

A ABELHA, O ARQUITETO E A ESCOLA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA E DO ENSINO DE ARTE NO PÓS-MODERNISMO

REIS, Ronaldo Rosas – UFF – <ronaldo.rosas@globo.com>

GT: Trabalho e Educação/n. 9

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo geral analisar o trabalho artístico e o ensino de arte¹ no pós-modernismo. Especificamente, trata-se de investigar historicamente a constituição do Sistema de Belas-Artes no Brasil, contextualizando e relacionando a sua materialidade com o ensino de arte no atual estágio do ciclo de expansão capitalista em nosso país.

Três premissas teórico-conceituais básicas fundamentam a análise a seguir: a primeira busca dar conta da arte como trabalho, isto é, como forma de produção de valor (Fischer, 1981; Kosik, 1995; Argan, 1992; Reis, 2004; Martins, 2005); a segunda busca dar conta do Sistema de Belas-Artes como instrumento estratégico de dominação burguesa com vistas ao controle institucional da arte como valor² (Venâncio, 1981; Brito e Resende, 1981; Pedrosa, 1982; Barthes, 1982; Reis, 2004; Martins, 2005); e a terceira busca dar conta do ensino de arte como aparelho de reprodução/orientação teleológica daquele Sistema burguês (Marx e Engels, 2004; Bourdieu, 1987; Konder, 2000; Fernandes, 1982; Rodrigues, 1998).

Tais premissas encaminham a hipótese principal que orienta o desenvolvimento metodológico do presente ensaio. Isto é, a de que, no Brasil, a ausência de uma materialidade histórica da arte parece indicar que, contrariamente ao que afirma Marx no Capital, a sua produção seja apreendida não como um trabalho do (pior ou melhor) arquiteto artista, músico ou poeta, mas, sim, como “o trabalho da melhor abelha” (Marx, 2004, p.211).

As bases empíricas que sustentam as premissas e a hipótese anunciadas foram coletadas e analisadas ao longo da investigação mencionada³, compondo dois grandes conjuntos de fontes: um, relativo às informações e dados sobre as relações de produção artística no Brasil; e, outro, relativo aos documentos oficiais – denominados genericamente de “novas tendências curriculares em Arte” (Brasil: MEC/SEF, 1996,

¹ Embora não exclusivamente, a principal referência do estudo é o trabalho artístico e o ensino de artes plásticas.

² Isto é, como mercadoria distinta da mercadoria comum; em última instância uma mercadoria portadora de um tipo de valor intrínseco, não compartilhado com as demais mercadorias.

³ Ver nota 1.

1997 e 1998) – que servem de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte, e também sobre as políticas culturais estatais, privadas e de organizações de capital misto. Vale notar, a propósito dos conjuntos de fontes mencionadas, que se trata de material em grande parte inédito, cujo tratamento ainda está sendo processado. O ensaio está organizado metodologicamente em três seções, além desta introdução.

Na primeira, prestaremos os esclarecimentos preliminares necessários sobre a noção de Sistema de Belas-Artes, essencial para a abordagem e o desenvolvimento da hipótese anunciada. Cabe antecipar que, do ponto de vista metodológico, a abordagem dessa noção exigirá que circunsciemos historicamente em que medida as relações de produção artística subordinadas aos interesses da classe dominante, transformam a forma geral de mercadoria da obra de arte em ‘mercadoria arte’, atribuindo a esta última um valor distinto dos demais artefatos ou objetos ordinários. Neste sentido, examinaremos concomitante à noção de Sistema de Belas-Artes, a trajetória da construção do *telos* estético burguês no modernismo e no pós-modernismo. A importância desse exame se justifica pela necessidade de apreendemos dialeticamente as continuidades e descontinuidades históricas das relações de produção artística face ao Sistema de Belas-Artes.

Na segunda seção abordaremos a relação entre o Sistema de Belas-Artes e o ensino de arte na atualidade do Brasil. Dessa forma, examinaremos, por um lado, a constituição e a materialidade do primeiro na sociedade brasileira, e, por outro lado, as demandas históricas da escola pela arte-educação, considerando centralmente, conforme citado anteriormente, o conjunto de documentos “novas tendências curriculares em Arte” que servem de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte. Como na seção anterior, mediante exemplos pontuais, buscaremos apreender dialeticamente as continuidades e descontinuidades históricas das relações de produção artística face ao Sistema de Belas-Artes em nosso país, examinando, concomitantemente à trajetória da arte-educação na escola, os embates ideológicos no interior do Sistema de Belas-Artes.

Na terceira e última seção buscaremos sintetizar as principais considerações expostas no corpo do ensaio, buscando refletir sobre o papel histórico oficial da Arte segundo o PCN-Arte, e, fundamentalmente, refletir sobre os seus propósitos humanistas no processo de formação do imaginário social e, mais do que isso, sobre a expectativa de mudança por ele gerada na escola.

1. DO SISTEMA DE BELAS -ARTES

O pressuposto do Sistema de Belas-Artes refere-se à sua condição de mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante. Dentre outras, sua tarefa primordial é identificar, classificar e qualificar um objeto quanto ao seu valor artístico⁴ segundo um conjunto de parâmetros e critérios teleológicos previamente definidos. Tais parâmetros e critérios são, portanto, os elementos objetivos e subjetivos⁵ que entram na composição do *telos* estético mediante o qual as metas culturais elaboradas pela classe dominante (ou de uma fração no seu interior) são perseguidas⁶.

A origem do Sistema de Belas-Artes confunde-se com o processo de consolidação da classe burguesa à frente do poder político do Estado, por volta do fim do século XVIII e início do XIX. Suas raízes, no entanto, estão fincadas profundamente nas transações comerciais com objetos artísticos (pinturas, gravuras, esculturas, desenhos, móveis etc.) realizadas por setores da burguesia afluyente do século XVII, sobretudo na Holanda e na Bélgica⁷. A necessidade de se estabelecer parâmetros e critérios que fossem úteis ao investimento dos rentistas e mecenas na carreira e na produção de um determinado artista, e, igualmente, aos investimentos do comprador de objetos artísticos nos mercados então existentes, levaria à elaboração de um código contendo noções gerais de estética que serviam para balizar o valor artístico de uma obra, a produção geral de um artista e as suas qualidades enquanto tal etc.

Em fins do século XVIII e início do XIX, os setores mais intelectualizados e críticos da classe burguesa vitoriosa, encontravam-se preocupados com o caos subjetivista decorrente das crises e revoluções burguesas e proletárias. Em última instância, as perseguições e mortes na guilhotina, simbolicamente representadas pelo Terror, sintetizavam o motivo central das preocupações correntes. Encontrar uma moldura objetiva para a totalidade da vida social, um *telos* estético que correspondesse tanto ao desejo kantiano de autonomia do sujeito, como ao firme propósito de Hegel de estabelecer um estatuto epistemológico para a Arte⁸, tornar-se-ia o objetivo a ser buscado por aqueles setores da burguesia.

⁴ No caso, o Sistema “visa ao objeto [...] como um valor já cristalizado enquanto criação artística” (Martins, L.R. 2005, p. 123). Veja-se também ARGAN, G.C 1992.

⁵ Tais elementos são, dentre outros, a beleza, o bom gosto, a qualidade (da matéria-prima, do trabalho realizado etc.), o gênio, o ato criador, o prestígio (do realizador, do *marchand*, do estabelecimento expositor, da pessoa física e jurídica do expositor, do curador da exposição etc.).

⁶ Sobre o *telos* e metamorfose teleológica ver RODRIGUES, J. (1998). Sobre *telos* estético ver REIS, R. R. (2005)

⁷ Cf. ARRIGHI, G. (1996) e também HAUSER, A. (1972, vol.I).

⁸ Cf. HEGEL, G. W. F. *Lecciones de estética*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

No curso do período conhecido como romantismo, filósofos e artistas como Goethe e muito especialmente Schiller, dentre outros, movidos pelo firme propósito de revestir o humanismo burguês de um projeto político pedagógico que fosse imanente à sua sensibilidade, definiriam a educação estética do homem como a meta a ser perseguida⁹. De outra forma, a dinâmica da disputa política hegemônica no interior do Estado se refletia no interior das Academias de Belas-Artes, fazendo das regras e normas acadêmicas suas expressões ideológicas no ensino de arte. Para a afluyente público burguês e para a pequena burguesia intelectualizada da segunda metade do século XIX, o peso institucional da Academia de Belas-Artes (do Estado, em última instância) na definição valor artístico das obras produzidas anualmente era fundamental, e, nesta medida, também sua assimilação e reconhecimento pelos colecionadores de objetos artísticos e demais agentes do mercado de arte era imediata.

Por volta de 1914, era evidente entre os setores mais esclarecidos da burguesia a força das idéias estéticas de Hegel. De acordo com Hobsbawm, já nesse período a elite burguesa que freqüentava e financiava o mundo da alta cultura havia experimentado praticamente todos os *ismos* daquilo que se pode chamar pelo amplo e indefinido termo “modernismo” (1995, p. 178)¹⁰. Do tímido dissenso impressionista da segunda metade do século XIX às sucessivas rupturas formais do cubismo, do neoplasticismo, do abstracionismo, do funcionalismo e de tantos outros *ismos* na literatura, na música e no teatro, a elite burguesa construía para si uma representação de poder emblematizada pela sua cultura e atualidade (idem, p.183). Por outro lado, o artista construía para si uma representação de poder emblematizada pela politização da arte como meio de antecipação do futuro (Benjamin, 1985). Num certo sentido, a ruptura com o modelo acadêmico concorria para a compreensão de uma divisão no interior do Sistema de Belas-Artes, o que, de fato, não ocorreu. O que ocorreu foi que o desenvolvimento da produção artística dos artistas de vanguarda levaria a indústria a uma progressiva apropriação das suas idéias estéticas e, de outra parte, o mercado a aceitação das suas obras. Isto posto, podemos afirmar que o que houve foi um deslocamento do *telos*

⁹ Na verdade, tratava-se de educar a coletividade humana para as Belas-Artes, a Bela-Música, as Belas-Letras etc., constituía um fim que se traduzia genericamente na formação de público para o calendário oficial da cultura artística promovido pelo Estado, composto de Salões, Óperas, Saraus e respectivas premiações anuais. Cf. SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo:

¹⁰ Para Hobsbawm, o “modernismo” representa a unificação num conceito híbrido das mais variadas práticas artísticas e ideologias estéticas vanguardistas que se estenderam por cerca de trinta anos consecutivos (1995, p. 183).

estético no interior do Sistema, da arte acadêmica figurativa para os *ismos* da vanguarda.

Para o artista de vanguarda a arte tinha uma finalidade histórica, e neste sentido adotavam a categoria da Totalidade como fundamento teórico-prático, objetivo programático e estratégia política da ‘revolução da arte moderna’ e, por conseguinte, sua independência do Sistema de Belas-Artes. Contudo, tal perspectiva acabaria por levar a arte moderna ‘revolucionária’ a uma contradição insuperável. Isto é, por um lado, contrariamente ao que pensavam, há muito que a arte tornara-se mercadoria anônima e, no caso da arquitetura e do *design*, plenamente integrada ao modo de produção capitalista. Por conseguinte, a ‘revolução’ artística promovida pelas vanguardas modernistas não passara de um processo de reificação do conceito de arte. Nas palavras de Eagleton, “a independência da arte reside no fato de ter sido engolida pela produção de mercadorias” (1993, pp. 264-265). Tal circunstância levaria, por outro lado, a um tipo de tensão provocada pela ausência de limites no processo criativo, levando o artista a programar a própria ‘morte da arte’. Isto é, “pensar a morte da arte, praticá-la por assim dizer, como uma rotina” (Brito, 1981, p. 5) tornou-se o ponto de partida para qualquer artista que pretendesse ser inovador. Desde então, a arte parece não ter mais nada a dizer sobre si própria – o que é e o que não é arte? Qual é a sua função?

Ora, a resposta para essas questões implicaria conceber a arte num espaço dinâmico, sem limites definidos. Como sublinha Eagleton, isso significa admitir que o custo de tal independência é a exclusão de todas as coisas, fazendo tudo convergir para o estético (1993, p. 266)¹¹. Um círculo vicioso no qual toda e qualquer tentativa de superação da contradição implica dizer que a arte existe para nada e para ninguém em especial, ou que existe para si mesma. Tal característica assumida pela produção artística na atualidade nos conduz ao pós-modernismo, impondo a necessidade de uma breve análise da questão para nos situarmos diante do Sistema de Belas-Artes na atualidade.

Começemos por uma evidência: o pós-modernismo contém aquilo que aparentemente ele parece recusar: o próprio modernismo. Portanto, antes de considerá-lo a expressão de uma contradição, devemos considerar o pós-modernismo a expressão de um paroxismo.

¹¹ Ainda nos termos de Eagleton, a paradoxal ‘morte da arte’ levaria a que a estética crescesse “sobre o cadáver de sua relevância social”, tornando tudo estético (1993, pp. 265-266).

De fato, para alguns dos seus defensores, como Jean-François Lyotard (1980) e Achille Bonito Oliva (*apud* De Fusco, s/d), o pós-modernismo representa o estertor mórbido de todas as narrativas mestras ou matrizes epistemológicas do arcabouço ético, moral, estético, político etc., dominante desde fins do século XVIII. Já para alguns de seus detratores, como Jürgen Habermas (1989) Terry Eagleton (1993) e Marshal Berman (1987), tomadas suas respectivas posições em conjunto, o pós-modernismo representa o apogeu vitorioso da barbárie capitalista. Em vista disso, em que pesem motivações e referências bastante diferentes, a perspectiva que os defensores e também os detratores do pós-modernismo projetam considera como certo que a humanidade (no sentido clássico atribuído pela Razão Científica) encontra-se diante do seu próprio fim sem retorno à vista. Em última análise, o fim da história.

Esta curiosa convergência dos pensamentos de ‘direita’ e de ‘esquerda’¹² é própria do pós-modernismo, e coloca para o pensamento materialista histórico o desafio de superar dialeticamente as antinomias que estão colocadas. Trata-se, portanto, de adotar uma noção capaz dar conta dos aspectos estruturais e superestruturais envolvidos, buscando recuperar a questão da reificação cultural.

Para Jameson (1985; 1993; 1996; 2000), a idéia de um pós-modernismo descolado do permanente conflito entre as forças produtivas e as relações sociais de produção é impensável. Não obstante, ao analisar os ‘saltos quânticos’ dados pela expansão capitalista desde meados do século XIX, Jameson nota que uma aceleração jamais vista do consumo de mercadorias dilatara imensamente a esfera cultural. Dessa forma, ele desenvolverá de um modo original a noção de que o pós-modernismo é tanto a lógica cultural da estrutura produtiva como a sua expressão ideológica dominante. Todavia, Jameson não considera esta dupla inserção do pós-modernismo como uma ruptura em relação ao seu referencial cultural precedente, o modernismo. Para ele, o pós-modernismo tornou-se a lógica cultural do capitalismo tardio como consequência mediata do acúmulo da “urgência desvairada da economia” pelo “novo” (Idem, 1996, p.30) no curso dos ciclos de expansão (e crise) capitalista por cerca de quarenta anos¹³. Ao longo desse período, a competição travada em torno da produção do ‘novo’, na qual

¹² Cabe ressaltar que ainda acreditamos que tais definições fazem sentido. A propósito dessa indefinição ideológica característica do pós-modernismo, recomendamos a crônica “Times”, de Luiz Fernando Veríssimo, publicada no jornal carioca O Globo em 23/03/2006, p. 7.

¹³ Trata-se do período relativo ao regime de acumulação taylorista-fordista que renovaria, ampliaria e consolidaria a base tecnológica industrial norte-americana e européia a partir de 1890 até meados de 1930.

o trabalho artístico teve um protagonismo central¹⁴, levaria o conjunto da sociedade, sobretudo a pequena-burguesia, a reificar-se contínua e extraordinariamente, impondo microscopicamente sobre o tecido social suas subjetividades estéticas. Em breves palavras, o consumo conspícuo de mercadorias embaladas pela ‘novidade’ acabaria estetizando as relações sociais.

Como expressão ideológica da estrutura produtiva, ou “dominante cultural” desta última (Jameson, 1996, p.30), Jameson indicará que o caminho percorrido para tal inserção deve-se fundamentalmente a algumas ausências, ou ‘mortes’ ocorridas no âmbito dos embates ideológicos modernistas, sendo a ‘morte da arte’, anteriormente mencionada, uma das examinadas por ele. Todavia, para Jameson, a ‘morte da arte’ representa metaforicamente outra mais importante: a ‘morte do sujeito’ moderno, autor de um mundo pautado pela Razão Objetiva, hoje reificado pela cultura. A isto ele dará o nome de “alívio do pós-moderno” (1996, p.317), considerando que tal situação confere ao mundo no pós-modernismo um rosto mais completamente humano do que jamais visto. Como ele salienta, “resta muito pouco do que possa ser considerado irracional, no sentido mais antigo de incompreensível” (1996, p. 275).

Postas estas questões de fundo, cremos ser o momento de retomarmos conclusivamente a questão Sistema de Belas-Artes no pós-modernismo.

Conforme afirmamos no início desta seção, o Sistema de Belas-Artes é o mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante, tendo como tarefa primordial identificar, classificar e qualificar um objeto quanto ao seu valor artístico segundo parâmetros e critérios teleológicos previamente definidos. O fato de que sob o capitalismo a mercadoria tenha se expandido ao ponto de colocar em xeque o sentido e o destino da arte no pós-modernismo, em nada elide o esforço da classe dominante de manter o controle sobre o meio de sua produção, muito pelo contrário, até o reforça.

O que ocorre no pós-modernismo no processo de valoração da arte é de certa maneira semelhante ao que ocorria anteriormente, apenas de uma forma menos vertical ou hierárquica, justificada neste texto por aquilo que Jameson denominou de “alívio do pós-moderno”. Dessa forma, a questão de saber porque algumas e não outras obras atendem aos parâmetros e critérios adotados pelo Sistema de Belas-Artes no processo de

¹⁴De fato, como notam Argan (1993) e Benjamin (1985), o trabalho desenvolvido por artesãos (marceneiros, vidreiros, serralheiros etc.), artistas e arquitetos modernistas nas indústrias de móveis, da construção civil, de artefatos elétricos domésticos etc., foi de fundamental importância não apenas para que a burguesia descolasse o seu gosto da aristocracia do Antigo Regime, como, ainda, para que a *intelligentzia* pequeno-burguesa pudesse desenhar o arcabouço teórico-conceitual da ideologia estética

valorização artística, se mantém inalterada, posto que, como dissemos antes, os elementos adotados na tarefa prescrita são subjetivos, muito embora alguns deles sugiram o contrário. Isto porque a resposta-padrão à pergunta ‘porque algumas e não outras obras’ será sempre oferecida envolta num clima de mistério, exigindo de quem pergunta, não raras vezes, um ‘ritual iniciático’.

A resposta-padrão é aquilo que Roland Barthes (1982) define como *fala mítica*. Isto é, constitui apenas uma mensagem cuja pretensão é produzir um efeito imediato com uma dupla intencionalidade: seja para legitimar o papel do agente intelectual (a *intelligentzia* pequeno-burguesa) encarregado de elaborar o *telos* estético, seja para manter no anonimato a classe que controla o Sistema (a burguesia). Isto porque a resposta-padrão de forma alguma pretende apresentar e discutir conceitos relativos aos elementos¹⁵ em pauta, limitando-se tão somente a apresentar uma significação. Assim, em última análise, na medida em que a resposta-padrão naturaliza a história, o valor artístico encontra-se justificado como algo intrínseco a um determinado artefato e a outro não. Mesmo correndo o risco de perdermos o foco central do presente trabalho, não podemos nos furtar de oferecer um exemplo para o esclarecimento de como funciona o processo, citando a conhecida obra “*Dialog mit der jungend*” (“Diálogo com a juventude”), de 1981, do artista alemão Martin Kippenberger.

Trata-se de uma reprodução fotográfica de cerca de 90 cm x 75 cm na qual o rosto espancado de Kippenberger é o objeto fotografado. Uma espessa ligadura na cabeça esconde os cortes sofridos pelo artista, sem ocultar, entretanto, as marcas da violência em seus olhos, nariz, orelhas e boca¹⁶. A fotografia, tirada no hospital no qual ele fora internado após a surra que tomou de jovens lutadores a seu próprio pedido, compõe parte de um amplo painel no qual Martin Kippenberger propõe-se a desenvolver o que ele denomina de “programa lúdico”, cuja pretensão é “desmascarar as aparências enganadoras que, como uma névoa ilusória e impenetrável, envolvem a existência humana” (Honnef, 1988, p. 122).

Ora, a despeito da permanente repulsa do público à forma escatológica e ao conteúdo violento da obra de Kippenberger, para o Sistema o seu valor artístico parece ser inquestionável, pois há mais de vinte anos ela vem sendo exposta sistematicamente em galerias, museus, bienais e feiras de arte em todo o mundo. Tal situação transfere

das vanguardas artísticas.

¹⁵ Cf. nota 9

¹⁶ Ver a imagem em HONNEF, K. 1988, p. 122.

para o público a responsabilidade de se indagar sobre o seu próprio preparo ou ‘iniciação’ estética, na medida em deixamos de reconhecer a ‘beleza’, o ‘bom gosto’ e a ‘qualidade técnica’ intrínseca de um rosto mutilado como elementos que conferem valor a este último. Finalmente e a propósito da abordagem seguinte, o rosto mutilado de Kippenberger, seu “diálogo com a juventude”, está reproduzido à exaustão em livros e cartazes, e é considerado pelos principais agentes intelectuais (curadores, críticos, historiadores de arte, *marchands*, expositores, artistas etc.) do Sistema de Belas-Artes, bem como pelos mais afluentes avalistas do mercado de arte, um dos expoentes do primeiro pós-modernismo artístico na Alemanha (Honnef, 1988).

2. O SISTEMA DE BELAS-ARTES E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O exame da relação entre o Sistema de Belas-Artes e as demandas da escola pela arte-educação no Brasil, tem por objetivo apreender dialeticamente as continuidades e discontinuidades históricas das relações de produção artística concomitantemente à visão oficial do Estado sobre o ensino de arte na escola. No entanto, dadas as características específicas que aquelas relações de produção em nosso país, cabe antes interpor algumas considerações a propósito.

A primeira consideração é a de que, no Brasil, a institucionalização da arte historicamente determinada pelas relações sociais de produção, a despeito das divergências internas das frações da classe burguesa dominante, logrou estabelecer um tipo de materialidade artística sem presença social. Isto é, sem uma correspondência histórica entre a dimensão auto-atribuída pelo meio de arte e o espaço que a arte efetivamente ocupa na vida social e na cultura do país. É neste sentido que a hipótese formulada na introdução deve ser retomada. Isto é, no Brasil, a ausência de uma materialidade histórica da arte parece indicar que, contrariamente ao que afirma Marx no *Capital*, a sua produção é apreendida não como um trabalho humano do (pior ou melhor) arquiteto artista, músico ou poeta, mas, sim, como “o trabalho da melhor abelha” (Marx, 2004, p.211).

Com efeito, para Venâncio Filho, no Brasil, uma obra de arte antes mesmo de circular está em lugar nenhum: “nasceu para desaparecer” (1980, p.23). Isto porque a simples constatação de que obras circulam por galerias, bienais, museus, centros culturais etc., e que são cotadas e negociadas por *marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros, não oferece garantia alguma de que tenham sido apropriadas pelo meio social sob a forma de conhecimento. Isto é, como substância de valor do trabalho artístico que

as gerou. Para compensar a ausência de uma historicidade da produção artística brasileira que justifique as ‘mudanças’ na linguagem, nos estilos e nas propostas artísticas correntes, argumenta-se com uma noção tão vaga quanto imprecisa, no mais das vezes imbuída de uma proverbial má-fé intelectual: a noção de ‘geração’¹⁷. Por este motivo, mais do que em qualquer outro lugar, no Brasil, o Sistema de Belas-Artes mantém sob rédeas curtas o controle do processo de institucionalização da arte (e do valor artístico), gerando, para tanto, demandas ideológicas para metamorfosear, de tempos em tempos, o *telos* estético.

Para Resende e Brito (1980), por exemplo, uma das principais demandas ideológicas do Sistema é a Arte Brasileira. Fomentada pela *intelligentzia* pequeno-burguesa nacionalista de qualquer matiz político-ideológico, essa demanda teve e continua tendo a pretensão de naturalizar o conceito de uma arte representativa da realidade nacional. Se o sentimento nacionalista pode ser encarado como legítimo, o mesmo não se pode dizer quanto às intenções da estratégia cultural do Sistema, na medida em que o significado mais profundo da sua pretensão de naturalidade “pressupõe um projeto cultural amplo em função do qual opera” (idem, p. 29)¹⁸.

Antes de finalizarmos o presente recorte, cabe mencionarmos algo acerca dos principais agentes intelectuais encarregados pelo Sistema de criar e recriar o *telos* estético. Além dos agentes diretos do mercado (*marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros etc.), cabe à *intelligentzia* pequeno-burguesa, aos por assim dizer ‘formadores de opinião pública’ (críticos de arte, curadores, burocratas do serviço público, professores universitários, jornalistas etc.), a função tática de institucionalizar os ‘fenômenos’ de última hora, promovendo a continuidade/descontinuidade da arte através de artifícios ideológicos, como se o desenvolvimento da produção artística estivesse descolado da estrutura das relações sociais.

Passemos ao segundo recorte anunciado, cujo pressuposto é a de que para além de pretender legislar sobre o estatuto epistemológico da educação estética entre nós, os PCNs-Arte visam legitimar o controle econômico e ideológico dos meios de produção e circulação da arte por parte do Sistema de Belas-Artes.

¹⁷ 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.

A proposta “novas tendências curriculares em Arte” contida na edição das diretrizes do MEC refere-se ao terceiro milênio como o cenário das grandes transformações culturais (Brasil: MEC/SEF, 1996; 1997; 1998)¹⁹. Seu *corpus* teórico busca justificar a atualidade dos pressupostos conceituais do modelo curricular baseado fundamentalmente nos conceitos da Arte-Educação. Para isso seus 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. A ausência de uma explicitação do cenário histórico que, ao fundo, prepara as condições do processo de “amadurecimento” dos conceitos da Arte-Educação, omite os embates entre as posições político-ideológicas em disputa no campo da arte e o mesmo tipo de embates no campo do ensino de arte, e induz ao reforço da idéia de um Sistema de Belas-Artes onipresente. Consideramos que o problema da 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 concordemos 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 pelos modernistas seria de todo abandonado²⁰.

Na visão dos autores dos PCN-Arte, os períodos de emergência e vigência das lutas dos movimentos de arte-educadores no Brasil, é demarcado pelos programas curriculares, seus padrões e modelos, métodos de ensino, suas técnicas e objetivos, finalidades e aplicação, excluindo-se de todo modo a análise da questão do espaço social de legitimação histórica da arte a partir da transformação das linguagens. A

¹⁸ Nada mais evidente, como exemplo disso, do que a existência de Salões, concursos, Bienais etc., nos quais um júri oficializa as obras genuinamente brasileiras. Ou seja, aquelas que se encaixam na categoria Arte Brasileira.

¹⁹ Como todos os documentos oficiais produzidos sob a gestão do então ministro Paulo Renato de Souza à frente do MEC (1995-2002) e dirigidos diretamente à escola, a forma da linguagem adotada equilibra-se intencionalmente entre a ingenuidade e a arrogância, e o conteúdo das propostas sempre demasiadamente tendenciosos.

²⁰ Para reforçar esse argumento chamamos a atenção para a análise de Jameson (1996) sobre a ação do capitalismo na esfera cultural, a qual teria engendrado no curso de meio século o esmaecimento da figura do sujeito-criador.

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 as relações de produção artística nos termos expostos anteriormente, 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.

CONCLUSÃO

Se a grande virtude do PCN-Arte é reconhecer a arte como um campo específico de produção e organização do conhecimento, não menos certo é que o seu eixo ordenador apresenta a arte como parte de um capital cultural acumulado cujo valor está previamente dado. Dessa forma, de acordo com a visão oficial, o papel histórico da arte na vida social do país pressupõe e legitima, como nota Giroux, “formas particulares de história, comunidade e autoridade” (1999, p. 268). Tal percepção leva-nos a crer que o horizonte ideológico do PCN-Arte, na medida dos vínculos que mantém com a forma de controle exercida pelo Sistema de Belas-Artes, 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.

O conjunto de sintomas apresentados no PCN-Arte gera uma expectativa de mudança, de cujo tipo guarda inúmeras semelhanças com a mudança que tanto pode servir para “despertar falsas esperanças e crença na transformação automática da sociedade” como para “vitalizar o conservantismo” (Fernandes, 1986, pp.12 e 49). Neste caso, o PCN-Arte tem como objetivo estratégico fazer triunfar o *homo aestheticus* que nasce com a ideologia da pós-modernidade (Maffesoli, 1996). Mas há ainda uma outra motivação, que é alimentar a imagem que a *intelligenza* faz do país e de si mesma, e origina-se no sentimento de “decadência” que ela nutre quer em relação ao povo, quer em relação à velha oligarquia política. Dessa forma, muito embora o “mudancismo” (Fernandes, 1986) sugerido seja apresentado como uma estratégia para dirimir o ‘atraso’ de décadas, em verdade revelam-se objetivos inconfessáveis da *intelligentzia*, seja para sublimar a pressão que esta sente do sofrimento com a “decadência” (Freud, 1997) seja 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. *A história da cidade como história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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 alii* (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. pp.13-37.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

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.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HONNEF, Klaus. *Arte contemporânea*. São Paulo: Taschen, 1988.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Editora Ática, 1996.

- _____. “Periodizando os anos 60”. In KAPLAN, E. Ann (Org.) *O mal-estar no pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. *Marxismo e forma*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- KONDER, Leandro. *Os sofrimentos do homem burguês*. São Paulo: SENAC-SP, 2000.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- 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: Rosza Vel Zoladz.
- MARTINS, Luiz Renato. “A arte entre o trabalho e o valor”. In *Crítica Marxista* n.º 20. Campinas/Rio de Janeiro: CEMARX/Revan, 2005, pp.123-138.
- PEDROSA, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, ano
- REIS, Ronaldo Rosas. “Trabalho e conhecimento estético”. In Trabalho, Educação e Saúde vol. 2 n.º 2. Rio de Janeiro: Fiocruz/Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2004, pp. 227-250.
- _____. “Cinema, multiculturalismo e dominação econômica”. In *Crítica Marxista* n.º 20. Campinas/Rio de Janeiro: CEMARX/Revan, 2005, pp. 139-150.
- _____. “Do mundo objetivo ao mundo-objeto”. In *Ciberlegenda*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF, 2002, <www.uff.br/mestcii/re>
- RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial*. Campinas: Autores Associados, 1998.