

Arte e democracia: Considerações sobre o meio e o ensino de arte no Brasil

Ronaldo Rosas Reis¹
ronaldorosas@uol.com.br

Resumo

A hipótese do trabalho é a de que, no Brasil, em que pese a edição das diretrizes curriculares indicarem a existência de uma vontade política no sentido de ampliar o conhecimento da sociedade sobre a arte, ainda estamos longe de construir uma verdadeira democracia nesse campo da cultura. Nesse sentido o trabalho busca esclarecer de que modo e sob que circunstâncias históricas o pensamento conservador tem cerceado a produção artística no Brasil e, por outro lado, de que modo e sob que circunstâncias as novas diretrizes do MEC para o ensino de arte acentuam esse conservadorismo.

Apresentação

Em vigor desde 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área Arte tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da arte no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor intensidade, mais ou menos aplicação e vontade, mais ou menos disponibilidade e condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano da criança e do jovem, as escolas vêm se adaptando à nova orientação. Não é meu objetivo avaliar aqui a situação em que se encontra a implantação do PCN-Arte nas escolas do país e as projeções de desdobramentos futuros. Espero fazer isso em outra oportunidade. No momento interessa-me tecer algumas considerações relacionando criticamente o meio e o ensino de arte no Brasil à luz do período que se segue a abertura política do país.

¹ Ronaldo Rosas Reis é Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ), Pós-Doutor em Educação (UFMG) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Imagem e Informação da UFF e da Faculdade de Educação da mesma Universidade.

A hipótese em torno da qual trabalharei é a de que, no Brasil, em que pese a edição das diretrizes curriculares indicarem a existência de uma vontade política no sentido de ampliar o conhecimento da sociedade sobre a arte, ainda estamos longe de construir uma verdadeira democracia nesse campo da cultura. Evidentemente que sem esgotar o assunto, o meu objetivo será o de buscar esclarecer, por um lado, de que modo e sob que circunstâncias históricas o conservadorismo tem cerceado a arte contemporânea e, por outro lado, de que modo e sob que circunstâncias as diretrizes do MEC para o ensino de arte acentuam esse conservadorismo .

Apenas a título de esclarecimento, o presente texto é um esforço de síntese de algumas das principais questões contidas no estudo temático sobre os dilemas da educação estética no Brasil no ambiente pós-moderno marcado pela globalização, que realizei como bolsista do PICDT UFF-CAPES no estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais sob a orientação do professor Neidson Rodrigues no período 2000-2001. Se não se trata, portanto, de um relato resumido da análise realizada até o momento, também não tenho a pretensão de apresentar conclusões definitivas sobre o problema. Finalmente, cabe esclarecer que as considerações que farei sobre arte e ensino de arte referem-se exclusivamente às artes plásticas.

Mamãe Belas-Artes, eternamente

Dois dos mais brilhantes textos de combate publicados sobre a conformação da instituição arte em nosso país tem exatos 21 anos de um quase total ostracismo. O primeiro chama-se "Lugar Nenhum: o meio de arte no Brasil", escrito pelo professor e crítico de arte Paulo Venâncio Filho, e o outro chama-se "Mamãe Belas-Artes" e foi escrito a quatro mãos pelo artista plástico José Resende e pelo crítico de arte Ronaldo Brito, ambos publicados em 1980 no Caderno de Textos 1 da FUNARTE. Eles são tão importantes para compreendermos as dificuldades para o reconhecimento do trabalho de arte e a dimensão onipresente do conservadorismo estético no imaginário social brasileiro, que acrescentei o advérbio "eternamente" com um duplo sentido: o primeiro, óbvio, relacionado aos próprio textos, às suas atualidades e à atualidade da ojeriza que lhe devota a elite intelectual conservadora desse país, seja ela assumidamente de "direita", "centro" ou "esquerda"; o outro sentido evidencia ironicamente a permanência

indelével dessa matrona no imaginário estético-cultural brasileiro quando o assunto em pauta é arte.

Para Paulo Venâncio, "o meio de arte no Brasil sofre de um mal crônico: não sabe se existe ou se não existe". Entre nós, uma obra de arte, seja ela uma escultura, um desenho, uma pintura, antes de estar no museu, na casa, na galeria, está em lugar nenhum: "nasceu para desaparecer" (1980, 23). Dito de outro modo, o crítico chama atenção para o fato de a arte em nosso país não ter uma presença social, isto é, uma materialidade histórica legitimada pelo meio onde atua. Isso porque jamais conseguimos alimentar uma tradição de visualidade que, incorporada ao nosso *ethos*, garantisse a permanência das linguagens visuais historicamente datadas e, também, a transformação destas na contemporaneidade. Evidentemente contraditório, esse estado de crise é de fundamental importância para não haver uma estagnação num duplo sentido. Ou seja, para que a arte sobreviva ao passado sem eliminá-lo e sem se deixar igualmente eliminar pelo seu próprio passado. Caso contrário a materialidade da arte será sempre "pensada em termos meramente psicológicos", como ocorre entre nós (Filho *apud* Reis: 1999, 174). Não havendo uma correspondência histórica entre a dimensão auto atribuída pelo meio de arte e o espaço que ele efetivamente ocupa na vida social e na cultura do país, não sendo, portanto, a história o instrumento que legitima o trabalho de arte, resta saber de que modo e por quê isso tem ocorrido entre nós?

Antes, porém, de responder a tal pergunta é preciso esclarecer que a referência "meio de arte" não se confunde com a existência de um circuito (galerias, bienais, museus, centros culturais) e mercado de arte (*marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros). A simples constatação de que obras circulam por galerias, museus e centros culturais, são cotadas e negociadas não oferece garantia alguma de que tenham sido apropriadas pelo meio social sob a forma de conhecimento e que o trabalho artístico que as gerou seja reconhecido socialmente. Conforme diz Paulo Venâncio, são os níveis diversos de apropriações pelo meio social que determinam historicamente a sua real capacidade de promover a dimensão cultural de qualquer trabalho, e no caso da arte isso não se dá de forma diferente. Em vista disso podemos então responder a pergunta acima tendo em mente a seguinte premissa: no Brasil, a trajetória da arte tem sido um eterno recomeço.

De fato, historicamente é possível verificar que a entronização das diretrizes estéticas e técnicas da academia francesa na primeira metade do século XIX fez-se às custas do abandono de todo o legado da arte colonial consolidada na estética singular e na técnica originalíssima do nosso barroco. E que na primeira metade do século passado a onda modernista transformou aquilo que deveria ser um embate contra a herança acadêmica pela transformação das linguagens numa despropositada luta por uma arte "nacional" condenando o patrimônio neoclassicista já consolidado. Da mesma forma, na esteira do engajamento político ao projeto nacional-desenvolvimentista do governo JK iniciado em meados dos anos 50, a vanguarda concretista iria propor o recomeço da história da arte. Dos anos 60 para cá o mesmo se repetiria, sendo as "mudanças" ou os "saltos" do movimento da arte transformado em "gerações" ora alinhadas ideologicamente com a "esquerda" na resistência política à ditadura militar, ora alinhadas com a "direita" condenando o hermetismo político e estético da "geração" anterior, ora alinhada com as idéias neoliberais vigentes condenando todo o passado e assim sucessivamente. Na verdade, o que procuro demonstrar com a reunião desses fatos é que essas "mudanças" ou "saltos" do movimento da arte no Brasil têm sido gerados a partir de interesses estranhos ao trabalho de produção das linguagens, daí a necessidade de um recomeço permanente. Recomeço, vale dizer, que cumpre primordialmente a função tática de institucionalizar os "fenômenos" de última hora movendo a arte "para frente" através de artifícios ideológicos. E isso é feito tanto pelo não reconhecimento do trabalho de arte como instância produtiva da sociedade como, principalmente, pela garantia de que sob qualquer circunstância a legitimação da linguagem, sua institucionalização, será mantida sob o controle burocrático dos agentes ideológicos do mercado. Ressalte-se porém a contradição desse esquema, pois as dificuldades mais comuns enfrentadas pelo circuito de artes visuais para se afirmar historicamente - dentre outras, a ciclotímica presença e participação do público nos eventos e a falta de continuidade dos projetos artísticos individuais e/ou coletivos -, não se relacionam diretamente com os interesses (que pode ser maior ou menor) do mercado. Com efeito, em que pesem as óbvias diferenças internas entre os produtos e bens relacionados na categoria artes visuais, a circulação de obras em nosso país permanece sendo uma incógnita em termos de demanda de público. E para aqueles que atuam no mercado de *visualidades*, seja o mais experiente galerista, *marchand*, dono de salas de cinema e de vídeo arte, a elementar regra da oferta e da procura não tem qualquer significado concreto. A sua existência (ou deveria dizer persistência?)

manifesta-se quase que exclusivamente circunscrita a eventuais "aquecimentos", que por sua vez não têm relação com a quantidade e a qualidade de produtos disponíveis e, tampouco, com a demanda do público. Relaciona-se antes com o eventual sucesso de algum plano econômico, cujo efeito em termos comerciais é apenas passageiro e em termos de se criar um *hábito* é simplesmente anódino. Pode relacionar-se também com uma eventual perspectiva de premiação no estrangeiro e, nesse caso, tanto o efeito comercial quanto a possibilidade de vir a criar um hábito é limitado pelo tempo de absorção da "novidade", pois sua motivação não é interna. E os exemplos disso são inúmeros: desde os movimentos vanguardistas concreto e neoconcreto (anos 50) até a "Geração 80", nas artes plásticas, e do Cinema Novo (anos 60/70) até o que hoje chamam de "Retomada da Produção", no cinema, passando aos saltos, aos trancos e barrancos por momentos mais ou menos "aquecidos", o circuito e o mercado de *visualidades* no Brasil vive o purgatório da típica dúvida hamletiana. É, portanto, nesse sentido que no Brasil o processo de institucionalização leva a que linguagem seja encarada como algo não histórico, que não se transforma, perpetuando a idéia do "ato criador" (Filho: 1980, 24), reproduzindo em última análise o caráter conservador e reacionário do sistema de Belas-Artes (a velha matrona) fundado na figura do "gênio", do "ato criador" e do "paradigma técnico". Vale observar a título de esclarecimento (e insistência) que o que diferencia esse aspecto do problema no Brasil do restante da América Latina e dos principais centros culturais nos EUA e na Europa não é tanto a existência de um mercado e muito menos o controle exercido por ele sobre a produção, mas sim o poder que os agentes ideológicos do mercado de arte brasileiro detêm de institucionalizá-la a partir da legitimação ou não da linguagem de determinada produção.

Ocorre que, ao contrário do que se poderia pensar, essa tarefa não tem sido realizada apenas por *marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros e tantos quantos poderíamos imaginar ligados diretamente ao mercado ou dele beneficiário indiretamente. Também críticos de arte, curadores de museus e bienais, burocratas da área cultural do serviço público, professores universitários, jornalistas-colunistas e repórteres encarregados da cobertura do circuito, enfim, uma parcela significativa da *intelligentzia* formadora de opinião das elites e da pequena burguesia brasileira têm se encarregado de formular as "demandas ideológicas" que acabam reforçando a "materialidade meramente psicológica" do meio de arte no Brasil e, ainda que sob

disfarces diversos, perpetuando a presença do sistema, da velha matrona "Mamãe Belas-Artes".

Para Resende e Brito a "demanda ideológica" Arte Brasileira é a principal delas. Fomentada pela elite intelectual nacionalista de "direita", de "centro" e de "esquerda", teve e continua tendo a pretensão de naturalizar o conceito de uma arte representativa da realidade nacional. Se o sentimento nacionalista é legítimo o mesmo não se pode dizer quanto as intenções da sua estratégia cultural, na medida em que o significado mais profundo da sua pretensão de *naturalidade* "pressupõe um projeto cultural amplo em função do qual opera" - como, por exemplo, a demarcação (não assumida abertamente, diga-se de passagem) de uma estética oficial para avaliar artistas e obras que se encaixam no conceito Arte Brasileira -, além de indicar a existência de "compromissos com determinados esquemas de mercado" (Resende e Brito: 1980, 29). Para não irmos além da modernidade brasileira, os exemplos de Portinari, Volpi, Djanira, Di Cavalcanti e Guinard, além de muitos outros, nos anos 30 - 60, ilustram bem esse quadro no qual a sobredeterminação do conceito inscreve conservadoramente uma história oficial da arte brasileira sem que, contudo, esta seja absorvida pelo imaginário estético-cultural da nossa sociedade constituindo uma tradição. Da mesma forma, nos anos da ditadura militar e do período da redemocratização aos dias de hoje tal demanda ideológica acabaria por indicar um significativo conjunto de obras de artistas como Iberê Camargo, Rubem Guershman, Antônio Dias, Beatriz Milhazes, Adriana Varejão e muitos outros, como exemplares da Arte Brasileira. Cabe observar que os nomes aqui citados são de artistas preocupados, identificados e alguns até participantes das lutas democráticas em nosso país, não sendo, portanto, artistas alinhados ou sequer representativos do pensamento de "direita". Por outro lado, são também artistas desassossegados, e que ao seu tempo - ontem e ainda hoje - buscam transformar a linguagem da arte. O propósito da observação, como se pode notar, é demonstrar que a demanda ideológica por uma arte nacional tem se feito à revelia da posição política do artista no campo democrático (poderia ter citado outros tantos reacionários) e também à revelia da sua proposta estética. Na verdade o que existe é uma forma de agenciamento ideológico, muitas vezes involuntário, a um projeto utópico - a união nacional, a brasilidade, a latinidade, etc. - que pode servir tanto à luta contra a ditadura como a favor dela, como pode ser também utilizado, como o atual governo faz, para justificar a sua disfunção no campo da arte. Dessa forma pragmática, a estratégia cultural

nacionalista se apropria "das ações descolonizadoras (e) reivindica os direitos exclusivos sobre esse gênero de manobra cultural revolucionária" (1980, 30). Os autores mencionam ainda outros esquemas variantes existentes no meio de arte brasileiro, como o esquema "Arte nas Ruas" - uma forma populista de "estetizar à força a vida miserável das metrópoles" -, como táticas de uma mesma estratégia. Contudo, o que irá nos interessar aqui é uma segunda e importante "demanda ideológica" apontada por eles, o Vazio Cultural, também por mim discutida em vários artigos.

Em breves palavras tal demanda é formulada mediante o anúncio da existência de um "vazio" deixado por uma geração, e na medida em que isso passa a incomodar os agentes ideológicos do mercado (os diretos e os indiretos, como já disse mais acima) ao ponto de justificá-lo como uma "tensão-limite" entre o passado recente e o aqui e agora, faz-se a ocupação opositiva rápida, explosiva, vibrante, jovem, por assim dizer, *Nova* - uma nova geração, novos produtos, novos consumidores. De outro lado essa ocupação se faz na perspectiva de uma oposição a si mesma, tendo em vista a sua presumível obsolescência e o "natural" aparecimento de algo mais novo ainda. Dessa maneira todas as tensões se diluem na presença do *Novo*, justificando em termos meramente psicológicos a materialidade da arte na esfera social (Reis: 1999, 175). Para exemplificar sem esgotar o assunto, cito o aparecimento da chamada "Geração 80" em meio às lutas pela redemocratização do país e sua sucedânea nos anos 90. Embaladas em *slogans* atraentes, essas "gerações" garantiriam burocraticamente à "história da arte" no Brasil o ingresso no pós-modernismo. De fato, apresentada ao público como a "geração *punk, dark, yuppie, neo-qualquer coisa, apocalíptica, geração nada*", a "Geração 80" iria ocupar, nas palavras dos principais ideólogos do "movimento" o vazio deixado pela "geração hermética e politizada" dos anos 70, representando, em última análise, a estética dominante no pós-modernismo europeu e norte-americano. Já a "Geração 90" seria apresentada - sem o sucesso da anterior - sob o epíteto da retomada dos postulados vanguardistas dos anos 50, repercutindo entre nós a tendência nostálgica dominante no pós-modernismo internacional (1999, 174). Ao contrário da demanda Arte Brasileira, o objetivo desta é tanto mercadológico no sentido de reforçar modas como justificar a disfunção da *intelligentzia* burocratizada no campo da arte (Pereira *apud* Reis, 1999, 175). Neste último caso, ao invocar um fantasma (as vanguardas) preparam o terreno para as contrafações ("geração" disso, "geração" daquilo) firmando o compromisso ideológico de deixar lacunas de compreensão da dinâmica cultural do

país. Contextualizando esse aspecto do problema no período do nosso tema, chama atenção o fato de que desde meados dos anos 90 a demanda ideológica Vazio Cultural tem sido acionada com mais frequência do que a Arte Brasileira. O argumento muito ouvido de que com o fim da ditadura e com o processo de reconstrução democrática o país teria se "reencontrado" não é apenas ingênuo como também de um impressionante cinismo. Na verdade, o que se desprende da sofreguidão de amplos setores *intelligentzia* brasileira por uma novidade é o sintoma histórico de uma aculturação tardia. Os exemplos são inúmeros, mas vale destacar o mais emblemático deles e que abordarei mais detalhadamente no próximo tópico: o revisionismo de inúmeros intelectuais que, envergonhados da nossa "decadência" (vale dizer, do seu próprio passado paroquialista), ao chegarem ao governo nos anos 90 renegariam as teses anticolonialistas que os havia projetado no cenário nacional no tempo da ditadura militar. O pós-modernismo e a globalização, palavras-chaves da lógica cultural do capitalismo tardio, tornar-se-iam os símbolos da adesão irrestrita desses intelectuais no poder, da qual o país infelizmente é credor. Se a cultura é hoje um "modelo de produção" no qual ela emerge como um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que a constitui, isto é, como uma mercadoria ou um bem específico (Becker, *apud* Jameson, 1996, 274-275), a demanda ideológica Vazio Cultural adquire um significado extraordinário. É, portanto, nesse ambiente marcado oficialmente por uma profunda revisão anti-historicista que a proposta das diretrizes curriculares é apresentada com o intuito de promover as mudanças necessárias no campo educacional para o Brasil adaptar-se à nova ordem mundial. É nesse contexto ainda que a Arte é incorporada ao ensino regular.

O ensino de arte: mudança ou "mudancismo"?

A proposta "novas tendências curriculares em Arte" contida na edição das diretrizes do MEC (Brasil: MEC/SEF, 1997) refere-se ao terceiro milênio como o cenário das grandes transformações culturais, motivo pelo qual as autoridades educacionais do país passariam a reconhecer a importância estratégica (no sentido histórico-ideológico) do ensino de arte, ponto de partida para a conquista de um processo de formação mais amplo e duradouro que é a educação estética.

Não me preocuparei aqui em examinar o mérito do documento. Para quem quiser conferir lendo-o depois, adianto apenas que ele me parece intencionalmente

ingênuo e por demais tendencioso. De outra forma, a minha preocupação será a de problematizar o método utilizado pelos autores para analisar as condições objetivas da trajetória do ensino de arte e determinar o que chamam de "novas tendências curriculares". Para tanto procurarei discutir os pontos do documento que penso repercutir de modo mais sintomático a sua orientação ideológica global. O objetivo aqui é, evidentemente, trazer o tema ensino de arte para próximo do nosso debate sobre a questão democrática em nosso país.

O primeiro ponto importante a ser considerado é a justificativa da atualidade dos pressupostos teóricos do modelo curricular baseado fundamentalmente nos conceitos da Arte-Educação apresentada no *corpus* do documento. Para isso os autores fazem uma resumida abordagem crítica das teorias e das práticas que fundamentaram e embasaram, no século XX, os movimentos que, de um modo genérico, lutaram pelo ensino de arte na escola regular. Nesse sentido, situam os principais marcos históricos em três momentos distintos: a década de 1940, na qual despontou internacionalmente o Movimento Educação Através da Arte liderado por Hebert Read; o período compreendido entre os anos 60 e 70, palco do surgimento do Movimento Arte-Educação nos EUA, marcado por uma intensa revisão crítica dos conceitos de "arte infantil" e "livre expressão" defendidos por Read; e o período de amadurecimento, compreendido entre os anos 80 e 90, no qual os princípios e propostas da Arte-Educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo e, sendo assimilada institucionalmente, assume a denominação de ensino de arte. A ausência de uma explicitação do cenário histórico que, ao fundo, prepara as condições do processo de "amadurecimento" dos conceitos da Arte-Educação, induz a que se pense que o desvio de enfoque dos arte-educadores norte-americanos sobre a questão do conhecimento artístico, das suas funções sociais e papel na formação do indivíduo se deu exclusivamente por força de uma oposição teórica ao modelo de Read e aos equívocos cometidos na aplicação desse modelo. Nesse sentido, o documento omite que a revisão crítica dos conceitos "arte infantil" e "livre expressão" - defendidos por Read - por parte dos arte-educadores norte-americanos se dava num contexto em que a crise do pensamento fundador já havia perdido densidade e a própria revisão não fazia mais sentido. De fato, se por um lado o legado de Read era um incômodo modernista para os educadores estruturalistas e cognitivistas, por outro lado estes reconheciam que sua oposição fazia parte de um mesmo estatuto, no qual a arte era

assinada pelo "gênio". Penso que o problema dessa ausência de contextualização não seria tão grave caso o argumento dos autores pudesse sustentar, do ponto de vista da história, a afirmação de que a "descaracterização da área por longo tempo" se deveu ao "consenso pedagógico formado em torno do conceito de criatividade, jamais definido" e "a imprecisão e a aplicação de idéias vagas sobre a função da educação artística". Embora concorde pontualmente com a crítica ao consenso e à imprecisão, na verdade não consta que na prática as mudanças sugeridas tenham sido de fato adotadas. Pois, na medida em que a discussão corrente no contexto da época não estava dissociada da própria crise experimentada pelo projeto modernista, dificilmente o caminho teórico proposto Read seria de todo abandonado. Para reforçar esse argumento chamo a atenção para a análise de Fredric Jameson sobre a ação do capitalismo na esfera cultural a qual teria engendrado no curso de meio século o esmaecimento da figura do sujeito-criador (o senhor da assinatura reificadora da obra de arte). Sua conclusão é de que esse esmaecimento resultou naquilo que ele denomina de "alívio do pós-moderno [...] no qual os vários rituais modernistas ficam deslocados e a produção da forma novamente se torna aberta para quem quiser se comprazer com ela [...]". Embora concorde com essa conclusão, observo que Jameson deteve-se apenas nos mecanismos econômicos e políticos, não atentando para a importância do processo educacional, particularmente a decisiva capacidade do ensino de arte de influenciar ideologicamente o imaginário social, como contribuinte para o surgimento desse "alívio do pós-moderno". Ora, admitindo-se que nesse meio século sucessivas gerações de crianças e jovens, hoje adultos, tivessem adquirido os meios de se "aliviarem dos valores formais do modernismo", parece-me lógico pensar que uma parcela significativa de arte-educadores norte-americanos não apenas manteve-se fiel ao espírito readniano da "livre expressão" como adotou sistematicamente os seus conceitos.

O segundo ponto a ser considerado, a exposição da trajetória das lutas pela implantação do ensino de arte no Brasil, decorre do anterior pois, como disse anteriormente, os parâmetros curriculares têm como premissa básica os ideais do movimento Arte-Educação. Aqui os autores buscam historicizar sequencialmente os períodos de emergência e vigência das lutas dos movimentos de arte-educadores no Brasil, detendo-se apenas na exposição dos programas curriculares, seus padrões e modelos, métodos de ensino, suas técnicas e objetivos, finalidades e aplicação, excluindo de todo modo a análise da questão do espaço social de legitimação histórica da arte a partir da transformação das linguagens. A ausência de uma exposição sobre as condições concretas do aparecimento e desenvolvimento dos fatos que articulam e relacionam a

trajetória do ensino de arte com o meio de arte nos termos expostos na primeira parte desse texto, não apenas subtrai do senso comum a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte e o que ele produz, como obscurece a leitura que pretendem oferecer sobre o estatuto social da educação e da arte. Por conseguinte, evidencia-se no documento a visão de que a práxis artística é um *dado* natural, reforçando a mistificação em torno do processo da criação artística, do ato criador, da figura do gênio.

Atualizando o que havia dito de outro modo na introdução do presente trabalho, a grande virtude do PCN é reconhecer a arte como um campo específico de organização do conhecimento. Entretanto, percebo que o seu eixo ordenador apresenta a arte como parte de um capital cultural acumulado previamente dado, no qual o papel histórico da arte na vida social reduz-se conceitualmente à noção Vida-Valor-Arte. Percebo isso primeiramente nessa perspectiva teleológica idealista que inclui a naturalização do processo de criação e do gênio parido pela velha matrona "Mamãe Belas-Artes" enquanto silencia-se a respeito do trabalho de arte, seus paradoxos e embates com a linguagem e com o meio social. E também na intenção dos autores de colocarem os objetivos da educação estética ao alcance de um certo tipo de humanismo motivado "por uma visão das artes, da cultura e na escolarização que pressupõe e legitima formas particulares de história, comunidade e autoridade" (Giroux: 1999, p. 268). Tal percepção leva-me a crer que o seu horizonte ideológico na verdade expressa uma orientação conservadora sobre os propósitos da educação estética no processo de formação do imaginário social e, mais do que isso, uma orientação reacionária quanto à idéia de cidadania como uma totalidade. Nesse sentido, sou obrigado a pensar no tipo de mudança a que se refere o documento. Pelo conjunto de sintomas apresentados parece-me do tipo - se me permitem o neologismo – *lampedusina*, isto é, para conservar tudo do mesmo modo. Ou, como prefere Florestan Fernandes, uma mudança que tanto pode servir para "despertar falsas esperanças e crença na transformação automática da sociedade" como para "vitalizar o conservantismo" (1986, pp.12-49). Complementarmente noto ainda duas motivações psicológicas que me parecem inexoravelmente interligadas. A primeira delas voltada para o público externo cuja origem se situa na tradição do pensamento conservador brasileiro de "fechar horizontes" (1986). Tradição esta que tem levado as elites políticas a reagirem aos primeiros sinais de desconforto das massas com o *status quo* através da via clássica da antecipação (intervenção, golpes de Estado, etc.) aos conflitos sociais, ora através de reformas como

as que hoje são promovidas pela elite intelectual assentada no poder. Neste último caso, as reformas em curso – incluindo aquelas que deram origem às diretrizes curriculares em discussão - têm como objetivo estratégico confessável não apenas forçar a aceitação do país na ordem econômica global como, principalmente, fazer triunfar o *homo aestheticus* que nasce com a ideologia da pós-modernidade (Maffesoli: 1996, 109-114). Já a outra motivação está voltada para o público interno, melhor dizendo, para a imagem que a *intelligentzia* faz do país e de si mesma, e origina-se no sentimento de “decadência” que ela nutre quer em relação ao povo e quer em relação à velha oligarquia política. Dessa forma, muito embora as reformas ou o “mudancismo” alardeado sejam apresentados como uma estratégia para dirimir o "atraso" de décadas, em verdade revelam-se objetivos inconfessáveis da *intelligentzia* pois funcionam no sentido de sublimar a pressão que esta sente do sofrimento com a “decadência” (Freud: 1997) e para “conquistar posições de poder” (Fernandes: 1986). Como se observa, ainda aqui prevalece o *lampedusismo*, só que nesse caso sob a gestão de uma elite intelectual. E é essa visão empobrecedora do que seria a “cultura cívica” em nosso país que percebo dominante nas concepções pedagógicas de arte, de conhecimento artístico, de criação, de cultura e de educação estética nas diretrizes curriculares em questão (Reis: 1999). Para finalizar quero esclarecer que ao falar de "cultura cívica" não estou propondo um resgate nostálgico das preocupações que motivaram os modernistas brasileiros - à maneira *frankfurtiana* da negatividade ou não-identidade - a fazer da arte acadêmica um território arrasado. Tampouco a minha preocupação coincide com o projeto foucaultiano de se buscar formas de resistência culturais locais e específicas mas predominantemente esteticistas. Penso apenas que qualquer diretriz para a educação estética que se queira democrática deve tomar em consideração o trabalho de arte e os embates da linguagem à luz da natureza colonial e neocolonial da nossa cultura e examiná-las face o anti-historicismo presente no ambiente pós-moderno. Talvez assim, nesses tempos globalizados, venhamos reconhecer, como frisa Dênis de Moraes, que o compromisso interno com a democracia faz parte da luta pela mundialização da cidadania (1998, 251).

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

FERNANDES, Florestan. "A formação política e o trabalho do professor". In CATANI, Denice Bárbara *et alli* (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986. pp.13-37.

FILHO, Paulo Venâncio. "Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil". In DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). Arte brasileira contemporânea. Caderno de textos 1. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. pp.23-25.

FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. Rio de Janeiro, Imago, 1997. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu.

GIROUX, Henry. Cruzando fronteiras no discurso educacional. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Editora Ática, 1996. pp. 431.

MAFFESOLI, Michel. "A tecnologia e a pós-modernidade: o reencantamento do mundo". In Caderno de Pós-Graduação 3. Rio de Janeiro, EBA/UFRJ, Programa de Pós-Graduação em História da Arte, pp.109-114. Tradução de Rosza Vel Zoladz.

MORAES, Dênis. Planeta Mídia. Campo Grande, Mato Grosso do Sul

REIS, Ronaldo Rosas. "Conformismo pós-moderno e nostalgia moderna". In Revista Universidade Rural, série ciências humanas, vol. 16. Seropédica, Rio de Janeiro, Editora da Universidade Rural, 1999. pp. 165-179.

_____. Projeto de pesquisa para pós-doutoramento. Niterói, SSE/ESE/ PROPP/CAPES, mimeografado, 1999-2000. 26p.

RESENDE, José e BRITO, Ronaldo. "Mamãe belas-artes". In DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). Arte brasileira contemporânea. Caderno de textos 1. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. pp.29-31.