

POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Maria José Máximo
(FAFIPA/Fundação Araucária)

Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro
(FAFIPA/UFSC-CNPQ)

RESUMO

Nosso objetivo é analisar as políticas públicas que organizam a educação brasileira, mais especificamente às que se referem ao ensino da arte. Para tanto, contextualizamos historicamente o período em que foram elaboradas, além de analisar os elementos que interferiram nesse processo, cujo resultado foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em 1996. Esta assegurou a obrigatoriedade do ensino da arte e, ao lado dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou a direcionar o sistema educacional brasileiro. Discutir as propostas oficiais para o ensino da arte torna-se tarefa fundamental e urgente para assegurar a superação de propostas educativas alienadoras. Constatamos que as reformas educacionais atendem às atuais demandas do mercado de trabalho, ao preparar o trabalhador flexível, e utilizam-se do discurso neoliberal, propondo a inserção do cidadão na sociedade democrática. Atendem assim às exigências dos organismos internacionais, propagando a autonomia do sistema educacional por meio de sua descentralização. Esta, porém, se efetiva apenas no aspecto financeiro, pois o que observamos é a existência de um mecanismo centralizador de sua gestão, que se estende aos currículos e aos cursos de formação de professores. A habilitação para o trabalho com a arte é mínima, não dando subsídios teóricos e práticos que permitam o desenvolvimento e a emancipação humana. Há tentativas de superação de tal quadro, como observamos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte no Paraná. Essas, entretanto, ficam restritas à questão teórica, pois não chegam a afetar a prática pedagógica cotidiana de nossas escolas, cujo trabalho com a arte é limitado e restrito a atividades isoladas e descontextualizadas, que asseguram a reprodução do capitalismo.

Palavras-chave: Políticas públicas; Trabalho; Educação; Arte.

Introdução

A inclusão da arte no currículo escolar brasileiro tem um percurso relativamente curto. Na Lei nº 5692, de 1971, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no que se referia então ao ensino de 1º e 2º graus, ela apareceu com o título de Educação Artística. Com a reforma educacional iniciada na década de 1990, que resultou na aprovação da LDB nº 9394, de 1996, ficou determinado que o ensino da arte é

componente curricular obrigatório na educação básica. Sua prática, como das demais áreas que fazem parte do currículo nacional da Educação Básica, passou a ser orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, de 1997.

Diante dessa relevância que a arte assume em meio às reformas educacionais, concebemos ser primordial proceder a uma análise aprofundada sobre o tema, a fim de que possamos apreender os determinantes político-sociais e os objetivos que são estabelecidos nesse contexto, bem como suas implicações para a formação humana.

Para melhor entendimento das políticas educacionais brasileiras que direcionam as práticas pedagógicas atuais, procuramos analisar num primeiro momento o contexto em que emergiram as diretrizes educacionais atuais, relacionando-as com as transformações no mundo capitalista, evidenciando sua vinculação às exigências do trabalho. A seguir situamos o processo de elaboração das reformas educacionais brasileiras em meio às exigências mundiais. Por fim, procuramos verificar suas implicações na prática escolar e no ensino da arte.

1. Políticas públicas, educação e trabalho na sociabilidade do capital

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais são marcas do mundo contemporâneo. Decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse contexto é comumente denominado de globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

O que se propaga com frequência é que a globalização caracteriza um novo momento histórico, o que não é real. Concordar que tais transformações representam uma ruptura com o período histórico anterior é não entender a ideologia neoliberal proposta para o momento histórico chamado de globalização, que é

[...] apenas uma nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, como é o nosso, através de mudanças estruturais que

mantêm os mesmos mecanismos perversos de exploração (SILVA apud JACOMELI, 2007, p. 32).

A discussão da globalização, enquanto expressão diferenciada do capitalismo nesse momento histórico, nos leva a entender que não existem mais embates de ideologia. O discurso hegemônico é o de que, com a queda do muro de Berlim, o que ficou foi a idéia do fim da história, não havendo mais possibilidade de transformação desta sociedade. É uma tentativa de inviabilizar as lutas humanas pela superação do capitalismo, sendo funcional à manutenção do *status quo*.

Jacomeli (2007) preconiza a pouca diferença em relação ao imperialismo. Este supõe estados fortes, enquanto que a globalização e a ideologia neoliberal têm como princípio a minimização do papel do estado, que camufla as artimanhas do capital, gerando muito mais exploração de poucos sobre muitos, representando uma adequação para responder a essa profunda crise econômica em que vivemos. Porém, quando falamos de globalização, não podemos perder de vista que ainda existem os impérios econômicos que buscam manter o controle econômico e político do globo. É o caso dos EUA, da Inglaterra, Japão e outros, agora travestidos pelas comunidades econômicas. A minimização do estado está sendo verificada de forma clara em países menos desenvolvidos que precisam seguir a cartilha dos organismos financeiros. Esses estados estão subordinados aos ditames do grande capital.

A globalização do capitalismo exige, portanto, que analisemos os temas relacionados ao nosso cotidiano a partir de parâmetros não mais locais ou mesmo nacionais. Estes estão relacionados ao papel do Estado e da sociedade civil e as determinações políticas, econômicas e educacionais provêm de organizações financeiras internacionais, que representam interesses de empresas transnacionais. É preciso entender esse processo mais amplo para analisarmos as políticas educacionais adotadas (JACOMELI, 2007).

Junto com a questão da globalização do capitalismo, também a ideologia neoliberal afeta a educação e contribui para a manutenção das relações atuais, trazendo cada vez mais forte o discurso em torno da democracia. Defende o desenvolvimento de hábitos democráticos como forma de construirmos uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana. A nova ordem utiliza uma retórica democrática que escamoteia a exploração e condena milhares de pessoas a seguirem determinada visão de mundo. Percebemos assim mudanças

que não implicam em rupturas com o modo de produção capitalista, mas que consistem em grandes adequações da ideologia liberal.

A orientação globalizada é percebida nas políticas educacionais de vários países, que buscaram as reformas educativas para responderem aos ditames dos novos tempos da sociedade capitalista, sob a égide da globalização. É o caso das reformas educacionais da Espanha e de toda a América do Sul, inclusive do Brasil. Para Jacomeli (2007), esse processo caracteriza a elaboração de um projeto de sociedade a ser implantado via educação.

Gramsci (apud FALLEIROS, 2005) afirmava que o consenso ou adesão espontânea a um projeto societário é o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição do poder ao Estado. Para ele, o plano econômico, social e cultural sofreu uma grande ampliação, passou a ser dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia da burguesia, que visam obter o consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de explorações vigentes.

Nesse contexto, as estratégias educacionais têm uma importância vital na difusão de conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade. O discurso educacional hegemônico traz hoje um forte apelo à preparação do trabalhador de novo tipo, flexível, criativo, que atenda às demandas exigidas pela reestruturação produtiva pautada no toyotismo. Competências, habilidades, aprender a aprender, são diretrizes educativas mobilizadas para atender a esses objetivos.

Essas reformulações, ditadas pelo contexto de mundialização do capital, foram largamente disseminadas em encontros internacionais, que discutiram as questões relativas às políticas educacionais. O marco da articulação das agências internacionais para explicitação das políticas neoliberais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial. O Brasil participou dessa Conferência e da Declaração de Nova Delhi, em 1993 – assinada por nove países em desenvolvimento e de maior contingente populacional do

mundo –, das quais saiu o consenso de assumir o compromisso de lutar pela universalização e pela oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos (BRASIL, 1997a, p. 14).

A UNESCO divulgou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, concluído em 1996, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, com o objetivo de contribuir para revisar a política educacional de todos os países. No Brasil ele foi publicado em parceria com o Ministério da Educação – MEC, em 1998. Ele afirma a urgência de todos os países ofertarem e expandirem a educação básica, que é vista como ferramenta fundamental para garantir a coesão social.

Segundo o mesmo, mais que conteúdos tradicionais a escola deve ensinar valores, para ajudar o sujeito a enfrentar os problemas da sociedade capitalista, decorrentes das mudanças tecnológicas e econômicas. Para ele, o sentimento de desencanto e desesperanças aumentou, especialmente após Segunda Guerra Mundial, devido ao crescimento do desemprego, da exclusão social nos países ricos e das desigualdades de desenvolvimentos entre as nações, indícios claros dos problemas que assolam o mundo. Só a cooperação internacional pode encontrar alternativas para o desenvolvimento sustentável.

Apresenta então os quatro pilares da educação, que contemplam as aprendizagens necessárias para a sociedade atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998). Esse ensino estaria mais adequado à formação de um sujeito adaptável ao mercado, que atenda às novas demandas econômico-sociais, pautadas na produção flexível.

Batista (2006) preconiza que o relatório dá ênfase à noção de competência, que por sua vez está diretamente vinculada ao conceito de empregabilidade. Ela também contribui para substituir a categoria conhecimento pelos distintos saberes. Para a UNESCO não basta ao trabalhador no contexto da reestruturação produtiva “saber fazer”, ou seja, possuir competências voltadas para um posto específico do trabalho. Ele precisa desenvolver atitudes, comportamentos, “aprender a ser”. Tal ideário atende aos objetivos do capital e insere-se na perspectiva neoliberal, elegendo o indivíduo “como sujeito principal das relações sociais, negando qualquer possibilidade do coletivo se afirmar” (p. 82).

Tal ideário educacional coaduna-se com as novas exigências postas no sistema de acumulação flexível, pautada numa produção acelerada e na exigência constante de novos produtos. O consumo desenfreado alimenta-se do passageiro, do supérfluo. Na produção a linha de montagem é computadorizada, a circulação de mercadorias é rápida e as inovações nos processos de trabalho são intensas. As consequências para os trabalhadores são nefastas, havendo um aumento do desemprego, da competição entre os homens, a perda do poder sindical, terceirização, enfim a precarização generalizada do trabalho.

As agências internacionais ditam como os países em desenvolvimento devem se organizar para oferecer a educação básica a todos, como maneira de contornar os problemas sociais. Segundo Jacomeli (2007), a impressão que dá é de que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do ocidente.

Do ponto de vista ideológico, é a conformação de todos para uma mesma realidade, sem discordâncias, já que, segundo o discurso neoliberal, não existe mais história, não há mais a possibilidade de uma sociedade socialista, a partir do fim da “guerra fria” e do “fim” dos embates ideológicos. É a supremacia da sociedade capitalista e com ela há de se ministrar os conhecimentos de valores para (con) formar os homens (JACOMELI, 2007, p. 47-48).

As orientações contidas nos documentos produzidos pelas agências multilaterais exerceram intensas influências no delineamento de nossas políticas educacionais públicas. Procuramos a seguir esboçar o contexto em que se deu tal penetração ideológica e suas consequências para a educação brasileira.

2. A inserção da educação brasileira no projeto global: as reformas da década de 1990

O período de 1970 e 1980 foi marcado por um aumento expressivo no acesso à escola básica no Brasil. Segundo Jacomeli (2007), a promulgação da Lei 5.692, de 1971, instituiu uma educação de caráter obrigatório e gratuito como reflexo da luta pela expansão da rede pública. As escolas foram abertas para as camadas populares, entretanto, sem a devida preparação, sem um projeto claro e acabaram por baixar o nível de ensino, por considerarem que a clientela era fraca. Os conteúdos foram simplificados, as metodologias facilitadas, mas a avaliação permaneceu inalterada.

O próprio MEC (BRASIL, 1997a) admite que a escola, assim, se distanciou cada vez mais da possibilidade de fazer com que seus alunos compreendessem as transformações que ocorriam na sociedade. Ela foi então acusada de ser responsável pelo fracasso escolar dos alunos vindos de meios sociais menos favorecidos. Fica subentendido, no documento, que não é suficiente implementar materialmente a oferta de educação se esta não for acompanhada de medidas que prezem pela qualidade. Parece que o vaivém da quantidade e da qualidade é cíclico na história da educação no Brasil e isso é verificado na justificativa dos PCN's.

Nesse contexto é que o ensino da arte foi incluído no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada “atividade educativa”, depois de muita luta de seus defensores, que consideraram isso um avanço. No entanto, o resultado na prática escolar foi contraditório, reflexo dos problemas que o sistema educacional enfrentava.

No caso específico do ensino da arte, havia uma formação acadêmica insuficiente para os docentes, os materiais disponíveis não explicitavam seus fundamentos e nem continham orientações teórico-metodológicos ou mesmo bibliografias específicas. Os professores tinham que educar os alunos em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente. Nos anos 1980 constituiu-se o movimento Arte-Educação, ampliando as discussões e o aprimoramento do professor, que reconhecia sua insuficiência de conhecimento e competência na área (BRASIL, 1997b), embora o problema persistisse.

Os altos índices de repetência e evasão geravam insatisfação com o trabalho realizado pela escola. Os alunos eram desestimulados pelas altas taxas de repetência e pressionados por fatores socioeconômicos, que obrigavam boa parte a trabalhar e abandonar a escola. Isso evidenciava a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno. Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional - Sediae, do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, reafirmavam a necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 1997a).

Foi mediante esse atraso que os organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, solidificaram suas ações a fim de obter resultados que viessem de encontro a seus

interesses. O Brasil, signatário dos documentos assinados na Conferência de Jomtien, tinha que se esforçar para obter resultados satisfatórios na educação, em virtude dos empréstimos recebidos, subordinando-se assim a organizar novas políticas, de acordo com os ditames internacionais.

A reforma educacional encaminhada aqui a partir da década de 1990 veio acompanhada do slogan “Educação para a cidadania”. O MEC assumiu o compromisso de reformular a política educacional brasileira e coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Acatou assim ao que está previsto na Constituição de 1988, que estabelece a necessidade da instituição de parâmetros curriculares que orientem o sistema de ensino obrigatório, como forma de adequá-lo aos ideais democráticos e assegurar a qualidade de ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997a).

A nova LDB, nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, classifica os níveis de ensino em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica passa a ser composta pela Educação Infantil, Educação Fundamental e pelo Ensino Médio. A inclusão do ensino médio na educação básica pela LDB de 1996 apontava a necessidade de garantir uma melhor preparação dos educandos para assumirem as responsabilidades da vida adulta. Fica clara a influência do ideário neoliberal, tanto na gestão quanto nas diretrizes curriculares, pois priorizam o “aprender a ser”, o comportamento individual, em detrimento do conhecimento socialmente produzido.

Nessa proposta, entretanto, não cabe à educação básica, nem em seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades características do mercado de trabalho no atual contexto (FALLEIROS, 2005, p. 216).

Observamos aqui a orientação dada pela Conferência de Jomtien, de se priorizar as ações na educação fundamental, já incorporada na LDB. Esse aspecto é muito revelador da sua sintonia com o relatório da UNESCO. Merece destaque o cuidado com o que vai ser ensinado, via currículo carregado de valores, pois ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres. Segundo o discurso oficial, por meio desses dois níveis de ensino conseguiremos forjar mentalidades que ajudem no entendimento da globalização e na coesão social (JACOMELI, 2007, p. 74).

A nova LDB reforçou a necessidade de propiciar a todos uma formação básica comum, pressupondo diretrizes que norteassem os currículos e seus conteúdos mínimos, que de acordo com o Art. 9º, inciso IV, é incumbência da União (BRASIL, 1997a). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s foram elaborados em meio a esse contexto, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Uma das metas prioritárias da gestão do então presidente era fazer da escola um espaço de desenvolvimento do projeto de sociabilidade, implantado com a reforma do Estado.

Para sua elaboração, a equipe nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. Segundo Falleiros (2005), não houve uma ampla discussão referente às implicações da implantação de um modelo de reforma curricular vindo da Espanha para o contexto brasileiro. Coll, professor de psicologia na Faculdade de Psicologia de Barcelona, tem inspiração teórica construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida, ou seja, o saber vivido, em detrimento do saber acumulado. Traz uma nova abordagem das disciplinas e a inclusão de temas transversais no currículo, que foi o que fundamentou nossas políticas educacionais.

A estratégia utilizada pelo MEC foi divulgar que a defasagem dos projetos curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação mostrava a carência de novos parâmetros nacionais. Com esses argumentos justificava a recentralização em curso das políticas públicas de educação. Sob o pretexto de buscar uma maior interlocução com os grupos envolvidos com a educação no país, a SEF enviou uma versão dos PCN’s “a diversos pareceristas individuais e coletivos” (representantes de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores) “e, posteriormente, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que o aprovou por intermédio do Parecer CEB/CNE nº 3/97” (FALLEIROS, 2005, p. 214-215).

Observamos nos pareceres emitidos muitas críticas quantos os procedimentos adotados na elaboração dos PCNs. Entre elas, o “tom” presente no documento, que não era o de quem faz uma pergunta a ser discutida, mas de quem comunica verdades. Alguns relatores questionaram o risco de um currículo nacional eliminar espaços de contestação e expressão

de grupos subordinados, tornando-se um projeto de controle político do conhecimento. Outro parecer chegou a questionar a própria legitimidade do parecer. Muitos pareceristas fizeram críticas ao curto prazo dado pelo MEC para a análise e a elaboração dos relatórios sobre o documento, Falleiros (2005) aponta que outro aspecto bastante discutido foi quanto ao conhecimento e as bases históricas, antropológicas e sociológicas nele presentes, quanto à metodologia pautada no construtivismo e a falta de clareza quanto às possibilidades de uso de outros métodos.

Segundo o documento introdutório (BRASIL, 1997a), os PCN's constituem-se num referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Ou seja, não é um modelo curricular homogêneo e impositivo. Apresentam-se assim como um documento de caráter não-obrigatório, como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores, buscando obter sua fundamental adesão para a implantação da reforma curricular.

A citada contraposição de diferentes interesses, no entanto, não se realizou na reestruturação curricular. No novo modelo de gestão estatal instalado nos governos FHC, os papéis do núcleo central e das esferas locais de poder foram desmontados e restabelecidos de acordo com um planejamento político-estratégico (FALLEIROS, 2005). Ao MEC coube esse papel político-estratégico de definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais, enquanto as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação assumiram um papel estratégico-gerencial e as escolas um papel gerencial-operacional, caracterizando, assim, uma estrutura administrativa bastante hierarquizada.

Na outra ponta desse processo de recentralização, encontram-se os instrumentos de avaliação externos à escola, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que mais do que controle da qualidade da educação, legitimam os parâmetros preestabelecidos no núcleo central da burocracia estatal (FALLEIROS, 2005).

A propagada autonomia que foi difundida pelo processo de descentralização e respaldada na proposta dos PCN's que foram distribuídos a todos professores pelo Ministro da Educação, com sua generosa dedicação em ofertar um referencial de qualidade, foi assim uma proposta enganosa. Ao mesmo tempo em que assegura a autonomia organizacional, o desempenho é cobrado por avaliações de organismos externos, baseados nos fundamentos propostos pelos PCN's, que não consideram as especificidades regionais. Evidencia-se assim o controle das práticas, para que estas correspondam aos compromissos assumidos com os organismos internacionais.

Essa é a característica da política neoliberal, que financeiramente desincumbe o Estado de suas responsabilidades, gerando então o Estado mínimo, aparentando deixar a educação sob o controle da sociedade. Como não oferece o suporte financeiro necessário para essa autonomia, apresenta suas propostas, dentre elas a privatização dos serviços públicos, como a educação. Descentralizam-se as ações, mas, contraditoriamente, centralizam-se as decisões. Os reflexos práticos dessas políticas neoliberais na educação brasileira e no ensino da arte é que passaremos a analisar a seguir.

3. A ideologia neoliberal na educação em geral e no ensino da arte

Parece-nos evidente que a educação brasileira está cooptada no projeto educacional neoliberal mundial, seja por intermédio de suas propostas e regulamentações a nível interno, que vem expressando uma educação a serviço do capital; seja a nível externo, através da influência e presença dos órgãos de financiamento internacional em nossos programas educacionais. Essas influências também se fazem sentir nas propostas para o ensino da arte, elaboradas pela UNESCO e implementadas no Brasil por intermédio dos PCN's para o ensino de artes, como veremos adiante.

No que diz respeito ao currículo para a educação básica, a LDB afirma em seu art. 26 que o ensino fundamental e o médio deverão ser orientados por uma base nacional comum e uma diversificada, observando nesta as especificidades regionais. No parágrafo 2º consta que o

ensino da arte se torna obrigatório na educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Esse novo marco curricular é produto das reivindicações pela identificação da Arte como área e das lutas para incluí-la na estrutura curricular, com conteúdos próprios ligados à cultura artística. Mas também atende aos pressupostos da UNESCO, que em documento produzido na Conferência Geral de 1999, defende um ensino mais equilibrado, em que as disciplinas científicas, técnicas e esportivas, as ciências humanas e a educação artística tenham os mesmos espaços, cuja função seria “favorecer o equilíbrio intelectual e emocional” (UNESCO, 2008).

Determina como funções da educação artística promover a criatividade, a inovação e a diversidade cultural, além de poder equilibrar as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes que vivem em áreas marginalizadas. Outra função social da arte que esta agência defende é a de despertar o orgulho da própria cultura e o respeito pelos outros povos, com vistas a uma “convivência em paz”.

Pautadas numa perspectiva subjetivista, particularista e relativista, elas exaltam a tolerância, o respeito acrítico às diferenças, a criatividade individual, abandonando assim qualquer perspectiva totalizante da vida social, que passa a ser tomada isoladamente, pela mera estimulação da experiência pessoal. Podemos inferir que esse proposta para o ensino da arte está em consonância com os lemas preconizados nas diretrizes mundiais: “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”.

Os conteúdos que nossa LDB estabelece para a educação em geral também são orientados numa perspectiva acrítica. Eles visam a formação de cidadãos, o respeito à ordem democrática e a preparação para o trabalho. No art. 32 encontramos diretrizes claras para o ensino fundamental quanto ao objetivo de formar o cidadão: a partir do desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, dos valores sociais, da formação de atitudes e valores e do fortalecimento da solidariedade humana e da tolerância (BRASIL, 1996). Como se percebe, as diretrizes são convergentes para satisfazer as necessidades impostas pelo capital.

Admite-se o fato da sociedade ser desigual, embora essa desigualdade entre os homens, dada pelas diferenças de classe sociais, em última instância, diferenças econômicas, deva ser tolerada e não superada. A tolerância torna-se uma das principais bandeiras da proposta educacional presente nos PCNs, como forma de desenvolvimento da cidadania.

Assumir a cidadania como eixo da educação escolar supõe o comprometimento com a adoção de valores e de conhecimentos para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a participação social. É aí que entram os Temas Transversais, pois os conteúdos das ciências modernas seriam insuficientes para este fim. Ao analisar o discurso dos PCN's e dos Temas Transversais, Jacomeli (2007) conclui que as orientações para a prática pedagógica desenvolvidas nas escolas se restringem à formação quase que exclusiva de valores, de conformação à ordem vigente, de ênfase nos preceitos liberais, principalmente no que diz respeito ao discurso de ascensão social de acordo com a possibilidade de cada um, propagando assim o individualismo.

Ela afirma ainda que os objetivos do ensino fundamental são, prioritariamente, os conteúdos presentes nos Temas Transversais, elegidos como aqueles a serem transmitidos e incorporados na sociedade neste momento histórico, quais sejam: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo. A questão da aprendizagem de conhecimentos que formam o cidadão leva em consideração os conhecimentos e habilidades para a sociedade e o mundo do trabalho. “A discussão do consumo é dada como algo intrínseco neste contexto” (JACOMELI, 2007, p. 78).

Conforme Falleiros (2005) aponta, este modelo de sociabilidade vem de acordo com os princípios hegemônicos. Nele o novo homem deve sentir-se responsável individualmente pela amenização dos problemas sociais, pela preservação do meio ambiente, estar disponível para ações solidárias, exigir do Estado o comprometimento com as questões sociais, porém, sem questionamento quanto à estrutura do sistema capitalista. E à escola, é transmitida a função de ensinar as futuras gerações a exercer uma nova cidadania, na qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe. O modelo adotado pelo MEC nada tem a ver com as propostas emancipadoras de Gramsci, que propunha uma formação voltada à condução dos processos sociais, não a sua mera execução.

Contrariamente, a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Uma análise da concepção de conhecimento presente nos PCN’s também confirma esse projeto de manutenção da ordem capitalista. O princípio que o orienta é o de que o modelo de ciência e o conhecimento dele decorrente, até então vigente na sociedade, está superado, em função das grandes transformações. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura e dos valores dos homens, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial de aprendizagem. É isso que justifica a necessidade de inversão de valores e conteúdos a serem ministrados pela escola e os Temas Transversais constituem a tentativa de superação desse tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de ciência.

O enfoque nas competências é então proposto, objetivando a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais atuais. De acordo com esta concepção, as atividades pedagógicas devem qualificar para o trabalho pela aquisição de competências, onde o trabalho competente, ou flexível, é aquele que desenvolve atitudes voltadas à resolução de problemas, ou seja, a adaptação a qualquer situação no ambiente de trabalho. A escola deve preparar o indivíduo para a aquisição de competências, formação polivalente que corresponde às atuais necessidades do mercado.

Em defesa da proposta oficial de ensino por competências, argumenta-se que estas não visam acabar com os conteúdos, ao contrário, caracteriza-se em um novo método de trabalho dos conteúdos escolares básicos em substituição ao antigo tratamento tradicional, descontextualizado e estanque, dado pelas disciplinas escolares.

A concepção de conhecimento expressa nos PCN’s está baseada na proposta teórica de Edgar Morin, conhecida como teoria da complexidade. Esta parte do princípio de que os conhecimentos produzidos pelas ciências modernas, com sua necessidade de explicação lógica e certa, não dão conta de explicar a complexidade do real. No entendimento de Jacomeli (2007), tanto os PCN’s quanto as teorizações de Morin estão em sintonia com as interpretações pós-modernas dos ideólogos da sociedade capitalista.

As características das teorizações pós-modernas são a valorização do conhecimento que está mais próximo de nosso viver, de nosso cotidiano; a falência das grandes narrativas; a substituição do antigo conceito de totalidade, defendida por teorias como o marxismo; a defesa de um conhecimento parcial e relativo e a crítica feita às ciências modernas, que são responsabilizadas por todos os males sociais e ambientais, verificados ao longo do século XX. Segundo a autora, esse tipo de interpretação acaba por esconder as verdadeiras causas da crise que assola o capitalismo no atual momento histórico da sociedade, já que por trás dessas defesas está o que se camufla: o fato da “sociedade ser estruturada em classes sociais distintas e antagônicas, onde poucos detêm o controle econômico, concentrando a maior parte das riquezas produzidas e relegando a maioria dos homens a uma miséria material extrema” (JACOMELI, 2007, p. 136).

O professor assume nesse cenário a função de formar o “novo homem”, por isso sua própria formação deve estar adequada a esse fim. O que se observou nesses últimos anos foi uma série de decretos que procuraram regular a formação em nível superior. Em 1999, foi promulgado o Decreto n.º 3.276, que veio reforçar a consolidação dos Institutos e do Curso Normal Superior, impondo um único modelo ao curso de Pedagogia, que passou a formar o bacharel, separando-o da formação docente. Esta se tornou exclusividade do Curso Normal Superior, o que gerou protestos por todo o país, levando o então Presidente Fernando Henrique Cardoso a sancionar uma mudança no § 2º do art. 3º, promulgada pelo Decreto de n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, que retirou a exclusividade dos Institutos, orientando que seria dada a “preferência” para eles na formação dos quadros docentes da educação básica (BRZEZINSKI, 2008).

O Governo Federal também cuidou para que o conteúdo curricular a ser ensinado nas instituições passasse por reformulações, para atender ao que estava definido em termos de conteúdos pelos PCNs. Segundo Aguiar (apud JACOMELI, 2007), a formalização dos Institutos Superiores em lei tem um significado muito importante para a implantação da reforma da educação básica. Coube à Secretaria do Ensino Fundamental –SEF, no MEC, a tarefa de implantar os currículos nacionais dos cursos superiores de qualificação docente.

Criou-se, assim, uma situação incomum. Não foi o Conselho Nacional de Educação (CNE) que se responsabilizou por ditar às universidades e outras instituições de ensino superior

como deveria ser a formação docente, mas uma instância burocrática do MEC. A SEF definiu os parâmetros curriculares para a educação básica e, junto deles, as diretrizes da formação docente. A política de formação docente foi assim atrelada à implantação dos PCN's. “Mais que isso, o fato deixa evidente o caráter centralizador do executivo federal na implementação da reforma da educação brasileira” (JACOMELI, 2007, p. 88).

Brzezinski (2008) ressalta que os anos de 1990 e 2000 delinearão um cenário de disputa entre o mundo oficial e o real, este formado pelos educadores, porque ambos se fundamentam em projetos diferentes de sociedade e educação. Essa disputa permeou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP, instituídas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, O Curso de Pedagogia teve a docência como base e, assim como o Normal Superior, ficou com uma carga horária de 3.200 horas. Ela aponta, no entanto, diferenças em suas matrizes curriculares: o Curso Normal Superior ficou organizado conforme o modelo de competências, já o Curso de Pedagogia fundamentou-se no conhecimento do campo da educação e no trabalho pedagógico escolar e não escolar.

Freitas (apud JACOMELI, 2007) afirma que a Pedagogia das Competências foi incorporada aqui no Brasil de uma maneira perversa na reforma educativa brasileira. Ela chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros e suas diretrizes visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso de modelos de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas (...) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FREITAS apud JACOMELI, 2007, p. 75).

Constatamos, portanto, que a formação dos professores do ensino básico é controlada, a fim de que se reproduza o conhecimento que foi estabelecido como ideal para o atual momento histórico. Como as demandas mais imediatas do capital priorizam o “aprender a aprender”, a formação acaba sendo muitas vezes aligeirada e precária.

Os reflexos disso se verificam também no ensino da arte. Os professores que atuam no ensino fundamental, em sua maioria desconhecem uma concepção crítica em relação ao ensino da arte. A arte, tomada em seu sentido universal, é fundamental para assegurar uma formação humana plena. Ela pode contribuir para a desfetichização da realidade social quando consegue captá-la em sua totalidade intensiva, elevando-se da cotidianidade imediata, revelando a oculta essencialidade do real. Proporciona assim uma experiência que o indivíduo faz de si mesmo em relação à ampla riqueza de sua vida em sociedade, já que sua existência parte do desenvolvimento da humanidade. É esse o efeito formativo que a arte pode exercer, fazendo com que o indivíduo analise e perceba o mundo de uma maneira mais aprofundada, diferente daquela que vigora no pragmatismo da vida cotidiana.

Por não terem acesso a esse conhecimento em sua formação acadêmica, faltam aos docentes os subsídios teóricos e práticos que permitam superar a prática descontextualizada presente nas escolas, que contribui para a desvalorização da arte enquanto área de conhecimento. No contexto atual, o ensino da arte se resume a atividades espontâneas, com fins pragmáticos, correspondendo assim ao que é imposto pelas políticas públicas capitalistas.

Há tentativas de superação de tal quadro, como observamos nas Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte do Paraná, fundamentada nas teorias críticas. O currículo é baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, pois visam propiciar a formação de sujeitos históricos, alunos e professores que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendam que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. A elaboração dessas diretrizes ocorreu a partir da discordância em relação ao currículo baseado nas experiências do aluno, às idéias pedagógicas da Escola Nova e à implementação do projeto neoliberal de educação difundido no documento dos PCN's (PARANÁ, 2008).

Apesar dos avanços do documento, as análises críticas ficaram praticamente restritas à questão teórica, ou seja, não se efetivam na prática pedagógica da maioria de nossas escolas. Observamos que no contexto escolar o que predomina são as orientações contidas nos documentos oficiais nacionais. Podemos apontar alguns fatores que contribuem para este encaminhamento pedagógico: material didático fornecido pelo MEC para toda a rede nacional, o sistema de avaliação nacional, e um fator primordial, a precária e aligeirada formação dos professores, que reproduz o que está posto.

Considerações Finais

A partir dos estudos realizados, podemos inferir que a educação tem sido um instrumento utilizado para dar respaldo às necessidades impostas em cada contexto. Na sociedade capitalista, onde poucos detêm o poder sobre muitos, utiliza-se uma proposta educacional para inculcação de seus valores, a fim de manter a sociedade coesa e pacífica, atendendo às demandas do mundo do trabalho. Porém, a história não é imutável como a ideologia neoliberal propaga. Há espaços de contradição que podem e devem ser aproveitados pelos educadores.

É preciso mobilizar todas as formas possíveis de conhecimento a fim de ofertar aos alunos as condições para o desmonte da atual ideologia. Portanto, cabe aos educadores entender a concepção de ser histórico, produtor de história, e trabalhar com os educandos nessa perspectiva. O conhecimento científico se torna fundamental, mas também o ensino da arte é relevante, pois por meio dela é possível promover a emancipação humana, desde que seja trabalhada de maneira adequada. Infelizmente tal discussão não cabe nesse espaço, mas vale ressaltar que a arte só atinge esses objetivos quando consegue comunicar a percepção da realidade e do homem sobre si próprio, enquanto ser social.

Referências

BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni et al. (orgs.) *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006, p. 82-114.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESC, 1998.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

JACOMELI, Mara R. M. *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Arte. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/arte.pdf?PHPSESSID=7a33ef280d740d082b5ca506603fc2b4>. Acesso em: 12/01/2010.

UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>> Acesso em: 20 out. 2008.