

A CRIATIVIDADE NO ENSINO DA ARTE E O MUNDO DO TRABALHO

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

RESUMO

Este trabalho é produto de pesquisas que desenvolvemos sobre o tema “Trabalho, Educação e Arte”, e discute as diferentes concepções de criatividade presentes nas propostas para o ensino de artes no Brasil, com o objetivo de desmistificar as ideologias que as perpassam. Acreditamos que as propostas oficiais veiculam uma visão de mundo e de educação atrelada aos interesses da classe social mais favorecida na atual organização produtiva capitalista. Para superar as propostas educativas que servem à reprodução societal atual, concebemos ser indispensável clareza teórica e inserção política e social dos educadores. Nesse sentido é que se insere a importância desse trabalho. Para melhor entendermos as atuais perspectivas em torno da criatividade, analisamos sua vinculação com as exigências postas no mundo do trabalho, identificando seu caráter alienante e apresentando suas consequências para a formação humana. A criatividade tomada como desenvolvimento livre e espontâneo das características individuais oculta suas bases solidamente vinculadas ao contexto sócio-cultural. Promove assim um distanciamento da realidade, anulando as potencialidades emancipadoras e crítico-sociais que a arte pode oferecer aos homens. Para finalizar, apontamos alguns aspectos que podem contribuir para a construção de propostas educativas alternativas para o ensino de artes, que busquem a formação integral do homem e sua inserção consciente e responsável no mundo.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Arte; Criatividade; Alienação.

Introdução

Discutir arte e criatividade na educação parece algo sem importância diante de tantas questões aparentemente mais urgentes que se colocam na realidade escolar brasileira hoje. Discordamos desse posicionamento por conceber a arte como uma das necessidades humanas básicas, que assim como as demais, inclusive as fisiológicas, é indispensável para a formação integral do ser humano.

Aparentemente o reconhecimento de sua importância vem crescendo, basta verificarmos o lugar que ela assume na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 1996, como componente curricular obrigatório na educação básica. O problema tem

sido a maneira como ela é concebida na escola, as necessidades as quais vem atender. Há uma inversão de foco e o que era para auxiliar na emancipação humana passa a servir de reforço a sua alienação e à manutenção das relações sociais fundadas na lógica capitalista.

Este artigo problematiza os conceitos de arte e criatividade que estão disseminados no meio escolar por meio das políticas educacionais públicas, com o objetivo de contribuir na promoção de um aprofundamento em torno do tema. Acreditamos que a clareza teórica e a inserção político-social dos educadores é o primeiro passo no sentido de assegurar uma educação de qualidade a todos.

Procuramos inicialmente elucidar o contexto de surgimento das propostas legais no campo da arte, analisando-as criticamente. A seguir identificamos os conceitos e funções atribuídas à criatividade no ensino da arte e estabelecemos sua relação com as exigências sócio-econômicas impostas pelo trabalho na forma capitalista. Finalmente, apresentamos alguns elementos no sentido de vislumbrar possibilidades de propostas educativas emancipadoras por meio da arte.

1. Reformas educacionais da década de 1990: a arte a serviço do capital

Compreender a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas públicas brasileiras exige um olhar mais aprofundado na questão das políticas educacionais públicas e em seu contexto de elaboração. Ao contrário do que se possa inicialmente concluir, acreditamos não se tratar de simples concessão obtida do poder público em decorrência das pressões de educadores e defensores de tal proposta, embora isso sem dúvida tenha se constituído numa luta bastante importante para a área, e que no Brasil ganhou destaque a partir dos anos 80, no movimento denominado de “arte-educadores”.

Parece-nos muito mais uma cooptação das potencialidades da arte pelo capital, com o firme propósito de servir a seus interesses de expansão da acumulação e de auxiliar na solução de suas crises cíclicas. Passemos a justificar essa hipótese que ora defendemos.

Apesar da arte já constar nos currículos escolares desde a Lei 5692, que reformulou o então ensino de 1º e 2º graus brasileiros, em 1971, com a denominação de educação artística, foi só na LDB 9394, de 1996, que ela foi considerada área de conhecimento e se tornou obrigatória para toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Não por acaso isso se deu em meio às diversas reformas educativas em curso na década de 1990. Tais reformas, por sua vez, não podem ser vistas como um fenômeno isolado, pois ganham força num momento de aguçamento da crise do capital, consistindo num projeto de adequação aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado.

O avanço do capital se convencionou chamar atualmente de globalização. Somos adeptos da tese de que a globalização não se constitui numa ruptura com o momento histórico anterior, mas expressa o aprofundamento de um processo já iniciado anteriormente, denominado por Lênin de imperialismo. Tal tendência já constou em seus escritos ao explicar a divisão internacional do trabalho, que colocava alguns países como produtores de matéria-prima e outros produtores de tecnologias e produtos industrializados. Para Lombardi (2003, p. viii-ix), a globalização e a própria pós-modernidade são conceitos “destinados a mistificar e eternizar as relações fundamentais desse modo de produção”, ao garantir a transnacionalização e expansão do capital financeiro.

A mundialização do capital afeta também as forças produtivas e busca força de trabalho barata em todo o planeta, envolvendo a redistribuição de empresas e a generalização da sociedade de consumo. Isso tem conseqüências diretas para o Estado-Nação, cuja soberania fica reduzida diante das imposições dos países mais ricos e poderosos. Um dos mecanismos de que se valem esses países para intervir econômica e politicamente nos rumos da economia mundial, é a dependência dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento ao Banco Mundial - BM e ao Fundo Monetário Internacional - FMI, bem como às agências multilaterais, como UNESCO e UNICEF.

No final do século XX, num contexto pautado por novas exigências decorrentes do paradigma toyotista, de produção flexível, com novas demandas para os trabalhadores, a teoria liberal se renova sob o codinome de neoliberalismo, restaurando expressões como descentralização, desregulamentação, iniciativa individual, cooperação, solidariedade.

Aliada à globalização, tal ideologia permite o ajuste político necessário à expansão do capital, com a idéia de que o Estado Nacional deve sofrer uma desregulamentação. A apologia à esfera privada promove a descentralização para a democracia e eficiência. Importa sublinhar aqui “a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias na prática educativa” (SHIROMA et al, 2000, p. 55). A partir dos anos 1990, para superar a crise econômica dos anos 1980, buscaram-se efetivar políticas globais, num processo de ajuste das economias periféricas às exigências da reestruturação da economia.

O BM ocupa lugar de destaque nos rumos do desenvolvimento mundial. Segundo Soares (1996), ele é o principal financiador de projetos de desenvolvimento, que abrangem diversas áreas de atuação, além de desempenhar um papel estratégico na reestruturação neoliberal de países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. “Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington” (p. 23). O BM sofreu ajustes desde sua fundação, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, mas suas medidas políticas, econômicas e sociais “continuam, apesar da nova retórica, subordinadas à lógica econômica, tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento” (p. 29). Seus investimentos sociais são muito questionáveis, tanto pelo destino dos recursos quanto pela eficácia de suas políticas.

A educação recebe uma ênfase especial nos investimentos do BM, destacando-se sua importância para a redução da pobreza e para a formação de capital humano, pois vem atender aos requisitos do padrão de acumulação flexível. Orientadas por modelos de gestão neoliberal, foram conduzidas então reformas educativas na América Latina e no Brasil, como podemos constatar pela nossa Constituição de 1988, que já acenava para o papel propositivo do Estado, e pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que restringiu seu papel em vários âmbitos. A LDB e a Lei do FUNDEB, em 1996, minimizaram as responsabilidades econômicas do Estado, adequando o país às orientações mundiais.

A influência dos organismos internacionais foi profunda, sendo marcada por uma rápida implementação. Para Shiroma et al (2000), numerosas publicações dessas agências atuaram

como arautos de nossas reformas e sua penetração se deu através de eventos e compromissos mundialmente assumidos. Dentre esses eventos, podemos destacar a Conferência das Nações Unidas sobre Direitos da Criança, em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e a Conferência de Nova Delhi, em 1993. A implementação da reforma educacional no Brasil foi marcada pela articulação de seus projetos com os desígnios firmados em Jomtien, como atestam os documentos da CEPAL.

A UNESCO convocou também especialistas de todo mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, resultando no Relatório Delors, concluído em 1996, que sintetiza a revisão das políticas educacionais de vários países, deslocando a ênfase do ensino de conteúdos para as aprendizagens individuais: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Financiado também pela UNESCO/OREALC, delineou-se o PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, estando o Brasil alinhado a ele desde 1993. Assim se delinearão as propostas que teriam concretização por meio das reformas educacionais empreendidas na América Latina a partir dos anos 90, nas quais a educação assume função primordial no combate à pobreza e para a competitividade mundial.

É importante destacar que o consenso construído acerca da Reforma Educacional na região é consequência da “fetichização” da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial. Desse modo, a reforma do Estado, vetor das transformações educativas – é apresentada à sociedade como uma estratégia necessária, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal (KRAWCZYK, 2005, p. 11).

Fica 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.

Nesse contexto ocorre a aprovação da arte como componente curricular obrigatório. Sua funcionalidade às novas demandas do capital fica evidente ao analisarmos o papel que ela assume nesse contexto, bem como sua orientação teórico-metodológica. Na LDB consta que ela visa promover o desenvolvimento cultural dos alunos, propiciar o conhecimento da história de vida do educando, dos valores que regem sua cultura e de outros povos.

Estabelece ainda que cabe à União formular diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, cujo resultado prático foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, em 1997, realizados em parceria do Ministério da Educação - MEC com as Secretarias Estaduais e Municipais. Elaboraram-se então orientações curriculares para o ensino fundamental, o médio e para a educação especial. No documento introdutório consta que os PCN's Arte visam oferecer orientações didático-pedagógicas e curriculares aos professores e que, para isso, explicitam o significado da arte na educação, seus conteúdos e objetivos (BRASIL, 2000).

Observa-se como função atribuída a essa área de conhecimento a de “desenvolver o pensamento artístico” enquanto instrumento para propiciar ao educando ampliar “a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”. Espera-se assim que o aluno compreenda a dimensão dos problemas sociais e seus conceitos, percebendo que outros povos e outras culturas apresentam outras formas de pensar e agir, possibilitando-lhe a valorização de sua própria história e cultura.

Destaca-se na orientação pedagógica dos PCN's a “proposta triangular” em torno do ensino da arte, elaborada por Ana Mãe Barbosa, professora aposentada da USP, em que “aprender arte envolve basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles” (BRASIL, 2000, p. 15). Importante destacar que Barbosa tem artigos publicados no portal da UNESCO, denominado *Lea Internacional*, que contem artigos, eventos e projetos voltados à arte e educação. Esse portal foi criado após a 30ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 1999.

Resultado dessa Conferência também foi a redação do *Llamamiento para la promocion de la Educacion Artística y de la Critividad*, bem como a organização do Congresso Mundial sobre a Arte, o *World Conference on Arts Education*, realizado em Lisboa em março de 2006, denominado Building Creative Capacities for the 21st Century (Construindo capacidades criativas para o século XXI). A *Segunda Conferencia Mundial sobre La Educación artística* está prevista para ocorrer em Seul, de 25 a 28 de maio de 2010.

A UNESCO defendeu na Conferência de 1999 um ensino mais equilibrado, em que a educação artística tenha o mesmo espaço que as demais áreas de conhecimento, pois ela

tem funções essenciais frente às problemáticas do mundo contemporâneo, como as de: favorecer o equilíbrio intelectual e emocional, promover a criatividade, a inovação e a diversidade cultural, além de contribuir para equilibrar as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes que vivem em áreas marginalizadas. Para a UNESCO (2003, p. 6), “Introduzir o ensino das artes é essencialmente ensinar a ser criativo”.

O que percebemos é a semelhança das propostas brasileiras e da UNESCO para o ensino da arte, cujas concepções comuns são as de que a arte serve para estimular a convivência, a tolerância e a equidade. Questões que convergem ainda com os pilares da educação, propostos no Relatório Delors: aprender a ser, aprender a conviver.

A influência dessas concepções para o movimento dos Arte-Educadores vem se ampliando cada vez mais, como se observa por meio dos debates que permearam o XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, realizado em 2005 e publicado em 2006. O representante do MEC realiza inclusive uma identificação entre a emancipação humana e o projeto estabelecido pela UNESCO:

Para Delors, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os meios de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

É desta Educação Básica que estamos falando. De processos formativos que dêem significado ao conhecimento acumulado pela humanidade, que permitam aos jovens *aprender e enriquecer os primeiros conhecimentos e se adaptar a um mundo em mudança* (CAVALCANTE JUNIOR, 2006, p. 110).

Em palestra proferida por uma Doutora da Universidade de Ohio, nos Estados Unidos, ela defende a necessidade de uma educação vinculada aos interesses comunitários, como maneira de se familiarizar com vozes e saberes das minorias. Elenca ainda uma série de vantagens nesse processo pedagógico:

[...] confere um propósito a uma abordagem, muitas vezes desprovida de rumo, do envolvimento educacional nas experiências comunitárias de arte; propicia uma perspectiva sob a qual a pedagogia se baseia no saber da comunidade; ensina os educadores formais a respeito do processo, filosofia e valor da arte e da pesquisa baseada na comunidade; permite uma visão dos componentes de um conhecimento que é evolutivo, ligado a situações específicas, contextual e voltado tanto para o processo como para o produto; e exige que os educadores e pesquisadores examinem sua tendência para a exploração da “comunidade” (DANIEL, 2006, p. 132).

Para finalizar, reportemo-nos à conferência de Barbosa (2006, p. 59), que ao falar da abordagem mais contemporânea de Arte-Educação na qual estamos mergulhados no Brasil, identifica-a como associada ao desenvolvimento cognitivo. Ela discute estudos de três autores sobre a arte-educação, identificando-se com suas discussões.

Curiosamente, Räsänen, que é finlandesa, Agirre, que é espanhol e Eisner, um americano, partem do mesmo ponto: o conceito de Arte como experiência, elaborado em 1934 por John Dewey. Este conceito circulou entre os pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo, para o qual importava, principalmente, a materialidade da obra ou sua conceituação. O pós-modernismo retoma o conceito, embebendo-o em um contextualismo esclarecedor que amplia a noção de experiência e lhe dá uma densidade cultural. É, portanto, natural que os Estudos Culturais da Arte-Educação tomem como base a experiência como argumento cognitivista (BARBOSA, 2006, p. 55).

A concepção teórica predominante nas discussões atuais está relacionada ao pós-modernismo, como evidenciam as falas registradas. Diante disso, é preciso entendermos o que esse movimento representa e se ele cria possibilidades de superação do capitalismo. O pós-modernismo abrange hoje uma “pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si”, segundo Moraes (2004), e se define principalmente pela sua contraposição ao projeto iluminista, de planejar racionalmente uma ordem social e política, ou seja, à idéia de que a teoria expressa a realidade. A história é uma disputa de narrativas diversificadas sobre o cotidiano indiferenciado e são celebrados os interesses singulares.

A autora destaca ainda que um dos rumos pós-modernos mais penetrantes em todos os setores, práticas e pensamentos que nos cercam, é a “virada pragmática”, utilitarista e imediatista, na qual Richard Rorty se destaca entre os neopragmatistas norte-americanos.

[...] É preciso, então, afirma Rorty, romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor. Por conseguinte, Rorty descarta a necessidade de indagar sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão correta da realidade. [...] (MORAES, 2004, p. 346).

Não é por acaso que, no plano epistemológico, ganha força esse amplo e diversificado conjunto de teorias, denominadas pós-modernas, que rejeitam categoricamente qualquer análise totalizante, bem como a objetividade do real. Tais teorias questionam o racionalismo, a igualdade, a possibilidade de emancipação humana e defendem o

irracionalismo filosófico, o relativismo metodológico, o estudo do fragmentário. O conhecimento se funda então numa pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, enfatizando a natureza fragmentada do mundo e do conhecimento.

Wood (1999) traz uma contribuição fundamental a esse debate, diante da atração que a aparente abertura pós-moderna exerce sobre as novas gerações de intelectuais e estudantes. A defesa da pluralidade (diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas), dos conhecimentos fragmentários, da diferença, é comprada, no entanto, ao preço da impossibilidade da crítica, tornando o pós-modernismo tão imune quanto um dogma, já que se exclui a utilização do próprio argumento “racional”. Para a autora, sua pluralidade vem revestida de um caráter libertador que rejeita qualquer valor universalista, os interesses fundamentais comuns, a própria idéia de uma emancipação humana universal, mas é totalmente auto-anuladora e contraditória, pois suas supostas lutas não se sustentam sem o apelo a valores universais, como tolerância, justiça social, democracia, igualdade.

Ironicamente, o projeto iluminista e a crença na razão e na liberdade é que são responsabilizados pelos problemas criados com o sistema de produção capitalista, como se o universalismo libertador, a ciência e a tecnologia tivessem que servir ao imperialismo capitalista, à espoliação e acumulação, à destruição da natureza. Opor-se ao capitalismo exige mobilizar forças e interesses comuns ao gênero humano, que unifiquem a luta ao invés de fragmentá-la, como os interesses e recursos da “classe”, pois apesar das inúmeras divergências, há certas condições de bem-estar e auto-realização que nos unem a todos.

Sinteticamente, a autora reduz os princípios fundamentais do pós-modernismo ao ceticismo epistemológico e ao derrotismo político profundos, já que a ênfase recai na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano e na impossibilidade de uma ação coletiva fundada na identidade comum, como a de uma classe, por exemplo. A política cede lugar às políticas de identidades.

Wood destaca sua diferença essencial em relação às teorias antigas: a insensibilidade à história, que os impede de admitir o caráter reacionário de suas críticas ao iluminismo e o seu irracionalismo. Enquanto as teorias antigas tinham base numa concepção de história, os modernos rejeitam a existência de estruturas, conexões estruturais e análises causais, que

são substituídas por fragmentos e incertezas. É impossível, portanto, escrever a história, já que não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento ou à ação humana, apenas resistências particulares e separadas. Nesse sentido é que o materialismo histórico pode contribuir de maneira eficaz para uma efetiva ação política de fato emancipadora, ao permitir a análise aprofundada da totalidade que constitui o capitalismo.

A arte, ao aderir a propostas pós-modernas, acaba caindo nos mesmos limites. Fica clara a relação das políticas educacionais brasileiras para a arte com as orientações ditadas pelas agências internacionais, com a orientação pós-moderna, e como isso impede a emancipação, a transformação dessa sociedade. Diante disso precisamos analisar mais especificamente como se apresenta o conceito de criatividade no ensino da arte e como isso se relaciona com as necessidades do mundo do trabalho capitalista.

2. A criatividade e suas relações com a lógica do trabalho capitalista

A criatividade foi apontada pela UNESCO como um dos itens fundamentais do ensino da arte, como vimos. Em seu site oficial (2010), ela afirma atualmente que pretende fomentar a diversidade da criatividade contemporânea com o objetivo de que todas as culturas se beneficiem das possibilidades de desenvolvimento que brindam as indústrias criativas, graças aos reforços locais e a um melhor acesso dos mercados internacionais. Afirma ainda que tal ação contribuirá para reduzir a pobreza e as desigualdades, além de servir à construção da coesão nacional, tanto nacional como internacional.

Fica evidente aqui a vinculação da criatividade aos interesses do capital: desenvolvimento das potencialidades criativas que gerem desenvolvimento econômico, que promovam a tolerância, que contribuam para reduzir a pobreza. Cabe à arte resolver os problemas impostos pela exploração capitalista, como se isso fosse possível sem alterar sua estrutura interna, só por meio da educação do sujeito.

Tal conceito é amplamente endossado também pelos educadores, que se utilizam do discurso pós-moderno e que acabam não promovendo a emancipação, mas uma alienação ainda maior do sujeito, impedido assim de compreender a totalidade mais ampla que constitui a dinâmica social real.

Barbosa (2003, p. 24) defende que o conceito de criatividade se ampliou na modernidade, envolvendo processos criadores desenvolvidos ao fazer e ver a arte, como a flexibilidade, o desconstruir para reconstruir, o selecionar, o reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e as necessidades, tudo isso fundamental para a sobrevivência no mundo cotidiano. Suas propostas estão pautadas em Dewey, portanto, coerentes com o ideário do aprender a aprender, tão difundido no meio educacional.

Para ela, a arte na educação “é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento criador universal” (BARBOSA, 2007, p. 23). O desenvolvimento da percepção e da imaginação são suficientes para apreender a realidade, desenvolver a capacidade crítica, permitindo inclusive mudar a realidade que foi analisada.

A imprecisão do conceito de criatividade no campo das artes se constitui num problema, devido à falta de consenso a respeito do sentido e do destino da arte na pós-modernidade.

Certamente, o trabalho de arte ocorre em grande parte na esfera da criatividade, seja esta definida como um “processo de busca de soluções interiores” (ZAMBONI, 1998, P. 20), como um “transbordamento do inconsciente” (BETTELHEIN, 1998), ou – ainda – associada à imaginação e nossa capacidade de imaginar coisas. Entretanto, o trabalho de arte não se esgota nessa esfera, mesmo porque diversos outros tipos de trabalho intelectual e manual dependem da criatividade e são atividades igualmente criativas (REIS, 2002, p. 47).

Para o autor, o campo da arte se ampliou para além das disciplinas tradicionais, como pintura, escultura, abrangendo uma multiplicidade de manifestações, como performances, instalações e intervenções no espaço urbano e em ambientes naturais, articulação das artes plásticas com música, literatura, poesia, de forma interdisciplinar, além da utilização de conceitos científicos em obras de arte. Ele ressalta também que, artistas, pesquisadores e críticos de arte, têm criticado essa ampliação, que significaria a “morte da arte”, pois a desconstrução da forma, da narrativa e das personagens, além dos estilos discrepantes e outros fatores, teriam resultado na eliminação da objetividade e na destruição do trabalho que produz sua força crítica e do sentido de liberdade que o motivava.

Somos levados a concluir que o ensino da arte e a noção de criatividade, da forma como estão propostos nas práticas educativas hegemônicas, contribuem para a alienação humana, por não permitirem a percepção da realidade social em todas as suas determinações.

Apresenta-se a necessidade de desenvolvimento da criatividade como fundamental para a sobrevivência no mundo cotidiano, mas não se oferecem possibilidades para pensar na superação desses problemas, e sim adaptar-se a eles.

Os sujeitos são condenados a se manterem presos ao cotidiano limitado e excludente que impera. Não há uma análise da origem desses problemas, que estão relacionados à mundialização do capital e à sua lógica de acumulação sem limites, que exclui do acesso às riquezas materiais a maioria da população.

Sobreviver no mundo cotidiano implica em se adaptar às exigências da reestruturação das relações produtivas pautadas no toyotismo, que trouxe consigo consequências nefastas para o trabalhador. Com a incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais, mais se exige do trabalhador. Se antes a relação de trabalho demandava o envolvimento físico, as mãos e habilidades específicas que exigiam a coordenação fina ou acuidade visual, agora a mudança da base rígida para a flexível exige o desenvolvimento de outras habilidades, cognitivas e comportamentais, como: “análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades”, etc. (KUENZER, 2002, p. 86). São novas exigências para sobreviver na concorrência imposta pela forma social do capital.

Emerge aí o discurso da empregabilidade, a centralidade que a criatividade assume e se torna praticamente “um consenso a afirmação de que as mudanças na base técnica da produção e nas formas de organização e gestão do trabalho, aliadas ao processo político-econômico de globalização do mercado”, demandam um novo tipo de trabalhador e de que, para atingir tal fim, “faz-se necessário não só universalizar o ensino fundamental e provavelmente o de 2º grau, mas também fazê-lo em níveis de qualidade bastante superiores aos que, por exemplo, se praticam no Brasil” (FERRETTI, 1996, p 123).

A análise já realizada das políticas públicas educacionais permite-nos concordar com Ferretti (1996, p. 128), ao afirmar que, apesar da “eloquência dos discursos”, é evidente que a “preocupação do empresariado com a formação educacional do trabalhador se dá nos

moldes da nova sociabilidade capitalista”. Na verdade, esse é “o limite posto para o desenvolvimento do ‘novo trabalhador’, por mais sedutores que possam parecer os atributos que se pretende que ele adquira” por meio da educação (FERRETTI, 1996, p. 128). Incluímos aí especificamente o desenvolvimento da criatividade, que acaba esbarrando nos limites cotidianos, subjetivos e alienantes.

As propostas centradas no aprender a aprender, na criatividade como singularidade subjetiva, estão adaptadas aos interesses burgueses, pois retiram da escola a tarefa de trabalhar com conteúdos objetivos, não permitindo o acesso dos alunos ao saber, à cultura historicamente acumulada. Isso permite o controle de suas necessidades e aspirações e a escola assume a tarefa de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação à sociabilidade do capitalismo contemporâneo.

No caso específico da arte produzida sob os ditames do capital, acreditamos que ela se reduz a emanações da vida cotidiana, se limita a representar o *em-si* da realidade, não captando a totalidade intensiva do real em determinado contexto, ou então se desvia da mesma, refugiando-se em abstrações formais, vazias de conteúdos sociais, em que o próprio ser deixa de compor a obra. Não eleva, portanto, a consciência humana, restringindo-se ao imediatismo, ao superficial, ao particularismo, à lógica da mercadoria.

Em seus estudos estéticos, Lukács (1978) alerta para a existência de uma imprecisão teórica acerca do pensamento estético, que oscila entre dois pólos falsos, de um lado acentuando demais a singularidade, que resulta no falso subjetivismo, de outro acentuando a universalidade, que leva ao dogmatismo. Ele defende, no entanto, a potencialidade humanizadora da arte, bem como o realismo, única forma rica de captar artisticamente os processos e tendências da história humana.

Combate por sua vez o naturalismo, que só capta a superfície perceptível e fica prisioneiro do fetichismo das formas alienadas que assume a vida cotidiana. Também critica aqueles que atribuem uma independência absoluta às formas artísticas, considerando a perfeição formal em si mesma. Para Lukács (1965, p. 28), cabe à arte representar a totalidade do real, “de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo (vazio em última instância) com as formas abstratas”.

A obra de arte exige uma personalidade criadora, que “não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador”, pois a criação “exige que êle universalize a si mesmo, que êle se eleve da sua singularidade particular à particularidade estética” (Lukács, 1978, p. 290-291).

No processo criador, “renuncia-se à imediaticidade originária da vida cotidiana; mas a universalização na particularidade não a destrói: pelo contrário, ela gera uma nova imediaticidade num nível mais elevado” (LUKÁCS, 1978, p. 202). A particularidade individual do artista entre em contato com a realidade objetiva e há uma unidade entre as duas: o artista cria a obra mas ela também o ajuda a elevar-se, além de elevar quem dela se aproxima.

Como vemos, há diferenças radicais na maneira de conceber a criatividade, dependendo da teoria adotada, o que evidencia a importância fundamental de refletir sobre elas e sobre o que esperamos da educação artística na escola: se promover a emancipação ou adequação do indivíduo às relações sociais atuais.

3. A arte como elemento de emancipação humana

A educação e a própria arte, como vimos, sofrem as influências pós-modernas. Além disso, também as exigências da sociedade de consumo, tornando-se mercantilizadas. Suas finalidades ontológicas são subvertidas, pois a “propriedade privada se opõe ao caráter universal da arte”, deixando de comunicar “a percepção do homem sobre a realidade e sobre si mesmo”, já que isso é “incompatível com a restrição do consumo individual e privado” (TROJAN, 1996, p. 94).

Para Reis (2002, p. 47), “a exigência permanente do novo e da novidade levou à banalização da criatividade no trabalho de arte”. Predomina uma cultura diferenciada para as massas, constituídas por novelas, filmes policiais, músicas sertanejas, etc., voltada ao puro entretenimento. Também Costa (2001, p. 112) ressalta a barbárie estética atual, que se reduz a configurar a realidade sob a forma de espetáculo, como a violência nos telejornais,

que “tem maior capacidade de criar o desejo pela sua repetição, que propriamente mobilizar sentimentos de indignação, dor”.

Nesse processo em que o trabalho humano e, conseqüentemente, a própria arte e a educação, foram reduzidos a mercadorias, como acreditar em seu potencial humanizador? É possível que promovam a emancipação? Na lógica societária regida pelo capital, os avanços científicos, fruto do trabalho humano, se por um lado possibilitam excessiva produção de riquezas, por outro, convertidos em propriedade privada, deixam a maioria num patamar de miséria, com falta de perspectivas e segurança. A sociedade capitalista promove a desumanização ao invés de possibilitar um salto qualitativo na vida humana rumo ao reino da liberdade, pois seu sociometabolismo é altamente destrutivo.

Consideramos que a introdução da arte na escola, da maneira como está sendo conduzida, serve à perpetuação da sociedade capitalista, pois tenta equilibrar um mundo que amplia a cada dia seu desequilíbrio econômico e social. É necessário e urgente polemizar com a arte que se apresenta hoje e com as políticas públicas veiculadas pelos organismos internacionais. Precisamos compreender os fundamentos objetivos que as norteiam, pois sem isso continuaremos a lidar com questões teóricas, desvinculadas do real, que não conseguirão, portanto, atingir a prática objetiva dos homens.

A arte devidamente trabalhada em suas potencialidades pode auxiliar na formação humana, pois sua característica é a postura universalizante, ela procura abarcar a “totalidade exclusiva”, como forma de superar a forma imediata da realidade (FREDERICO, 1997). Essa é a diferença básica entre a ciência e a arte, pois esta também reflete o *em si* da realidade, mas seu trabalho consiste em oferecer uma “representação sensível”, imediata do real, sem necessidade de recorrer aos conceitos.

A obra de arte surge, assim, como um *para-nós* (e não mais um indiferente *em-si*), como uma realidade criada *pelo* homem e *para* o homem, e que diz respeito diretamente ao destino dos homens. O sujeito (no caso, o artista) é condição de existência do objeto. Sem o sujeito criador, o objeto artístico não existiria (FREDERICO, 1997, p.61).

Além disso, a arte reflete uma “totalidade intensiva”, fechada, que coloca o mundo dos homens num contexto particular. Para a arte o importante não é generalizar a humanidade, mas representar homens concretos em contextos particulares, seus destinos, que constituem

parte do destino do homem genérico. A arte obriga o homem a confrontar-se com o gênero humano e, junto com a ciência, é momento vital para o processo emancipador de apropriação e subjetivação da realidade, para torná-la para-si, forma progressiva de autoconsciência.

Na análise estética empreendida por Lukács (1967), a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens.

Reafirmar o valor da arte enquanto mediadora entre o indivíduo e a vida, operando uma mudança momentânea na relação da consciência individual e o mundo, tendo clareza de que as conseqüências na vida do indivíduo não são imediatas nem diretas, consiste em tarefa fundamental para aqueles que acreditam na possibilidade de uma formação humana mais elevada, mesmo diante das limitações impostas pelas relações sociais capitalistas. Neste sentido é que arte e educação podem contribuir para a emancipação humana e para a superação da alienação que domina a vida cotidiana.

A análise lukacsiana da catarse na recepção da obra de arte é parte de uma teoria mais ampla, na qual a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. A realidade expressa na obra de arte é, para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte. Mais do que isso, LUKÁCS (1989, p. 213) afirma que “toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem” (DUARTE, 2008, p. 4).

Esse pode ser o caráter desfetichizador da arte, que deve trabalhar artisticamente com a dialética entre essência e aparência, não representando uma tradução das convicções do autor, mas sim uma captação profunda da realidade humana. Isso requer, na concepção lukacsiana, a superação da concepção do caráter desinteressado da vida artística e a do utilitarismo dessa vivência.

A arte na sociedade capitalista é profundamente afetada pela alienação, segundo Mészáros (2006), porque “a concentração exclusiva do talento artístico em alguns” está

inseparavelmente ligada à “sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho”. Por isso ela deve ser superada nessa forma atual, não abolida. Trata-se de libertá-la das leis da economia capitalista e para isso é preciso eliminar sua causa, ou seja, a produção de mercadorias, que a desumaniza.

Considerações Finais

A análise crítica das concepções sobre o papel da arte nas políticas atuais, suas relações com o mundo do trabalho e seu confronto com a teoria marxista nos indicam possibilidades para repensar este campo de estudos na área educacional. As implicações do pensamento hegemônico pós-moderno para o desenvolvimento humano precisam ser devidamente conhecidas. Desconsiderar a história, colocando o discurso e a representação particular como elementos constitutivos das relações sociais, dando atenção a microaspectos, lutas locais, particulares, tem sua funcionalidade ligada à manutenção da relações sociais capitalistas.

No fim o que está em jogo na negação da crítica histórica é a negação da crítica ao capitalismo. Os pós-modernos alegam ter transcendido a modernidade, mas não há perspectivas de transcender o capitalismo. Parece-nos que só o materialismo oferece saída para esse dilema, para transcender o capital. Ao contrário das críticas, ele não se opõe a estudar o particular, mas objetiva estudá-lo apenas dentro de um contexto histórico. É nessa perspectiva crítica que nosso trabalho se insere, aliando-se aos que desejam e lutam pela possibilidade histórica de superação da sociabilidade atual fundada nos ditames do capital.

Referências

BARBOSA, A. M. Arte/Educación em Brasil: hagamos educadores del arte. In: UNESCO. **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Acesso em: 20 out. 2008.

_____. Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista. In: XV CONFAEB, 2004 : **Trajectoria e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2006, p. 55-63.

_____. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. In: ZANELLA, A.V. et al. **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAVALCANTE JUNIOR, F. P. Políticas públicas e o ensino da arte. In: XV CONFAEB, 2004 : **Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2006, p. 107-112.

COSTA, B. C. G. da. Barbárie estética e produção jornalística: a atualidade do conceito de indústria cultural. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001, p. 106-117.

DANIEL, V. A. H. Componentes da ação comunitária como fontes pedagógicas. In: XV CONFAEB, 2004 : **Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2006, p. 122-134.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. 31. Reunião da Anped. Caxambu, MG, 2008. GT Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho17.htm>> Acesso em: 15 out. 2008.

FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, Werner (org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREDERICO, C. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

KRAWCZYK, N.R. Apresentação. Dossiê questões sobre a reforma educacional: Argentina, Brasil e Chile. **Pro-posições**, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 11-12.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea)

LOMBARDI, J.C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: _____. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estetico**. Vol. 1: Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona (Espana): Grijalbo, 1967.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. Sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M.C.M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004, p. 337-357.

REIS, R.R. O trabalho de arte e a arte do trabalho. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 45-55.

SHIROMA, E.O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de et al. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo Cortez, 1996.

TROJAN, R.M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar**, n. 12, Curitiba, Editora da UFPR, 1996, p. 87-96.

UNESCO. **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. Introducción. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Acesso em: 20 out. 2008.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/>> Acesso em: 20 out. 2010.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (orgs.) **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.