com o pilar ‘aprender a viver juntos’, que aceita a diversidade no campo dos direitos políticos, com a finalidade de manter a convivência pacífica entre os diferentes grupos explorados, a fim de conter e administrar os possíveis conflitos que possam vir a emergir com as discrepâncias ocasionadas pela exclusão social e econômica.

Para sanar tal demanda, as DCNAV (BRASIL, 2009) adequaram as recomendações para a formação de professores aos imperativos da pedagogia das competências, a partir da Cultura Visual pautada na pós-modernidade, conservando o ideário da tolerância. Cabe à profissionalidade docente adquirir os pressupostos da *lean production* (produção enxuta) toyotista, mediante a concepção de cultura pós-moderna, de forma a ressaltar as experiências pessoais dos alunos, o fenômeno cultural individualizado, a exaltar as aparências, ao invés da essência. A convivência e a interação pacífica entre os diversos povos são requisitados como uma competência a ser desenvolvida pelo futuro professor, enquanto coesão social, ou seja, subentende-se uma interculturalidade do tipo funcional.

O seu comportamento é igualmente moldado para formar um profissional flexível, pois a cultura visual (também como uma competência a ser desenvolvida pelo docente, por ter uma receptividade positiva com respeito à ‘cultura de massas’, em que as imagens se sobrepõem às narrativas), ao enfatizar as experiências individuais imediatas destituídas de historicidade, torna-se um instrumento para impulsionar os desejos, expectativas e utopias de mercado que emulem o trabalho flexível, ocasionando a dessubjetivação de classe. Assim, possibilita uma formação ideológica direcionada a pensar a cultura em nível individual e destituída de historicidade: por meio da captura da subjetividade e buscando conformar o indivíduo, através do descrédito das práticas coletivas, tais dinâmicas psicossociais, que levam à dessubjetivação da classe, consistem em dinâmicas

políticas, ideológicas e culturais que operam no desmonte dos coletivos de trabalho, na memória que abarca a luta de classes. Quer dizer, em oposição ao coletivo, a ofensiva do capital impulsiona o ideário de uma cultura de extremo individualismo na vida social, desqualifica os coletivos, principalmente os sindicatos, difundida por meio das imagens da mídia, publicidade e consumo, interesse por valores individualistas, como sucesso pessoal e dinheiro. Aqui, a Cultura Visual torna-se totalmente conveniente.

A interculturalidade alcança maior visibilidade no ensino superior brasileiro, com o Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007 (BRASIL, 2007), promulgado pelo então presidente Lula, quando as recomendações da *Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* promovida pela UNESCO (2005) foram lançadas em termos legais, no país, as quais retomaram o ideário da tolerância e orientaram o fomento da interculturalidade, como meio de desenvolver a interação entre culturas, estabelecendo relações entre povos, com a finalidade de reforçar a promoção da diversidade como uma cultura de paz, a fim de preservar a coesão social, necessária frente à crescente instabilidade econômica entre países ricos e pobres, ocasionada pela globalização.

Apesar disso, a interculturalidade, associada à competência voltada para a formação docente, foi assumida em grande maioria pela área de estudos de línguas estrangeiras, enquanto uma competência comunicativa, direcionada para o processo de adaptação dos alunos no exterior, assumida como uma parte do capital humano, a qual permite, pela aprendizagem de línguas, a aquisição de um conhecimento instrumental, que, somada ao ‘capital humano’ ou ‘capital de mobilidade’, é útil nas relações comerciais voltadas para o campo corporativo e empresarial. Ademais, é entendida como um mecanismo em processos de negociações para a resolução de conflitos em face da multiculturalidade mundial.

Diante desse cenário, com o objetivo de compreender se o conteúdo da política da interculturalidade sob o ideário da tolerância adentrou na formação dos professores de Artes Visuais, foram escolhidos, como fonte de análise desta subseção, 6 PPC referentes às Licenciaturas em Artes Visuais, na modalidade presencial, de IES públicas situadas no Sudeste do país, mais bem avaliadas pelo Índice Geral de Cursos (IGC), tendo em vista o amplo impacto da região na propagação do pensamento científico brasileiro. Dentre as universidades qualificadas pela CAPES como as mais produtivas, na primeira década do século XXI, todas são públicas e a maioria se encontra localizadas no Sudeste, das quais a USP assume a liderança. Tal processo deriva do histórico da região em maior

envolvimento no campo da produção científica, no Brasil, que abarca fatores desde maior disponibilidade de recursos financeiros, infraestrutura e, conseqüentemente, uma maior concentração de comunidades científicas. O pensamento hegemônico do Sudeste nas produções acadêmicas do país, protagonizado pela USP, vale-se de sua posição estratégica no centro burguês brasileiro, conduzindo tais IES a alcançar maior notoriedade e reconhecimento, como centro difusor do pensamento científico.

Não fugindo a essa lógica, o mesmo ocorre com a ampla repercussão do Sudeste, em especial da USP, no campo acadêmico das Artes Visuais, de onde se originou o primeiro Programa de Pós-Graduação na área e que, atualmente, constitui um dos principais centros de referência em arte. Além disso, é nessa região que acontece a maior mostra de Artes Visuais do País, a Bienal, a qual, na lógica das megaexposições, abrange uma ampla exposição, com nomes reconhecidos nacionalmente e internacionalmente.

Portanto, as análises das fontes dos PPC referentes às licenciaturas de Artes Visuais da Região Sudeste possibilitaram identificar como, no início do século XXI, os centros irradiadores do pensamento acadêmico hegemônico difundiram o ideário da tolerância e o princípio da interculturalidade, na orientação do perfil profissional na formação dos professores de Artes Visuais da Educação básica, dado que tais documentos direcionam o processo pedagógico e a organização das atuações acadêmico-profissionais, de sorte que, vinculados à política educacional, manifestam a concepção de educação e sua relação com a sociedade.

A despeito de suas especificidades, os materiais, ao serem direcionados para a formação de professores, possuem em comum a configuração da sua segunda dimensão, a específica, a qual, atrelada diretamente às recomendações das DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), acabam sendo conduzidas pela pedagogia das competências. Fica evidente a noção de gerenciamento do professor, a partir da transferência da lógica da gestão empresarial e privada para a educação como manda o modelo neoliberal. Assim, constata-se que, na maioria dos PPC, fica subentendida a adequação dos docentes em Artes à reestruturação do modo de produção requerido pelo capital, orientado pela acumulação flexível, os quais elencam a temática da diversidade cultural para servir a tais propósitos.

Esse processo fica claro, no momento em que princípios como terceiro setor, gestão cultural, globalização, sociedade multicultural, cultura visual, interação pluricultural, repertório cultural, associados a resoluções de problemas atuais e inventividade criativa, fazem parte dos PPC e norteiam as recomendações para a formação do professor de Artes,

no que se refere ao tratamento da diversidade cultural. Somado a isso, os materiais centralizam atuação do docente nas experiências pessoais dos alunos, convergindo com os ideários pedagógicos hegemônicos da atualidade, como uma retomada do ideário escolanovista.

O terceiro setor, como projeto político da burguesia mundial, a partir da instauração dos aparelhos privados de hegemonia, isto é, as ONG (organizações não governamentais), concebeu um espaço social de conciliação de interesses entre classes, em função da nova sociabilidade capitalista, a qual transferiu a responsabilidade do Estado, na resolução de problemas estruturais que assolam a humanidade, como a miséria, fome, degradação do meio ambiente, para os indivíduos. Somada a esse movimento, a gestão cultural é posta, com base na lógica empresarial, como uma saída para as culturas locais empreenderem criativamente e se adequarem à sociedade global. Identifica-se aqui que a noção de globalização se encontra alinhada aos discursos dos organismos multilaterais, concebida como fenômeno natural implacável, cabendo aos países se adequarem a ela.

Com efeito, a conciliação entre o global e local é embasada na lógica da mundialização do capital, mesmo que de forma dissimulada, em que as culturas locais, ao terem que se adaptar ao processo de expansão, por meio da globalização, são preservadas na aparência, a partir da retórica de que adaptação não quer dizer negação, porém, suas complexidades culturais são reduzidas, simplificadas e incorporadas à ordem mundial. Assim, é omitida a verdadeira face da globalização, de facilitar o fluxo financeiro, por meio da flexibilização da produção. Além disso, a gestão cultural, colocada como a capacidade de os indivíduos inventarem seus próprios meios, torna-se funcional, porque as diferenças culturais, em suas particularidades, são administradas, reeditadas, permanecendo ou são suprimidas.

Nesse contexto, a sociedade multicultural é exaltada, cabendo ao futuro profissional encontrar seu lugar nesse espaço, o que expressa os antagonismos do projeto ideológico liberal-democrata na lógica cultural do capitalismo tardio, em que a multiplicidade de culturas é reconhecida, se aderir à lógica do mercado, através de uma atitude que preza a convivência pacífica entre os povos. Sob o ideário da tolerância, que surge como uma estratégia para que a ideologia funcione, a alienação cumpre seu papel, ao distorcer o teor das relações de exploração, por meio da incorporação dos propósitos dos oprimidos reeditados, a fim de que sejam compatíveis aos imperativos dominantes. Aqui a pluralidade também emerge, propagada pelos grupos hegemônicos como modo de

superação de todas as formas de discriminação, ao centralizar na variável cultural como resposta para as problemáticas da desigualdade racial.

Tal pensamento demarca uma educação compensatória, que acompanha os termos, incertezas e conflitos, para descrever o mundo contemporâneo. Articulado à pedagogia das competências, também é requerido pelos PPC do futuro docente em arte desenvolver a criatividade aplicada para a resolução de problemas que abarcam o novo modo de produção toyotista, isto é, demanda pensar continuamente em inovações que assegurem a *lean production* (produção enxuta) e, com isso, garantir a acumulação flexível. Isso implica adequar o sujeito que trabalha à flexibilidade, abrangendo aspectos como a remuneração flexível, a diminuição do trabalho vivo e a dessubjetivação de classe com o descrédito das práticas coletivas, através de um ideário de extremo individualismo. Ademais, aos sujeitos não incorporados pelo mercado formal cabe desenvolver a criatividade, para impulsionar a economia informal, com a finalidade de achar soluções para o desemprego estrutural.

Nesse movimento, o ensino de arte, alinhado à reforma educativa, é concebido como espaço favorável para desenvolver os aspectos subjetivos e criativos dos alunos na escola, o que acarreta uma nova configuração dos professores da área, o qual deve estar adequado a tais demandas. Por isso, é possível identificar nos PPC examinados, como centros difusores do pensamento hegemônico acadêmico, que o perfil profissional dos professores de Artes Visuais converge com a política educacional traçada, no Brasil, conforme a reestruturação do capital neoliberal, questão também tratada na centralização dos documentos na atuação docente conforme as experiências e particulares dos alunos, o que reporta aos ideários escolanovistas pedagógicos da atualidade. No ensino de Artes Visuais reeditado pelas vertentes da arte-educação e da cultura visual, embasadas no paradigma pós-moderno, concebe-se a função da disciplina na escola como o espaço mais favorável para trabalhar as emoções e perspectivas individuais dos alunos, com ênfase no teor subjetivista, individualista e particular da expressão artísticas, assim adequada para configurar a personalidade do aluno conforme a sociabilidade capitalista.

Ao futuro docente em arte cabe ser preparado para ser receptivo ao ideário pedagógico; o seu comportamento também deve ser moldado, por meio da captura da sua subjetividade, a qual deve aderir à flexibilidade profissional. Ora, na pedagogia das competências mobiliza-se o foro íntimo, em que pensar é raciocínio proativo, sentir é acreditar no modo de produção e agir envolve a correspondência entre identidade e execução. A cultura, a criatividade e a arte, concebidas como dissociadas dos

determinantes históricos, sociais que influem em seu desenvolvimento, são destituídas do aspecto social. Portanto, de extremo individualismo, viabilizam a dessubjetivação de classe, no momento em que a função da educação passa a ser a preparação dos indivíduos para a ‘aprender a aprender’ qualquer coisa, desde que requisitada pelas necessidades do mercado, resultando no detrimento do saber sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade.

Os princípios da interculturalidade, sob o ideário da tolerância, não são diretamente assumidos e se encontram subentendidos nos conteúdos dos PPC, principalmente limitados a discutir as relações étnico-raciais, de acordo com as diretrizes dos direitos humanos, isto é, tendo em vista manter o mínimo de humanidade possível dentro da lógica do capital, a aceitação das diferenças no campo dos direitos políticos e o reconhecimento da interação entre os diversos povos e culturas, desde que dentro de uma cultura de paz, sem ameaçar a propriedade privada e ocultando principalmente as problemáticas da discriminação racial como processo imbricado na estruturação do capital, que legitima a exploração do homem pelo homem, em especial na divisão da força de trabalho.

A ideologia e o sistema de alienação operam aqui, pois, quanto mais as tendências pedagógicas atuais do ensino de arte – a arte- educação e cultura visual de cunho pós-moderno – sob o princípio da interculturalidade e do ideário da tolerância, propagam a valorização das particularidades, subjetividades e individualidades culturais, mais buscam homogeneizá-las, destituindo o real sentido da manifestação artística. Dada a constatação vigotskiana –A arte é o social em nós – ao proferir ‘subjetividade’, ocorre no plano da retórica a omissão de uma verdade fundamental, pois a subjetividade é inerentemente intersubjetiva. De acordo com Alves (2013), o ser humano é acima de tudo uma individualidade social. Por conseguinte, a subjetividade em si “[...] não é apenas controle/manipulação das instâncias psíquicas do sujeito burguês, do homem que trabalha [...], mas a corrosão/inversão/perversão do ser genérico do homem como ser social” (ALVES, 2013, p. 99). Nesse jogo de dissimulação da realidade, a ideologia cumpre seu papel já postulado por Marx e Engels, ao aludirem à a ideologia idealista. “Para Marx e Engels, essas crenças são ideológicas não por orientarem pragmaticamente homens e mulheres a ações políticas objetáveis, mas por desviá-los por completo de certas formas de atividade prática” (EAGLETON, 1997, p. 53).

Ou seja, na medida em que as diretrizes para a formação dos Professores de Artes Visuais pautam a diversidade cultural em um discurso subjetivista, corrompem o seu real

sentido, por meio da dessubjetivação, o que leva à perda das práticas coletivas e impossibilita o acesso a intersubjetividade que é inerente à formação humana, que consiste no social em nós. E, assim, alcança sua função de ideologia dominante em desviar, afastar o conhecimento artístico de determinadas práticas – no caso, as práticas políticas coletivas, no desenvolvimento da consciência da luta de classes.

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou problematizar a instauração das políticas para a diversidade cultural pautadas no ideário da tolerância, a partir do princípio da interculturalidade no ensino de Artes Visuais, empenhada durante o governo FHC (1995 – 2003), com a implementação do currículo nacional PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), no contexto de estabelecimento da reforma educativa, aliada à reestruturação econômica do capital neoliberal implementada no país. Embora, na ‘aparência’, isso represente um avanço para a área, na medida em que possibilita tratar da temática da diversidade cultural e a questão da discriminação na escola, supostamente como uma demanda levantada pelos movimentos sociais de grupos historicamente excluídos, na ‘essência’, enquanto política, foi articulada pelos organismos internacionais, alicerçada no ideário da tolerância, para a constituição de uma ideologia liberal democrata, como uma nova estratégia de dominação nas conjunturas de crises do capital, em que os imperativos econômicos neoliberais recorrem à gestão das diferenças culturais para a sua incorporação, redução, controle e inclusão no interior da sua estrutura social.

Essa nova conjuntura demanda um novo perfil de professores, pautado na pedagogia por competências, pois, na conjuntura político-educativa, o ensino de Artes Visuais é eleito como o componente mais propício para tratar o ideário tolerância do currículo escolar. Assim, na literatura acadêmica voltada para os professores, emerge a interculturalidade para atender a tal demanda. Nesse sentido, indagou-se se as diretrizes traçadas para a formação docente da área assumiram a diversidade cultural, em seus currículos, a partir do mesmo ideário proposto no Educação básica, e qual foi a função atribuída aos professores por essa atual política.

Desse modo, a intenção era buscar compreender as questões históricas, políticas e socioeconômicas que levaram à consonância entre a implementação das políticas educacionais para a diversidade cultural, nos países latino-americanos, nos anos 1990, e

a implementação da temática no currículo nacional do ensino de Artes Visuais, na conjuntura de estabelecimento da reforma educativa de cunho neoliberal, no Brasil. Consta-se que a oficialização da área, no currículo PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), como parte integrante da reforma, se apresentou compatível aos interesses capitalistas hegemônicos mundiais, porque foi articulada conforme os interesses do então governo em adequar a educação do país, a fim de atender aos interesses da reestruturação neoliberal implementada em 1990, em quase todos os países da América Latina.

A partir dessa lógica, o ensino de Arte passa a ser reconhecido como área de conhecimento, com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), e as Artes Visuais se tornam um componente curricular obrigatório na Educação Básica. Em suas diretrizes principais, situa-se a pluralidade cultural que deve ser amplamente desenvolvida em todos os níveis na escola, analogamente ao campo da Educação, em que as terminologias interculturalidade e pluralidade assumem o mesmo sentido do multiculturalismo norte-americano, sendo adequadas pelo governo nacional à realidade brasileira, para confluírem com as novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas, pautadas na tolerância. As literaturas voltadas para os professores de Artes Visuais, ao fazer apologia à referida documentação, acabam admitindo o mesmo ideário para a diversidade, colocando em pauta os termos interculturalidade e multiculturalismo.

Nessa direção, o currículo oficial para o ensino de Artes Visuais e a literatura acadêmica que o embasa abordam a diversidade cultural e o princípio da interculturalidade, a partir da perspectiva multiculturalista pós-moderna de tipo norte-americano, admitindo uma postura política sobre o capitalismo multinacional atual. Em concordância com o ideário da tolerância difundido pelos organismos internacionais, o tratamento atribuído à diversidade fica limitado a reconhecer as diferenças culturais no campo dos direitos políticos, dentro da lógica do sistema, o que implica a manutenção da estratificação, sem intervir nas relações econômicas, como a propriedade privada e a exploração da força de trabalho pela classe dominante.

O princípio da interculturalidade, que foi admitido na literatura acadêmica e no currículo nacional PCN Arte (BRASIL, 1997, 1998, 1999a), direcionado para a respectiva área, com a designação pluralidade, parte de uma perspectiva funcional, na medida em que reconhece e incentiva a interação entre os diferentes grupos culturais, no interior da estrutura social estabelecida, com a função de difundir um modelo de cidadania proposto pela ideologia da democracia conduzida pelo neoliberalismo, isto é, a aceitação da diversidade em nível individual, responsabilizando a sociedade civil em atenuar os

problemas sociais, como no caso da extrema pobreza, agenciada pelos organismos internacionais para ser amenizada pontualmente.

Processo pautado no culturalismo, ideologia que acendeu aos círculos acadêmicos norte-americanos, na década de 1960, passa a tratar a diversidade cultural dissociada dos seus elementos históricos e políticos, de sorte que acaba desviando as determinações econômicas que fazem parte dos processos discriminatórios para as variáveis culturais e identitárias. Aliados ao viés pedagógico pós-moderno, os documentos e a literatura que passam a conduzir o ensino de Artes Visuais, no contexto da reforma, concebendo a ampliação do campo artístico que envolve a livre associação entre coisas variadas, estilos discrepantes de citações de outras obras, num mesmo contexto, acarretando a ausência de um cenário histórico para o desenvolvimento do trabalho criativo. Nesse processo, a interculturalidade emerge como um conceito destituído de historicidade para tratar da diversidade, aproximando-se da lógica educacional proposta pelo multiculturalismo do capitalismo multinacional, fundamentada no ideário da tolerância; auxiliando tal política no desenvolvimento da coesão social, admite as diferenças, com a função de promover a convivência pacífica entre os povos excluídos historicamente, sem tocar nos quesitos socioeconômicos e se limitando a incluí-las no interior da estrutura social já fixada.

Apesar da permanência e expansão do capital e de formas mais arcaicas de exploração, a tolerância difunde a ideologia de coabitarem pacificamente os grupos, por meio do ocultamento das relações de dominação e exploração. Não aborda questões centrais, tais como as causas do racismo moderno, em sua condição estrutural, que tem profundas relações históricas com a divisão do trabalho. Assim, promove a distorção das causas do seu conteúdo. Portanto, certifica-se que o ensino de Artes Visuais, no currículo escolar, foi eleito pela reforma educativa brasileira de cunho neoliberal como o espaço para difundir o ideário da tolerância, subsidiado pela literatura da área, geralmente pela noção de interculturalidade.

Esse processo exige que a formação de professores em Artes Visuais, para atuar no Educação básica, seja compatível a essas novas demandas. Para compreender o movimento mais amplo sobre a implementação das políticas reconfiguração das políticas educacionais para as licenciaturas, em concordância com a reestruturação neoliberal, e qual papel cabe à tolerância, nesse processo de formação, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico crítico acerca da implementação da reforma educacional, no Brasil, conforme as recomendações dos organismos internacionais, em especial do Relatório Delors (1998). Constatou-se que a pedagogia das competências foi instaurada

tanto na organização curricular para a formação dos alunos como para os seus professores, enquanto discurso das forças hegemônicas, com a finalidade de despolitizar tais sujeitos, por meio da omissão das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação.

A competência, ao nortear a formação do professor, busca adequá-lo conforme os pressupostos neoliberais, para que ele prepare a nova classe trabalhadora de acordo com as novas exigências produtivas. Para tal, o projeto educativo passa a enfatizar a formação da personalidade do aluno, com a supervalorização das suas vivências pessoais, em detrimento dos saberes teóricos e históricos, acabando por expressar o seu teor alienante. A partir de um viés biologizante a respeito do ser humano, concebe o desenvolvimento psicológico em seu sentido instrumental, o qual busca moldar o comportamento dos indivíduos para enfrentar as incertezas de pleno emprego, em face do acirramento das contradições do capital, marcadas pelo desemprego estrutural e consequente intensificação da exclusão social e econômica.

Nessa conjuntura, as classes dominantes visam a conquistar a coesão social das classes dominadas, com o intuito de controlar os possíveis descontentamentos que podem gerar revoltas sociais, por parte destas últimas. Assim, o Relatório Delors (1998) foi amplamente divulgado para os países-membros da UNESCO, que retomou o ideário da tolerância e convocou a figura do professor para desenvolvê-lo enquanto uma competência em sua ação profissional, com base no pilar ‘aprender a viver juntos’, tendo em vista formar sujeitos tolerantes para coabitarem na mesma sociedade, pacificamente, contendo as contrariedades que podem ocasionar conflitos sociais, isto é, a crescente desigualdade socioeconômica, pontuada pelo Relatório como diferenças culturais.

Ao retomar o objeto, pensando em sua abrangência no campo artístico brasileiro, com o intuito de localizar o prenúncio da gestão da diversidade cultural no enquanto estratégia ideológica, certifica-se que, no fim da década de 1940, no interior de amplo programa de propaganda em prol do governo norte-americano, administrado confidencialmente pela Agência Central de Informação (CIA), no contexto de disputa entre URSS e EUA, durante a Guerra Fria, o Brasil foi colocado como país estratégico de aproximação da ideologia norte-americana na América Latina, frente aos diversos levantes anticapitalistas nessa parcela do continente, em especial a Revolução Cubana, de 1959.

Ademais, foi identificado o empenho de Nelson Rockefeller juntamente com o MoMA de Nova York, em estabelecer alianças políticas com o país, principalmente com as doações de obras de arte para a implementação *dos* ‘primeiros Museus de Arte

Moderna no Brasil, MAM-SP e MAM-RJ. Os EUA financiaram diversos projetos culturais nos países latino-americanos, exposições artísticas, publicações de livros, eventos, com a finalidade de distanciar grande parcela da intelectualidade de seu fascínio remanescente pelo marxismo e comunismo, e assim obter maior receptividade à ideologia norte-americana.

Consiste em uma ideologia marcada pela dissimulada retórica de apoio à liberdade e à diversidade, facilmente refutada, ao se contrapor com sua realidade socioeconômica. Os EUA exemplificam um país caracterizado por um histórico de políticas separatistas, experimentadas principalmente pelas parcelas de suas populações negras, as quais viviam até a década de 1960 em condições semelhantes de *apartheid*, em um racismo mantido por ações violentas de partidários da supremacia branca. Todos esses são fatores que desvelam os discursos discrepantes adotados em sua propaganda ideológica.

O estreitamento da ideológico entre Brasil e EUA foi intensificado com o regime militar em 1964. Na educação, esse processo é representado pelos acordos oficiais MEC-USAID, com a finalidade de difundir as filosofias pedagógicas aplicadas para as populações carentes, nos EUA, no modelo educacional brasileiro. Nesse contexto, o ensino de Arte se tornou obrigatório, nas escolas brasileiras, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971), mas como atividade, denominada Educação Artística. Em 1967, esse mesmo acordo formou intelectuais brasileiros em grau de Mestre na área de Artes, em programas norte-americanos.

Mas somente em 1973 foram instituídos os cursos de licenciatura em Educação Artística, no Brasil; é possível que tais cursos tenham preparado um viés ideológico para a implementação posterior das licenciaturas nacionais, as quais foram conduzidas pela polivalência presente na Lei nº 5.692/71. Especificamente nas Artes, significava a formação de um único profissional habilitado para a docência das suas diversas linguagens, em cursos de curta duração, resultando na superficialidade do desenvolvimento da Arte, nos currículos escolares, pois, em convergência com os objetivos do regime militar, foram direcionados pela teoria do capital humano, com a finalidade de reduzir a formação de recursos humanos em proveito da economia capitalista.

Nesse momento, não há registros sobre o tratamento da diversidade cultural no ensino de Artes, o que somente surge na década de 1980, no contexto de redemocratização do país. Esse complexo processo da ampliação da participação política, apesar de ser marcado pela ascensão da luta de diversos movimentos sociais, foi conduzido como uma

estratégia de conciliação que partiu das classes dominantes. Em tal conjuntura, foi instituída a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, com o objetivo de conquistar um maior poder de negociações com representantes políticos do governo.

Ainda que seja predominante, entre os autores da área, apontar que a criação da Federação significou uma maior politização para os profissionais, foi possível verificar que esse modelo retomou os princípios do movimento de Arte-Educação norte-americano, uma tendência hegemônica de ensino de arte implementada como prática pedagógica, a partir da vertente do pensamento pós-moderno abraçada pelo próprio MoMA, ou seja, o mesmo museu que instituiu o amplo programa de propaganda ideológica em prol dos EUA, como arma oculta da Guerra Fria. Assim, identifica-se que tal vertente teórica foi amplamente difundida a partir da concepção de alfabetização visual, com a Metodologia Triangular formulada pela professora Ana Mae Barbosa, a mesma autora que mais tarde iria fundamentar as considerações dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998).

Apesar de esse cenário de redemocratização do país, na ‘aparência’, pressupor um avanço para o ensino de Arte, na medida em que a Federação passa a representar os profissionais da área nas negociações com as políticas governamentais no contexto de ampliação da participação política, na ‘essência’, importou o movimento de Arte-Educação, nos moldes norte-americanos, para as práticas pedagógicas da área, no Brasil, em um processo articulado principalmente por Ana Mae Barbosa. Constata-se que foi essa tendência que retomou o debate da diversidade cultural no ensino de arte brasileiro, sob o viés da ideologia culturalista, desassociada das suas ligações materiais objetivas, inclusive entendendo que a história deve ser relativizada.

Na década de 1990, a denominação Educação Artística foi alterada para Arte, tornando-se uma disciplina do componente curricular para o Educação básica, reconhecida enquanto área de conhecimento pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). O ensino de Artes Visuais é contemplado pelos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998). Nesse período, aos poucos, exigiu-se a substituição dos cursos de licenciatura de curta duração pelos cursos de licenciatura plena. Embora represente um certo avanço para a área, o conceito de ensino de Arte ainda permanece vago, na nova LDB, assinalado pela noção de flexibilidade, na medida que permite múltiplas interpretações quanto ao seu sentido, sendo tratado de maneira genérica pela redação da Lei.

A noção de ‘flexibilização’ consiste na nova palavra de ordem da reforma educacional que culminou na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), de forma que, em

convergência com a reestruturação econômica do capital neoliberal, a política educacional foi configurada para atender às demandas da reestruturação do capital financeiro, levando a intensificação do setor educativo às necessidades do mercado, com a nova fase do capital mundial.

As modificações na noção de Arte, presentes na LDB, acompanharam esse movimento. As orientações para a área passaram a seguir a pedagogia das competências, não fugindo à lógica dos outros segmentos educacionais, conseqüentemente, foram assumidas nas recomendações dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998); ademais, a flexibilidade passa a abarcar a formação da personalidade do aluno requerida pela reestruturação do capital flexível, a área passa a adquirir um teor extremamente subjetivista e ressaltar as experiências pessoais dos alunos, no sentido de desenvolver seus aspectos psicológicos, tornando-se flexível para lidar com a inconstância do acesso ao pleno emprego. Isto é, flexibilidade para se adaptar aos novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, para aceitar as perdas dos direitos trabalhistas, redução de gastos com a força de trabalho, abrangendo a terceirização das atividades não estratégicas e, assim, flexibilidade no salário.

É nesse movimento que a tolerância é assimilada pelo currículo da área, PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), em sintonia com as orientações do Relatório Delors (1998), ao recomendar competências para serem desenvolvidas pelo ensino de Artes Visuais, equivalentes ao lema ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a viver juntos’. Conforme o primeiro pilar, o documento elenca a área como o melhor espaço para que o aluno expresse suas opiniões pessoais, emoções e criatividade. Alicerçada no viés da Arte-Educação pós-moderna, associada à noção de competência, as Artes Visuais, no currículo, passam a ser conduzidas pela vertente psicológica cognitivista, ressaltando as experiências pessoais dos alunos para o desenvolvimento da percepção estética, tanto no processo de aquisição do conhecimento artístico quanto na sua produção e fruição.

A ênfase atribuída às vivências subjetivas e individuais do aluno significa aprender a adaptar-se, portanto, é nesse espaço que o sentimento de tolerância deve ser desenvolvido. Logo, o mencionado currículo elenca competências que se aproximam do pilar ‘aprender a viver juntos’. A partir da noção de pluralidade, a área deve promover o contato com as manifestações artísticas dos diversos grupos culturais, para possibilitar o contato e a convivência positiva entre eles, contudo, sem realizar uma problematização sobre as causas das discriminações, sem questionar o acirramento das desigualdades

sociais geradas pela reestruturação produtiva. Tal ocultamento acarreta uma perspectiva despolitizada sobre a diversidade cultural na arte.

Nessa direção, o ensino de Artes Visuais, ao ser eleito como o espaço do currículo mais adequado para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, e possibilitar ao aluno manifestar suas emoções e perspectivas pessoais, torna-se o local mais oportuno para adequar a personalidade e o comportamento do aluno, conforme requer a cidadania e a sociabilidade do capital, em seu modo de acumulação flexível. Assim, é propício para ‘captura’ da sua subjetividade do aluno, analogamente à reconfiguração do trabalhador empenhado pelo modo de produção do toyotismo, por meio da gestão de pessoas, isto é, a disseminação dos valores e expectativas que emulem o trabalho flexível, aderindo às expectativas e utopias do mercado.

Com essa lógica, o ensino de Artes Visuais é estreitado com os propósitos da reforma, de sorte que a entrada da diversidade cultural no currículo oficial da área, de fato, assume o ideário da tolerância. A aproximação dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998) com o Relatório Delors (1998) é identificada em suas orientações, porque, na ‘aparência’, busca promover o contato positivo entre a diversidade cultural das manifestações artísticas e assim estimular a convivência pacífica entre os diferentes povos, através do desenvolvimento das competências e habilidades sensíveis, de afeto e imaginativas, organizadas na aprendizagem artística e estética. Todavia, na ‘essência’, do plano ideológico, tal retórica objetiva a educação para manter a coesão social, em concordância com o pilar ‘aprender a viver juntos’, admitindo a diversidade no campo dos direitos políticos, para que os diferentes grupos explorados não fiquem descontentes e, assim, gerar os possíveis conflitos que possam vir a emergir com a intensificação das desigualdades sociais e econômicas.

Desse modo, constata-se que a política da tolerância está presente no ensino de Artes Visuais, oficializada com a reformulação curricular empreendida pelo MEC, por intermédio dos PCN: Arte (BRASIL, 1997, 1998), conforme a lógica multicultural do capitalismo global e/ou da interculturalidade funcional. Isto é, na retórica, difunde o reconhecimento da diversidade cultural, mas que é acompanhada dos imperativos econômicos, no sentido de incluir os povos historicamente excluídos na lógica da estrutura social estabelecida, administrar as diferenças para manter o controle dos possíveis conflitos e, dessa maneira, manter a acumulação do capital.

A partir da implementação do ideário da tolerância no ensino de Arte na Educação Básica, buscou-se investigar como o princípio da interculturalidade foi anunciado para a

atuação dos docentes de Artes Visuais. Foi contatada a difusão do assunto pelo XV *CONFAEB* (2005), na mesa ‘3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam’, proferida pela professora Ivone Mendes Richter. Fundamentada na noção de educação inclusiva propagada pelos organismos internacionais, a interculturalidade emerge enquanto uma competência para preservar a harmonia cultural, com a finalidade de promover a integração dos diferentes indivíduos na sociedade. Ou seja, a autora faz o emprego da interculturalidade funcional para direcionar as políticas voltadas para o ensino de Arte, na entrada do século XXI, em convergência com o ideário da tolerância, por meio da noção de cultura pós-moderna. A problemática da discriminação é tratada de forma estetizada, desvinculada da totalidade social, perdendo seu apelo político e reivindicatório, ao ser centrada nas experiências imediatas, entendidas no campo das aparências.

As diretrizes oficiais para a formação de professores de Artes Visuais somente foram publicadas quatro anos depois, nas DCNAV (BRASIL, 2009), também orientadas pela pedagogia das competências, na qual a pauta da diversidade passa a ser tratada pela designação Cultura Visual, porém, mantém o conteúdo da interculturalidade funcional e do paradigma da pós-modernidade. Sob a égide do ideário da tolerância, o comportamento docente também passa a ser adequado para formar um profissional flexível.

Esse documento elege a cultura visual como uma competência a ser desenvolvida pelo docente, a qual apela positivamente para a ‘cultura de massas’, concebendo-a como equivalente às manifestações artísticas tradicionais, como a pintura e a escultura. Com ênfase nas experiências individuais imediatas, não considera a historicidade dos fenômenos visuais, possibilitando a aproximação dos desejos, expectativas e utopias de mercado que emulem o trabalho flexível, ocasionando a dessubjetivação de classe. Logo, ao docente é requisitada a aquisição da concepção pós-moderna de cultura, orientada para enfatizar as experiências pessoais dos alunos, concebendo o fenômeno cultural de forma individualizada, de modo a exaltar as aparências, ao invés da essência. A convivência e a interação pacífica entre os diversos povos permanecem igualmente como competência a ser desenvolvida pelo futuro professor, enquanto coesão social, ou seja, subentende-se uma interculturalidade do tipo funcional.

O seu comportamento também é moldado, em função de uma formação ideológica que, ao conceber a cultura em nível individual e destituída de historicidade, provoca o processo de sua dessubjetivação da classe, que leva a distanciar os indivíduos das práticas

coletivas. Isto é, por dinâmicas políticas, ideológicas e culturais que operam oposição ao coletivo, a ofensiva do capital impulsiona o ideário de uma cultura de extremo individualismo, na vida social. Cultura Visual torna-se totalmente conveniente, ao trabalhar positivamente com as imagens da mídia, publicidade e consumo, emulando os interesses por valores individualistas, como sucesso pessoal e dinheiro.

A Cultura Visual é assumida como um termo mais facilmente assimilado pela área que a interculturalidade, em razão de a primeira atender ao profissionalismo requerido pela competência na aproximação entre profissionalismo e mercado de trabalho. Contudo, o ideário da interculturalidade e da tolerância permanece subentendido nas DCNAV (BRASIL, 2009), com essa nova roupagem da Cultura Visual, principalmente ao indicar o trato da diversidade a partir da convivência entre os diferentes grupos.

Nessa perspectiva, a análise dos seis PPC referentes às Licenciaturas em Artes Visuais situadas no Sudeste do país constituiu um termômetro ideológico a respeito de como esses centros irradiadores do pensamento hegemônico acadêmico do país incorporaram o ideário da tolerância e da interculturalidade, na orientação do perfil profissional docente em Artes Visuais para atuar na Educação básica. Nos materiais, constata-se que, atrelados diretamente às recomendações das DCN para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) orientam-se na pedagogia das competências e, em função dessa lógica, a temática da diversidade cultural se presta a servir a tais propósitos.

Isso é evidenciado pelos princípios que aparecem com recorrência, nos documentos – a noção de terceiro setor, a gestão cultural, atreladas à sociedade globalizada –, além de termos como multiculturalismo, cultura visual, pluricultural, recorrendo à cultura para a resolução de problemas atuais, com base na inventividade criativa. Em acréscimo, os PPCs centralizam a ação do professor nas experiências pessoais dos alunos, com a retomada dos ideários pedagógicos hegemônicos escolanovistas. O ideário da tolerância é posto para que a ideologia funcione; ora, com os termos multiculturalismo e pluralidade, a variável cultural é concebida como resposta para as problemáticas da desigualdade racial, pressupondo a distorção do conteúdo das relações de exploração.

As designações de incertezas e conflitos são postas para descrever a sociedade contemporânea. Sabe-se que, ao partir da noção de competências, os PPC requerem do futuro o desenvolvimento da criatividade voltada para a resolução de problemas que abarcam o novo modo de produção toyotista e, assim, capaz de garantir a acumulação

flexível, além de buscar adaptar o sujeito que trabalha à flexibilidade e incorporá-lo à lógica empresarial. Aos sujeitos não incorporados pelo mercado formal, sugere-se a criatividade, a fim de que possam impulsionar a economia informal e, dessa forma, solucionar o problema do desemprego estrutural.

Por conseguinte, é possível identificar, nos PPC examinados, como centros difusores do pensamento hegemônico acadêmico, que o perfil profissional dos professores de Artes Visuais converge com a política educacional traçada no Brasil, conforme a reestruturação do capital neoliberal, segundo as exigências da reforma educativa, a qual concebeu a disciplina no Educação básica como espaço favorável para desenvolver os aspectos subjetivos e criativos dos alunos na escola e, assim, adequá-los ao novo modo produtivo.

Dessa maneira, o futuro professor de Artes Visuais, a fim de receber o ideário pedagógico, tem o seu comportamento também configurado, para adquirir flexibilidade profissional. Em função da pedagogia das competências, mobiliza-se o foro íntimo, tendo em vista torná-lo apto para ter raciocínio proativo e consentir com o modo de produção. Os determinantes históricos são desacreditados pelo ideário de tolerância e os princípios da interculturalidade, que passam conceber a cultura, a criatividade e a arte pela cultura visual, a partir de uma intensa individualização. Nesse processo, emerge a dessubjetivação de classe, a qual afasta os indivíduos das práticas coletivas, destitui o social da arte, auxiliando o projeto democrata ideológico da educação burguesa para as classes oprimidas, de ‘aprender a aprender’ qualquer coisa, desde que necessárias ao mercado e manutenção da acumulação flexível.

A diversidade cultural, ao emergir nas diretrizes para o de ensino de Artes Visuais, sob o ideário da tolerância e da interculturalidade, tanto na formação dos alunos como de seus professores, a fim de tratar das problemáticas da discriminação, conforme as recomendações dos Direitos Humanos, apresenta sérias limitações, pois fica restrita a manter o mínimo de humanidade possível, dentro da lógica do capital. Nessa direção, apesar de reconhecer a força dos movimentos contra-hegemônicos, de lutas, dos movimentos sociais, dos professores inclusive dos artistas, a pesquisa se debruçou em entender o movimento de hegemonia e apropriação do capital neoliberal, na criação das políticas para a diversidade, no ensino de Artes Visuais, no Brasil, tendo em vista evidenciar como a ideologia dominante, enquanto convicções que afastam homens e mulheres de determinadas ações práticas, no caso, o sentido coletivo e histórico da cultura

e da arte, encontra-se situada nas tendências pedagógicas atuais do ensino de Arte e na política educacional operacionalizada.

Portanto, o princípio da interculturalidade e do ideário da tolerância emergem enquanto conteúdos subentendidos nos PPC aqui analisados, por meio da noção de Arte-Educação, reeditada como cultura visual e embasada no paradigma pós-moderno, que opera o sentido de alienação, no jogo de dissimulação da realidade. A partir da inversão do conteúdo, decorre, por meio da distorção dos sentidos, pois, quanto mais se preza por uma flexibilidade, maior rigidez em relação às práticas de trabalho; quanto mais se valorizam as particularidades e subjetividades, mais homogêneas se tornam as diferenças, porque a arte somente é subjetiva, na medida em que a individualidade é socializada. Assim, a subjetividade em si omite seu caráter intersubjetivo e a historicidade humana.

REFERÊNCIAS

AHMAD, A. **Linhagens do presente**: ensaios. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ALAMBERT, F.; CANHÊTE, P. **As Bienais de São Paulo**: da era dos museus à era dos curadores. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, C.; BARBOSA, A. **Brazilian case study**: visual arts. 2001. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Almeida.pdf. Acesso em: 7 jan. 2018.

ALVARENGA, V. Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso as vagas. **Revista Ciclos**, Florianópolis, v. 2, n. 3, ano 2, p. 126-137, 2014.

ALVARENGA, V. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, 2013.

ALVARENG, A.; FONSECA DA SILVA, R. Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.

ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. 1. ed. Bauru: Canal 6 Projetos Editoriais, 2013.

ALVES, G. **Toyotismo**. 2004. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/artigo-giovanni-alves-toyotismo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

AMARAL, A. Brasil na América Latina: uma pluralidade de culturas. *In*: AMARAL, A. **Textos do Trópico de Capricórnio**: artigos e ensaios (1980-2005). São Paulo: Ed. 34, 2006. v. 2, p. 65-72.

AMARAL, A. “Fantástico” são os outros. *In*: AMARAL, A. **Textos do Trópico de Capricórnio**: artigos e ensaios (1980-2005). São Paulo: Ed. 34, 2006. v. 2, p. 43-49.

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAPIRACA, J. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, 1982.

ARAPIRACA, J. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, 1989.

ARTE-EDUCAÇÃO não é espetáculo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 abr. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2604200510.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

AZEVEDO, I. **O lugar da América Latina na formação inicial de professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Centro de Arte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2014.

BACARIN, L. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil**: história e política. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BANDEIRA, L. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 45, n. 2, p. 135-146, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a07v45n2.pdf>. Acesso: 20 jan. 2019.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em 09 nov. 2017.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil**: aprendizagem triangular. In: BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998c. p. 30 - 51.

BARBOSA, A. M. Autobiografia. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 346-361, 2017.

BARBOSA, A. M. **Cultura e ensino da arte**. In: BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b. p. 13.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. **A multiculturalidade e os parâmetros curriculares nacionais de 97/98**. In: BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a. p. 89 - 97.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13- 27.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. 1.ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BEZERRA, P. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. XI-XVIII.

BLOG Editora Boitempo. Disponível em: <http://nasa-media.com/v3/Noticias/visualizar/134>. Acesso em: 10 maio 2018.

BOITO JR., A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n.17, p. 10-36, 2003.

BOTTOMORE, T. (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. **Documenta**, Rio de Janeiro, nº 195, 1977. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20540-1977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Cultura é um bom negócio. **Banco de Projetos**, Brasília, DF, n. 1, 1995. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/460766/RESPOSTA_PEDIDO_Banco%20de%20Projeto%20-%20Cultura%20bom%20negocio-1995.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior: indicadores de instituições e cursos estão disponíveis**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-161990610854/17246-indicadores-de-instituicoes-e-cursos-estao-disponiveis>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF, 1997. v. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP n° 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2009. Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. CNE/CES n° 67 de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 2003. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF, 1993. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Projeto de estruturação do curso Normal Superior**. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000. Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 10 out. 2017.

BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (org.). **Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social = The Ford Foundation's 40 Years in Brazil: a partnership for social change**. São Paulo: Edusp, 2002. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1024_1567_40anosdaFudFordnoBrasil.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

CADEIRA nº 2 – Guiomar Namó de Mello. 2010. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2010/11/11/cadeira-no-2/>. Acesso em: 22 out. 2019.

CALABRE, L. Política cultural em tempos de democracia: a era Lula. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 58, p. 137-156, 2014.

CALLINICOS, A. **Racismo e capitalismo**. 1995. Disponível em: <https://marx21net.files.wordpress.com/2018/12/Racismo-e-capitalismo-PT.pdf>. Acesso 13 mar. 2018.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso: 12 out. 2019.

CARTAZ da animação *Saludos Amigos*, Estúdios Walt Disney. 1942. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0036326>. Acesso em: 22 maio 2018.

CARTAZ da animação *The Three Caballeros*, Estúdios Walt Disney. 1944. Disponível em: <https://filmow.com/voce-ja-foi-a-bahia-t9640/>. Acesso em: 22 maio 2018.

CAVALCANTE JÚNIOR, F. Políticas públicas e o ensino da arte. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Funarte, 2005. p. 107-112.

EL CENTRE POMPIDOU - Historia. Disponível em:

<https://www.centrepompidou.fr/es/El-Centre-Pompidou/Historia>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CENTRO POMPIDOU. **Porquê visitar o Centro Pompidou**. 2014. Disponível em:

<https://www.centrepompidou.fr/fr/infos/por/Centro-Pompidou>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLLET, C. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**, Barra dos Bugres, v. 2, n.1, p. 173-188, 2003.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n° 540/77**. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso: 20 set. 2019.

COUNCIL FOR BASIC EDUCATION. *History, activities, governance legal status and publications, assessment of cbe's influence and significance*. Disponível em:

<https://education.stateuniversity.com/pages/1888/Council-Basic-Education.html>. Acesso em: 07 jun. 2019.

COSTA, M. **A obra do artista goiano Siron Franco**: um olhar para o acidente

radioativo envolvendo Césio-137, ocorrido em Goiânia, em 1987 - consequências sociais e ambientais. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/index.php/node/5298>. Acesso em: 12 dez. 2019.

COUTINHO, R. A formação de professores de arte. *In*: BARBOSA, A.M. (org).

Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-160.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DALLAS Arts Dealers Association. Disponível em: <http://dallasartdealers.org/banksy-on-coney-island-avenue-in-new-york-city/>. Acesso em: 19 set. 2019.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, R.; LOPES, A. Competências na formação de professores

no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURAND, J. C. **Arte privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985**. Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma Introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

EISNER, E. **Educating artistic vision**. New York: The Macmillian Company, 1972.

EUNICE Ribeiro Durham. Disponível em: <http://nupps.usp.br/index.php/eunice-ribeiro-durham>. Acesso em: 10 jun. 2019.

EXPOSITION CENTRE GEORGES POMPIDOU. **Magie de l'art**. Disponível em: <https://www.magiciensdelaterre.fr/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

EXPOSITION CENTRE GEORGES POMPIDOU. **Magiciens de la Terre**. Disponível em: <https://www.magiciensdelaterre.fr/index.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, W. M. L. (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209- 237.

FAUSTINO, R. C. **Currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8578533833560165>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C.; CARVALHO, E. J. G. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 67-80, 2015.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – FAEB. **CONFAEBS – histórico**. Disponível em: <http://www.faeb.com.br/confaeb/confaebs-historico/>. Acesso em: 22 set. 2019a.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – FAEB. **Diretorias**. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/diretorias/>. Acesso em: 18 nov. 2019b.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia no ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia no ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIALHO, A. L. O Brasil está no mapa? Reflexões sobre a inserção e a visibilidade do Brasil no mapa internacional das artes. In: BUENO, M. L. **Sociologia das Artes Visuais no Brasil**. São Paulo: Senac, 2012. p. 141-160.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONSECA DA SILVA, M. Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano XI, n. 14, 2013.

FONSECA DA SILVA, M.; BUJÁN, F. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, 2016.

FRANCE: defection of the leftist intellectuals. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP86S00588R000300380001-5.PDF>. Acesso em: 19 out. 2019.

FRANCIOLI, F.; MARSIGLIA, A.; DUARTE, N. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. **Publ. UEPG Humanit. Sci. Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2009. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1772/1317>. Acesso em: 27 ago. 2019.

FREDERICO, C. **A arte e o mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, C. **Ensaio sobre marxismo e cultura**. Rio de Janeiro: Mórula, 2016.

FREIRE, L.; RAMON, P.; FAUSTINO, R. Políticas de interculturalidade na educação escolar indígena: o RCNEI e o ensino de artes visuais. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 246-268, 2017.

FRERES, H.; HOLANDA, F. Os novos pensadores da educação do novo milênio: Uma análise à Luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 3, n. 3, p. 30-48, 2011.

GENTILE, P. Um mundo de imagens para ler. **Nova Escola**. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1018/um-mundo-de-imagens-para-ler>. Acesso em: 10 out. 2019.

THE GETTY FOUNDATION. Disponível em: <https://www.getty.edu/foundation/about/?hp-2nd-level-nav=1>. Acesso em: : 07 jun. 2019.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino, IT: Nuova Universal e Einaudi, 1975.

GRASSI, A. Abertura Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL*, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Funarte, 2005. p. 15-16.

HADDAD, F. Prefácio. *In: ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 7-19.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEARTNEY, E. **Movimentos da arte moderna: pós-modernismo**. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

HENRIQUES, R. Abertura arte e educação: cerzir fronteiras, enunciar territórios. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL*, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Funarte, 2005. p. 21-28.

HILLESHEIM, G. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, Florianópolis, 2018.

InSEA. (2019). Disponíveis em: <http://www.insea.org/insea/about-insea>. Acesso em: 27 ago. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Governança**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/governanca-e-equipe/>. Acesso em: 29 out. 2019.

ITAÚ CULTURAL. **Despedida**. 2008. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/quem-somos/fundador>. Acesso em: 31 jan. 2020.

JAMESON, F. The politics of theory: ideological positions in the post – modernism debate. **New German Critique**, New York, NY, no. 33 p. 53- 66, 1984.

JAMESON, F. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KILIÇ, Z.; PETZEN, J. The culture of multiculturalism and racialized art. **German Politics & Society**, New York, v. 31, no. 2, p. 49-65, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43917440?read-now=1&loggedin=true&seq=3#page_scan_tab_contents. Acesso em: 15 jun. 2018.

KILSZTAJN, S. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica: o sistema financeiro internacional no Pós-Guerra. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 88-100, 1989.

- KONDER, L. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.
- LIMA, C. C. *et al.* O legado da Revolução Russa para as políticas públicas. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017. **Anais**[...] Maranhão: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/olegadodarevolucaorussapa raaspoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- LÓPEZ, L; KÜPER, W. La educación intercultural bilingüe em América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 20, p. 17-85, 1999.
- LUCE, M.; FAGUNDES, C.; MEDIEL, G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Lisboa, PT: Escorpião, 1974.
- LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: Marx, K.; Engels, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. ?-?.
- MACEDO, J. **Identidades forjadas em brancos ensino de arte e interculturalidade**. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MACEDO, J. A UNESCO e as políticas de formação para o trabalho docente: aproximações entre 1966 e 1996. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 2, n. 2, 2015.
- MACHADO, F. T. **Os museus de arte no Brasil moderno**: os acervos entre a formação e a preservação. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- MAGICIENS de la Terre, Retour sur une Exposition Légendaire. Disponível em <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/c5eRpey/rERz8A>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

- MARCONDES, H. **Guiomar Namó de Mello**. 2017. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoag/guiomar-namo-de-mello>. Acesso em: 19 maio 2019.
- MARTINS, C. E. **A subordinação da esquerda brasileira ao neoliberalismo e o abandono da teoria da dependência**. Entrevista Especial com Carlos Eduardo Martins. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/571195-a-subordinacao-da-esquerda-brasileira-ao-neoliberalismo-e-o-abandono-da-teoria-da-dependencia-entrevista-especial-com-carlos-eduardo-martins>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à “Filosofia da Miséria” do Senhor Proudhon. Tradução J. Silva Dias e Maria C. Torres. 2. ed. Porto: Escorpião, 1974.
- MAUAD, A. M. Fotografia e a cultura política nos tempos da política da boa vizinhança. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 133-159, 2014.
- MCCARTHY, C. **Racismo y curriculum la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- MELO, D.S.A.A. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, W. M. L. (org.). **A nova pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.p. ?-?.
- MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MERIAM report: the problem of indian administration. (1928). Disponível em: <https://narf.org/nill/resources/meriam.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- MERIAM report on indian administration and the survey of conditions of the indians in the U.S. (1928-1943). Disponível em: https://www.gale.com/binaries/content/assets/gale-us-en/primary-sources/archives-unbound/primary-sources_archives-unbound_meriam-report-on-indian-administration-and-the-survey-of-conditions-of-the-indians-in-the-u.s.pdf . Acesso em: 06 abr. 2019.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MINTO, L. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileira: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MoMA Art and Artists. Disponível em: <https://www.moma.org/artists/68319>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?**São Paulo: Senac, 2001.

MUSEU de Arte Moderna de Nova York (MoMA). Disponível em: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1495>. Acesso em: 10 maio 2018.

MUSTAFA, P. A Crise do capital, o desastre social e a orientação teórico-metodológica das políticas sociais. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 15, n. 29, p. 89-107, 2015.

NEVES, L. M. W. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...] [S.l.: s.n.], 2004. p. 2 -14. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

NEVES, W.M.L. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. Entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p229/19422> Acesso em: 20 out. 2019.

NEVES, W. M. L.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, W. M. L. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85 - 125.

NOELLI, F. S. **Sem tekohá não há tekó (em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no delta do rio Jacuí, Rio Grande do Sul)**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

NOGUEIRA, M. **Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL. **Curso de Especialização em Gestão e Políticas Culturais**. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/02/EDITAL_minibios_edt-revisado-2-3.pdf Acesso em: 31 jan. 2020.

OURIQUES, N. Apresentação. *In*: MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017. p. ?-?.

OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês**: crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 20 maio 2018.

PAES, P. Vigotski e o ensino de artes. *In*: CONFAEB, 17.; COLÓQUIO SOBRE ENSINO DE ARTE, 4., 2007, Santa Catarina. **Comunicação** [...] Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/paulo_cesar_duarte_paes.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

PASCAL POLAR GALLERY. **Chéri Samba**. Disponível em: http://www.pascalpolar.be/Polaruserfiles/file/about/polar/samba/SAMBA_BIO.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, L. Aracy Amaral é homenageada com exposição no Itaú Cultural. **Jornal da USP**, São Paulo, 21 jul 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/aracy-amaral-e-homenageada-com-exposicao-no-itaui-cultural/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p.327-340, 2012.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

REAGAN: The triumph of Tone. Disponível em: <https://www.nybooks.com/articles/2016/03/10/reagan-triumph-of-tone/> Acesso em: 17 dez. 2019.

REIS, R.R. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

REITAN, M. **MacArthur Park Reds**. Disponível em: <https://www.kcet.org/shows/lost-la/macarthur-park-reds>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REVISTA CONTEMPORARY AND (C&). Disponível em: <https://www.contemporaryand.com/magazines/magiciens-de-la-terre/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

RICHTER, I. M. **Currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3325953306358382>. Acesso em: 08 ago. 2019.

RICHTER, I. **Educação intercultural e educação para todos(as)**: dois conceitos que se complementam. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DE

ARTES NO BRASIL, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro: Funarte, 2005. p. 220-226.

RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de Arte Visuais**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-493, 2012. Disponível em:

ROCKHILL, G. **A CIA lê a teoria francesa: sobre o trabalho intelectual de desmantelamento da Esquerda**. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/46597/a-cia-le-a-teoria-francesa-sobre-o-trabalho-intelectual-de-desmantelamento-da-esquerda-cultural>. Acesso em: 19 out. 2019.

RUBIM, A. A.C. (org.). *Políticas culturais no governo Lula*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, M. S. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n° 126, de 2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Disponível em: http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberacao_CEE_SP_126_2014.pdf. Acesso em: 1 jan. 2020.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SAUNDERS, S. F. **Quem pagou a conta? A CIA na guerra fria da cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEIXAS, P. *et al.* Projeto pedagógico de curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2013.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, U. **Racismo e alienação: uma aproximação a base ontológica da temática racial**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SHIROMA, E. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, O.; CAMPOS, F.; GARCIA, C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SUBTIL, J. D. M. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 13 set. 2019.

TOLEDO, C. R. **As doações Nelson Rockefeller no acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TORRES, C. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TROJAN, R. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 87-96, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100007. Acesso em: 19 fev. 2019.

TROJAN, R. **Pedagogia das competências e Diretrizes Curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: 06 fev. 2019.

UNESCO. (2005). **Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149742?posInSet=1&queryId=61b0bfcf-a683-436d-bdc5-acbaf4e12d4f> Acesso 04 fev. 2019.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Moderna, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica: projeto político pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP Papirus. 2010.

VÉLEZ, C. **La interculturalidad en la educación: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2006.

VIANNA, H. **O exotismo nosso de cada dia.** *Folha de São Paulo*, 16 maio 2004. . Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1605200405.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

VIEIRA, R. D. **Estudantes brasileiros na França:** competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I.M.S. **Política educacional no Brasil:** uma introdução histórica. Brasília, DF: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** *In:* SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”, 2009, La Paz. **Ponencias presentadas** [...] La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009a. p. 75-96.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009b.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.

WU, C. T. **Privatização da cultura:** a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZIZEK, S. Multiculturalismo ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. *In:* JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudos culturais:** reflexões sobre o multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 137-188.