

**ROSE MERI TROJAN**

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E DIRETRIZES CURRICULARES:  
A ESTETIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Educação,  
ao Curso de Doutorado, do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, do Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acácia Zeneida Kuenzer**

**Co-orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Hamann Peixoto**

**CURITIBA**

**2005**

## TERMO DE APROVAÇÃO

ROSE MERI TROJAN

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E DIRETRIZES CURRICULARES:  
A ESTETIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acácia Zeneida Kuenzer  
Universidade Federal do Paraná

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Hamann Peixoto  
Universidade Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marise Nogueira Ramos  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco  
Universidade Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Regina Klein  
Universidade Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Dativa de Salles Gonçalves  
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, de                      de 2005

*Aos meus pais, pelo passado;  
Aos meus filhos, pelo presente;  
À minha neta, pelo futuro;  
Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

À  
Acácia  
Alzira  
Antônia  
Consuelo  
Darci  
Dativa  
Eliane B.  
Faraco  
Faria  
Francisca  
Gabriela  
Isis  
Joaquim  
Joelma  
Julia  
Jussara  
Léia  
Ligia  
Leilah  
Lourdes  
Lula  
Maria de Fátima  
Maria Inês  
Marilsa  
Marise  
Marli  
Moacir  
Noela  
Norma  
Palmira  
Rafael  
Regina  
Sonia K.  
Sonia M.  
Tais  
Therezinha

pessoas amigas, colegas, professores, artistas, alunos e trabalhadores,  
Agradeço e, por intermédio de vocês:

*Felicito a todos los que luchan, a los que no desisten jamás ante las dificultades; a los que creen en las capacidades humanas para crear, sembrar y cultivar valores e ideas; a los que apuestan por la humanidad; ¡a todos los que comparten la hermosa convicción de que un mundo mejor es posible!* (Fidel Castro, 2004)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DAS ILUSTRAÇÕES ANEXAS</b> .....	vii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 ESTÉTICA, IDEOLOGIA E O DISCURSO OFICIAL</b> .....	14
1.1 PRESSUPOSTOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA ESTÉTICA .....	15
1.1.1 A Especificidade da Estética .....	16
1.1.2 Estética e Ideologia .....	27
1.2 RAÍZES FILOSÓFICAS DA ESTÉTICA E PÓS-MODERNISMO .....	35
1.2.1 O Belo e o Sensível .....	36
1.2.2 Mimese e Catarse .....	46
1.2.3 Modernidade e Modernismo, Pós-Modernismo e Estetização .....	54
1.3 DA ÉTICA À ESTÉTICA NA POLÍTICA .....	74
1.3.1 Ética: Síntese Histórica .....	75
1.3.2 Ética e Reavaliação do Comportamento Humano .....	81
1.3.3 Relações entre Ética e Estética na Atividade Política .....	83
<b>2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO</b> .....	88
2.1 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	89
2.1.1 Trabalho e Modo de Produção .....	89
2.1.2 Trabalho e Qualificação do Trabalhador na Modernidade .....	92
2.1.3 Trabalho e Desenvolvimento de Competências a partir dos Anos 70 .....	103
2.2 O MODELO DAS <i>COMPETÊNCIAS</i> NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO .....	110
2.2.1 Os Significados do Conceito de <i>Competência</i> .....	111
2.2.2 Do Modelo da <i>Qualificação</i> ao Modelo das <i>Competências</i> .....	113
2.2.3 Competência como Expressão da Relação entre Educação e Trabalho .....	120
2.2.4 A Pedagogia das <i>Competências</i> na Educação Escolar .....	125
<b>3 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS</b> .....	140
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS .....	141
3.1.1 As Diretrizes Curriculares e o Relatório Jacques Delors .....	145

3.1.2	Os Quatro Pilares da Educação.....	149
3.1.3	Os Quatro Pilares da Educação e os Princípios Curriculares.....	160
3.2	ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA NAS DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO .....	165
3.2.1	A Estética da Sensibilidade.....	167
3.2.2	A Política da Igualdade .....	176
3.2.3	A Ética da Identidade .....	179
3.2.4	As Relações entre Estética, Ética e Política nas Diretrizes Curriculares .....	182
3.3	ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, SABER FAZER E COMPETÊNCIAS.....	190
3.3.1	Saberes e Competências.....	191
3.3.2	Estética da Sensibilidade como <i>Saber Fazer</i> .....	193
3.3.3	Estética e Competências no Currículo Escolar .....	200
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	213
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	224
	<b>ANEXO</b> .....	246

## LISTA DAS ILUSTRAÇÕES ANEXAS

1 - A NATUREZA ANTROPOMORFIZADORA DA ARTE .....	247
2 E 3 - ARTE COMO TOMADA DE POSIÇÃO E TOMADA DE PARTIDO .....	247
4 - ARTE COMO TOMADA DE POSIÇÃO E TOMADA DE PARTIDO.....	248
5 - MALLEVICH E O SUPREMATISMO.....	248
6 - MALLEVICH E O REALISMO SOCIALISTA.....	248
7 - CRÍTICA AO REDUCIONISMO DA CRÍTICA AO ABSTRACIONISMO E A <i>OPTICAL ART</i> ...	249
8 - REALISMO E FUNÇÃO DA ARTE.....	249
9 - INSTALAÇÕES .....	249
10 - PROJEÇÕES .....	250
11 E 12 - VIVÊNCIA ESTÉTICA E VISÃO DE MUNDO .....	250
13 - INDÚSTRIA CULTURAL: MIMESE COMPULSIVA E CATARSE CONFORTADORA.....	251
14 - TARSILA.....	253
15 - CHAPLIN .....	253
16 - A ATUALIDADE DA ARTE GREGA.....	254
17 - IDEOLOGIA, VALORES E SIGNIFICADOS .....	254
18, 19, 20, 21 E 22 - ARTE: PRODUÇÃO MATERIAL E EXPRESSÃO ESTÉTICA .....	255
23 E 24 - DA ARTESANIA AO <i>DESIGN</i> .....	256
25 - MISS BISTURI.....	256
26 - LASCAUX: UM TESOURO PRÉ-HISTÓRICO .....	257
27 - MICHELANGELO: O DIVINO.....	257
28 - O FEIO NA ARTE.....	257
29 - A DEUSA DO AMOR COMO SÍMBOLO DE BELLEZA, PUREZA E VERDADE .....	258
30 - PAISAGEM: A RELAÇÃO HOMEM – NATUREZA.....	258
31 - PUBLICIDADE: O MUNDO DA FANTASIA .....	259
32 E 33 - CINEMA: A ARTE DAS ILUSÕES.....	259
34 - CAMINHOS PARA UM CINEMA POPULAR NA AMÉRICA LATINA .....	260
35 - <i>LES DESMOISELLES D'AVIGNON</i> E O MODERNISMO .....	260
36 - O <i>GRITO</i> COMO EMBLEMA DA ERA DA ANSIEDADE E DA SOLIDÃO.....	261
37 E 38 - A PESQUISA FORMAL DO CUBISMO ANALÍTICO.....	261
39 - O ECLETISMO PÓS-MODERNO NA ARQUITETURA .....	262
40 - GUERRA .....	262
41 - SEGMENTAÇÃO DO MERCADO.....	263
42 - MERCADO DE LUXO .....	263
43 E 44 - A ARTE OFICIAL: PORTINARI E POTY .....	264
45 - COLMÉIA: A ARQUITETURA DAS ABELHAS.....	264
46 - A PRIMEIRA ARQUITETURA.....	265

47 - OS PRIMEIROS URBANISTAS .....	265
48 - A ARTE DA IMORTALIDADE: A GRANDE PIRÂMIDE .....	265
49 - ARQUITETURA PARA DEUSES .....	266
50 - AS BÍBLIAS DE PEDRA.....	266
51 - ARQUITETURA DA ERA INDUSTRIAL.....	266
52 - GEOMETRIA PARA MORAR.....	267
53 - O TRIUNFO DO PÓS-MODERNISMO .....	267
54, 55, 56 E 57 - ARQUITETURA: ARTE, TECNOLOGIA E HISTÓRIA .....	268
58 - MURALISMO MEXICANO NOS ESTADOS UNIDOS .....	269
59 E 60 - O MODERNISMO NORTE-AMERICANO E O PROJETO ARTE FEDERAL.....	269
61 E 62 - O MODERNISMO NORTE-AMERICANO E O EXPRESSIONISMO ABSTRATO.....	270
63 E 64 - A ARTE POP E A CULTURA DO CONSUMO .....	271
65 E 66 - COCA-COLA E <i>POP ART</i> .....	272
67 E 68 - DO POP AO PÓS-MODERNO .....	273
69 - LIBERDADE RESPONSÁVEL .....	273
70 - CAMPANHA APOSTA NA EMOÇÃO PARA LEVANTAR A AUTO-ESTIMA .....	274
71 - A INDÚSTRIA DA MODA E O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DA MERCADORIA.....	275
72 - COMO AGREGAR VALOR: A HISTÓRIA DO TÊNIS.....	276
73 - LOGOMARCAS RECONHECIDAS.....	277
74 - RESPONSABILIDADE SOCIAL DÁ LUCRO .....	278
75 - CELEBRIDADES FATURAM MILHÕES DE DÓLARES EM 2004 .....	279

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo evidenciar a estetização das relações entre educação e trabalho a partir das articulações que se estabelecem entre a estética como princípio axiológico e a organização do currículo por meio do desenvolvimento de competências, tomando como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais* brasileiras de 1998. O ponto de partida é a relação entre estética e ideologia e seus impactos nos âmbitos ético-político e cognitivo que se expressam sob a denominação pós-modernismo, constituída a partir do processo de reestruturação produtiva. Para isso, definem-se os pressupostos teóricos para uma análise marxista, explicitando a especificidade da estética; suas relações com a construção das formações ideológicas necessárias para sustentação da hegemonia; a resignificação contemporânea dos conceitos de belo e sensível, de mimese e catarse que se identificam com a tese do pós-modernismo; e a estetização, que se expande a todos os âmbitos da atividade humana. Nesse contexto, identificam-se as mudanças que ocorrem nos processos produtivos por meio da comparação entre o sistema *taylorista-fordista* adotado na modernidade e o atual, baseado na flexibilização articulado com o discurso pós-moderno, que substitui o *modelo da qualificação* pelo *modelo das competências* na formação para o trabalho. Finalmente, analisam-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais* do Ensino Médio e da Educação Profissional, as quais incorporam esse novo modelo como uma nova pedagogia, que relativiza o papel do conhecimento, subsumido em um conjunto de *saberes*, nos quais são valorizados os aspectos comportamentais e afetivos, de acordo com as orientações do relatório Jacques Delors elaborado pela Unesco, para adequar a educação às novas exigências de formação geral e profissional para o século XXI. Com essa análise, propõe-se desvelar o caráter ideológico da *estética da sensibilidade* definida como princípio curricular que, sob o pretexto dessa adequação, ao contrário de possibilitar uma formação básica mais adequada e abrangente para o conjunto dos trabalhadores, contribui para a recomposição da ideologia liberal, necessária para manutenção da hegemonia do capital.

**Palavras-chave:** Estética; Competência; Ideologia; Educação; Diretrizes Curriculares.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to show the esthetification in the relations between education and work towards the articulations that are established between esthetics as an axiologic principle and the organization of the curriculum by mean of the development of competences, as reference we take the Brazilian National Curricular Directives (*Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras*) of 1998. The starting point is the relation between esthetic and ideology and the impact in the ethical-political fields and the act of gaining a knowledge which are expressed under the denomination of post-modernism, constituted from the process of productive reestruturation. For this reason, the theoretic possibilities are defined from a marxist analysis, showing the specific points of esthetic; its relations towards the construction of ideological formations needed to maintain the hegemony; the contemporary meanings of the concepts of beauty and sensitive, of mimesis e catarsis that identify with the post-modernism thesis; and the esthetification, which spread to all human activities. In this context, the identification with the changes that occur in the productive process by mean of the comparison between the Taylor-ford system adopted in modernity and the actual, based in the flexibility articulated with the post modern speech, which substitutes the *qualification model* for the *competence model* in the formation for work. Finally, the analysis of the Brazilian National Curricular Directives (*Diretrizes Curriculares Nacionais*) of Secondary School and Professional Education, that incorporates this new model as a new pedagogy, that relate the role of knowledge, in a context of knowledges in which the behavior and affective aspects are valued, according to the orientations in Jacques Delors report elaborated by UNESCO to adapt education to the new demand of graduation in general and professions to the XXI century. With this analysis, we propose to discover the ideological character *esthetics of sensitivity* defined as curricular principle which, under the pretext of this adaptation, instead of giving a basic and more suitable education to the workers, contributes to the remaking of liberal ideology, necessary to maintain the hegemony of the capital.

**Key-words:** Esthetic; Competence; Ideology; Education; Curricular Directives.

## INTRODUÇÃO

*Quando se trata de transformar o mundo, o que se deve fazer primeiro é rechaçar uma filosofia que com suas conseqüências práticas – como pura teoria – contribui para a aceitação do mundo e, nesse sentido, opõe-se a sua transformação.*

Vázquez

A compreensão da inclusão da *estética da sensibilidade* como princípio axiológico e da sua articulação com a organização do currículo escolar baseado no desenvolvimento de *competências*, segundo estabelecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, determina a necessidade de articular os fundamentos do modelo curricular proposto com os fundamentos da estética como dimensão específica da atividade humana. Sem perder de vista a perspectiva de transformação da prática educacional, esta investigação tem a pretensão de evidenciar que este modelo de currículo fundamenta-se em uma concepção teórica que tem como objetivo a adequação entre trabalho e educação, cuja conseqüência prática *contribui para a aceitação do mundo*, sob a lógica da recomposição da hegemonia liberal perante o processo de reestruturação produtiva, na qual uma das faces é a estetização da ética e da política e a relativização do conhecimento.

As mudanças que ocorreram na base material de produção, a partir da segunda metade do século XX, exigiram "uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana" (KUENZER, 2000, p.135). Os impactos destas mudanças sobre a educação trazem novas exigências para a formação do trabalhador, determinando a necessidade de certo ajuste no sistema educacional, tanto no que se refere ao plano curricular, quanto ao modo de organização e gestão escolar.

A legislação e as políticas educacionais, elaboradas e implantadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, refletem a necessidade deste ajuste aos novos paradigmas do mundo do trabalho, decorrentes da "transição para

a acumulação flexível [que] foi feita em parte por meio da rápida implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas. (...) Para os trabalhadores, tudo isso implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho" (HARVEY, 1996, p.257).

O debate sobre *competências* que se trava no mundo do trabalho decorre desse processo de requalificação que define um novo perfil de trabalhador. Segundo Zarifian, a "utilização da lógica da competência recorre a dois conceitos, muitas vezes empregados um pelo outro: o da competência social e o do saber-ser". O primeiro refere-se a "uma abordagem que enfatiza os traços de *personalidade* e as *aptidões* do indivíduo", percebidas como certas predisposições que permanecem estáveis no decorrer do tempo; e, o segundo, uma abordagem que "enfatiza o *comportamento* e as *atitudes*, ou seja, a maneira como o indivíduo apreende seu ambiente 'em situação', a maneira como 'se comporta'" (ZARIFIAN, 2001, p.146).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio justificam essa lógica, a partir da necessidade de uma "racionalidade [que] se constitui a partir da ética, da estética e da política [enquanto princípios axiológicos], mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25), próprias do processo de adequação da força de trabalho e do chamado discurso pós-moderno que se expande em todos os âmbitos da atividade humana. O conceito de *pós-moderno*, apesar de ter surgido para designar novas formas de expressão artística, tem sido adotado em espaços mais amplos, da filosofia ao cotidiano. Segundo Jameson, este conceito se apresenta como:

uma tentativa de pensar historicamente o presente em uma época que já esqueceu como pensar dessa maneira. (...) O pós-moderno parece estar à vontade nas áreas pertinentes da vida de todos os dias ou do cotidiano; sua ressonância cultural, apropriadamente mais abrangente do que o meramente estético ou artístico, desvia devidamente a atenção da economia, ao mesmo tempo em que permite que fatores econômicos e inovações mais recentes sejam recatalogados sob novo título. (...) A tarefa ideológica fundamental do novo conceito, entretanto, deve continuar a ser a de coordenar as novas formas de prática e de hábitos sociais e mentais e as novas formas de organização e de produção econômica que vêm com a modificação do capitalismo – a nova divisão global do trabalho – nos últimos anos (JAMESON, 2000, p.13-18).

Trata-se, portanto, de desvelar o conteúdo ideológico desse novo discurso que esconde uma nova forma de disciplinamento do trabalhador. Os chamados *Programas de Qualidade* desenvolvidos nas fábricas, a partir da implantação das novas formas de produção e gestão, demonstram essa intenção, tendo em vista que:

A implantação destes programas partiu da necessidade que a direção da fábrica sentiu para introduzir mudanças significativas nos processos de produção e de gestão gerados pelas transformações ocorridas no modelo econômico. Fazia-se necessário obter a adesão dos trabalhadores com a questão da qualidade, no sentido de responsabilizá-los a *fazer qualidade*, mudando do externo para o interno o centro do sistema de controle; e, além disso, quebrar resistências às mudanças de comportamento decorrentes (TROJAN, 1998, p.140).

Essas questões evidenciam as determinações de ordem econômica que orientam as políticas educacionais e que penetram no interior da escola maquiadas como medidas para resolver os problemas do fracasso escolar, tais como os procedimentos da gestão da *Qualidade Total* e outras, importadas da *Teoria Geral da Administração*, reeditando o *tecnicismo* do período da ditadura militar, já criticado, na década de 1980:

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens ou serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico, em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo* (PARO, 1999, p.129).

O novo tecnicismo revela, nas relações sociais, uma *mudança de eixo da ética para a estética na política*, que produz impacto nas relações entre a educação, o Estado e a economia (HARVEY, 1996, p.301) e se manifesta por meio de um discurso ideológico, que oculta os interesses do capital e as necessidades de reestruturação produtiva mediante a polarização das competências e da valorização dos aspectos comportamentais e afetivos necessários para uma nova forma de disciplinamento do trabalhador.

Esses (não tão) novos valores gestados no processo de reorganização da produção trazem implicações para a educação em geral e o ensino escolar em particular, tal como os princípios da *estética da sensibilidade*, da *ética da identidade* e da *política da igualdade*, definidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 3.º), mediante uma "política moldada apenas por imagens", as quais integram a "aura do poder político" e, ao mesmo tempo, possibilitam revestir as novas propostas de uma maquiagem embelezadora (HARVEY, 1996, p.295).

A estetização centrada na aparência ocupa um papel fundamental para maquiar o aumento das desigualdades sociais geradas por políticas públicas que se utilizam de técnicas publicitárias para estabelecer uma imagem adequada ao novo contexto, no qual "a aquisição de uma imagem (por meio da compra de um sistema de signos como roupas de *griffe* e o carro da moda) se torna um elemento singularmente importante na auto-apresentação nos mercados de trabalho e, por extensão, passa a ser parte integrante da busca de identidade individual, auto-realização e significado na vida" (HARVEY, 1996, p.260).

Para compreender o espaço específico ocupado pela estética na constituição de *identidades sensíveis, solidárias e responsáveis*, como propõem as diretrizes curriculares (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25), é preciso ressaltar que a estética não é a expressão de uma forma (imagem) desprovida de conteúdo. As relações que se estabelecem entre a realidade material objetiva e o que se pensa sobre ela, ou entre o que se planeja e o que efetivamente se realiza, envolve necessariamente uma dimensão estética, não só no que se refere à percepção do sujeito sobre o seu objeto, como também às sensações provocadas pelo objeto no sujeito, como parte integrante da relação que se estabelece entre conteúdo e forma no processo de construção do conhecimento, ou seja, o estético aparece sempre como a forma específica de um determinado conteúdo (LUKÁCS, 1966, v.1, p.262). A partir desse pressuposto, busca-se compreender se e *como* a estética contribui para fundamentar e justificar as mudanças educacionais necessárias para um novo disciplinamento do trabalhador, diante das novas exigências do sistema produtivo.

Desse modo, quando se pretende desvelar o que se esconde entre discurso e realidade, o estudo da estética se põe como meio necessário, que tanto serve para compreender o ponto de vista do sujeito em relação ao seu objeto quanto para revelar os seus interesses, pois *"Solo en lo estético, el objeto fundamental (la sociedad en su intercambio la naturaleza) en su referencia a un sujeto explicitador de la autoconciencia, supone la simultaneidad inseparable de reproducción y toma de posición, de objetividad y toma de partido."*<sup>1</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.260).

Nessa perspectiva, a análise das relações que se estabelecem entre estética, ética e política esclarecerá o ponto de vista da nova proposta de educação baseada no desenvolvimento de competências, no que se refere aos valores que determinam para os trabalhadores comportamentos, hábitos e atitudes que são necessários para a manutenção da hegemonia do capital, pois toda mudança nos processos de gestão e organização do trabalho geradas na base econômica da sociedade produz efeitos na superestrutura, porque:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a base econômica sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p.24).

Em conseqüência disso, produzem-se mudanças na forma de organização do Estado e de consciência social adequadas ao conjunto dessas relações porque "para existir, toda formação social – ao mesmo tempo em que produz, e para poder produzir – deve reproduzir as condições de sua produção. Portanto, deve reproduzir: 1) as forças produtivas; 2) as relações de produção existentes" (ALTHUSSER, 1999, p.72). Para a reprodução da força de trabalho são necessárias duas condições: o salário como meio material de sobrevivência e a formação adequada para torná-la

---

<sup>1</sup>"Somente no estético, o objeto fundamental (a sociedade em seu intercâmbio com a natureza) em sua referência a um sujeito explicitador da autoconsciência, supõe a simultaneidade inseparável de reprodução e tomada de posição, de objetividade e tomada de partido".

apta para o sistema produtivo. Sob o capitalismo, o sistema escolar consolidou-se como instrumento, por excelência, do processo de reprodução da qualificação da força de trabalho de duas maneiras:

...não só uma reprodução de sua *qualificação*, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua *submissão* às regras do respeito à ordem estabelecida, isto é, por parte dos operários, uma reprodução de sua *submissão à ideologia dominante*, e por parte dos agentes da exploração da repressão, uma reprodução de sua *capacidade para manipular bem a ideologia dominante* a fim de que garantam 'pela palavra' a dominação da classe dominante [grifo no original] (ALTHUSSER, 1999, p.76).

Desse modo, se o desenvolvimento de certos aspectos da sensibilidade é necessário para a constituição das competências de caráter comportamental – o *saber ser* e o *saber conviver* – adequadas à submissão do trabalhador às novas regras estabelecidas, tendencialmente, a instituição escolar é acionada para contribuir nesse processo. Nesse sentido, o desvelamento do discurso adotado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* e suas articulações com o *modelo das competências* definido para conformação do trabalhador é fundamental para fazer a crítica de uma concepção teórica que se põe como meio de reprodução das relações de produção exigidas pelo atual contexto.

O método dialético – proposto por Marx na sua *Contribuição à crítica da economia política* –, por meio do qual se propõe investigar a articulação da educação escolar com o modelo das competências a partir da estética como princípio curricular, é a opção necessária para buscar no sistema produtivo, ou seja, no modo como os homens produzem a sua existência, os fundamentos que orientam as propostas de mudança da educação escolar, considerando que:

Em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e às relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância. É como uma iluminação geral em que se banham todas as cores e que modifica as tonalidades particulares destas. É como um éter particular que determina o peso específico de todas as formas de existência que aí se salientam (MARX, 1983, p.224-225).

Na educação escolar, como parte da superestrutura ideológica da sociedade, determinada no contexto geral da produção e das relações que lhe são

próprias, tanto o princípio da estética da sensibilidade quanto a proposta da pedagogia das competências devem ser analisados na relação com a totalidade da qual fazem parte. A importância da estética no desenvolvimento de competências de natureza comportamental e afetiva tem origem no processo de reestruturação produtiva que determina a necessidade de um novo disciplinamento do trabalhador, pois: "O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência." (MARX, 1983, p.24).

Desse modo, a ressignificação da ideologia liberal consiste num movimento de recomposição da hegemonia do capital, que se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que se colocam a partir da divisão da sociedade e da luta de classes. Nesse sentido, as relações contraditórias que se estabelecem a partir da base material determinam a necessidade de revisão dos valores e dos padrões de comportamento que ocultam os interesses dominantes.

Para isso são elaboradas teorias que justificam esses discursos, que devem ser incorporadas para produzir a aceitação das novas condições de vida e de trabalho. Mas, a teoria só tem sentido como relação indissociável com a prática, tomada como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento (VÁZQUEZ, 1977, p.215).

Não se trata, portanto, de mera aplicação da teoria, num sentido pragmático, estritamente imediato e utilitário, como propõe a *pedagogia das competências* para atender às necessidades do mercado de trabalho no contexto da reestruturação produtiva; mas de tomar como ponto de partida as condições concretas que se produzem nas relações entre educação e trabalho que demonstram os limites dessa pretensa teoria, na medida em que as atuais relações de produção globalizadas se constituem em redes que integram desde as modernas formas de gestão e organização do trabalho até as formas mais precarizadas.

A partir do pressuposto de que "o principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação é, sem dúvida, o estabelecimento

de uma nova mediação entre homem e trabalho, que passa a ser exercida pelo conhecimento" (KUENZER, 1999, p.24), para desenvolver o estudo em questão, *estética, competência e ideologia*, constituem as categorias fundamentais para compreender a dimensão estética do conceito de competência.

O espaço aberto à **estética**, contemporaneamente, abriga-se sob o conceito de *pós-moderno*, cujos discursos e teorizações apresentam uma pluralidade de propostas e interpretações, por vezes conflitantes entre si e de tamanha abrangência que "se transformou numa espécie de 'conceito guarda-chuva', dizendo respeito à quase tudo" (MORAES, 1996, p.46). A idéia de pós-modernismo, originada no campo estético como uma forma de oposição ao modernismo artístico, é importante para estabelecer as articulações que tornaram possível a sua disseminação para outros campos, inclusive o cognitivo no qual gerou um certo ceticismo epistemológico a partir da relativização das propostas iluministas associadas à modernidade (MORAES, 1996, p.47).

As questões referentes à percepção e à sensibilidade, que constituem objeto da estética, são marcadas sempre por certa imprecisão e relativismo, com base numa concepção de subjetividade plural, múltipla e descentrada (MORAES, 1996, p.49) e do gosto como um atributo individual do sujeito. Estas características têm sido funcionais à conformação da ideologia dominante, pois,

...se a estética aparece com tanta persistência isto se deve, em parte, a uma certa indeterminação de definição, que nos permite topar com ela num leque variado de questões: liberdade e legalidade, espontaneidade e necessidade, autodeterminação, autonomia, particularidade e universalidade, e tantas outras. (...) A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social (EAGLETON, 1993, p.8).

Essa nova subjetividade decorre da radicalização do relativismo do julgamento estético que se fundamenta no individualismo e na diversificação da cultura, e se expressa por meio de "diferentes rótulos (...) com nomes como *cultura da autenticidade, da reclamação, da autenticidade, da identidade, do narcisismo, da*

*performance* e algumas mais" [grifo no original] (COELHO NETTO, 1995, p.173).

Nesse contexto,

...a estética propõe (...) colocar as três regiões<sup>2</sup> novamente em contato umas com as outras, mas a sua generosidade tem um alto preço: ela articulará os três discursos engolindo os outros dois. Tudo agora deve se tornar estético. A verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente, ou o que nos permite nos movimentar por aí de modo mais conveniente. A moral é convertida numa questão de estilo, de prazer ou de intuição (EAGLETON, 1993, p.266).

Essa estetização evidencia um movimento de recomposição da **ideologia** do liberalismo, radicalizando seu modo de ser "subjetivo e anarquista, ávido de mudanças decorrentes da iniciativa individual", configurando uma antítese (de um modo geral, inconsciente) entre liberdade e igualdade, na qual o primeiro termo reflete a ênfase sobre a ação individual e o segundo, uma restrição da personalidade individual (LASKI, 1973, p.12-13). Tais idéias que expressam e justificam um modo de ser e de produzir a existência humana tem como fundamento a prática, ou melhor dizendo, "a atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.25). Desse modo, o atual processo de resignificação dos princípios liberais reflete a necessidade de adequação à nova configuração da atividade material correspondente ao "desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.25).

Assim, a noção de competência que passa a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a de conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho, é fundamental para estabelecer a mediação entre educação e trabalho a fim de compreender a articulação entre a realidade social e o atual discurso pedagógico, ou seja, entre a estrutura e a superestrutura.

---

<sup>2</sup>Eagleton refere-se aqui às três grandes divisões do pensamento e da "vida histórica" da modernidade – ciência, ética e estética – que, descoladas umas das outras, "cada uma se torna especializada, autônoma, fechada em seu próprio espaço" (EAGLETON, 1993, p.264).

Na abordagem das competências, o traço comum apresentado em diferentes formulações tem sido a substituição da categoria conhecimento pelo termo saberes, segmentado em três dimensões – *saber, saber agir e saber ser* – que foram traduzidos em aprendizagens fundamentais – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser*, e agregando o *aprender a conviver* – das quais o *aprender a fazer* é incorporado no âmbito da *estética da sensibilidade* pelas *Diretrizes Curriculares* do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico. Nesta incorporação, percebe-se uma articulação entre o desenvolvimento de competências e a estética, atualmente vinculada ao discurso pós-moderno, que evidencia uma mudança de enfoque no desenvolvimento do processo educativo e ideológico que se expressa na estetização da ética e da política.

A partir do desenvolvimento e articulação destas categorias – *estética, competência e ideologia* – evidencia-se como se articula a *estética da sensibilidade*, como princípio proposto pelas diretrizes curriculares, com o novo conceito de *competência*, constitutivo das formas ideológicas adequadas ao novo contexto da produção, que exige "uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana, que são absorvidas diferentemente pelos Estados Nacionais, através das políticas públicas" (KUENZER, 1999, p.24).

Para efeito de exposição, adotou-se a seguinte lógica: fundamentar a relação entre estética e ideologia e sua articulação com a ética e a política a fim de fazer a crítica da *estética da sensibilidade* como princípio curricular, situar o atual conceito de competências no âmbito do trabalho e da educação, e, finalmente, evidenciar a dimensão estética da *pedagogia das competências*.

Para estabelecer as articulações que se estabelecem entre a organização do currículo escolar baseado no desenvolvimento de competências e os princípios axiológicos definidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* com a aparente valorização da estética presente no *discurso pós-moderno*, no **primeiro capítulo**, definem-se os pressupostos teóricos para uma abordagem crítica da estética e da sua relação com a construção das formações ideológicas necessárias para

sustentação da hegemonia. A partir desses pressupostos, analisam-se as raízes histórico-filosóficas da estética contemporânea que, além de reinterpretar os conceitos de *belo* e *sensível*, e de *mímesis* e *katharsis* mediante o discurso pós-moderno, justifica o processo de estetização da ética e da política. Para demonstrar essa mudança de eixo da ética para a estética na política parte-se de uma síntese histórica da ética e suas relações com a estética como formas de reavaliação dos valores que regem o comportamento humano no âmbito moral e político.

O trabalho como categoria fundante das relações entre a atividade produtiva e a educacional é ponto de partida para analisar como se traduz o conceito de competência como paradigma para a educação escolar. Por isso, no **segundo capítulo** do texto, identificam-se as mudanças que ocorrem nos processos produtivos por meio da comparação do modelo *taylorista-fordista* adotado na modernidade e o modelo atual baseado na flexibilização da produção ou modelo *toyotista* que se articula com o discurso estético *pós-moderno*, que substitui a qualificação para o posto de trabalho pelo desenvolvimento de *competências* na educação do trabalhador. A partir do delineamento desse contexto, faz-se a crítica da pretensão de responder às demandas de uma nova formação geral e profissional do modelo de formação baseado no desenvolvimento de competências no trabalho e na educação. Paralelamente, considerando que o conceito de pós-moderno tem origem no campo estético-artístico e o foco principal desta investigação é justamente estabelecer a dimensão estética do conceito de *competências*, articula-se o desenvolvimento do trabalho no modo de produção capitalista com o modernismo e sua pretensa oposição pelo chamado *pós-modernismo* na arte.

No **terceiro capítulo** do trabalho, analisa-se a dimensão estética da abordagem das *competências* colocada como uma nova pedagogia, partindo do estudo dos documentos oficiais que definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* e de seus fundamentos, ancorados nos *quatro pilares da educação* sugeridos pelo Relatório da comissão internacional da Unesco sobre a educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. A seguir, propõe-se desvelar o caráter

ideológico da *estética da sensibilidade* como *saber fazer* e as relações que se estabelecem com os princípios éticos e políticos definidos pelas diretrizes do ensino médio, e da sua articulação com o modelo curricular baseado do desenvolvimento de *competências*. Para demonstrar a precariedade e as limitações da proposta definida pelas diretrizes curriculares, recorre-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, elaborados para orientar a aplicação da norma estabelecida, analisando alguns exemplos dos confusos e complicados procedimentos e competências que devem ser adotados para elaborar o currículo escolar e para colocá-lo em prática.

Finalmente, justifica-se a impropriedade de valorizar a estética como princípio adequado a uma conformação da sensibilidade humana, cuja finalidade se limita à adequação do trabalhador a condições de exploração e de alienação mais perversas, que reproduzem o eterno drama do capitalismo: "O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente como capitalista; segue-o o proprietário da força de trabalho como seu trabalhador. O primeiro com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera ser esfolado." (MARX, 1994, p.197).

## ESTÉTICA, IDEOLOGIA E O DISCURSO OFICIAL



VAN GOGH, *Os comedores de batatas*, 1885. Óleo s/ tela, 82 x 114 cm

*Meus heróis morreram de overdose  
Meus inimigos estão no poder  
Ideologia, eu quero uma pra viver  
Cazuza*

## 1 ESTÉTICA, IDEOLOGIA E O DISCURSO OFICIAL

O princípio estético presente nas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores, que propõe a *competência* como elemento central da organização pedagógica, tem como finalidade "devolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza", valorizando a "*qualidade*" e o "*aprimoramento*" que se associam ao "prazer de fazer bem feito" (Parecer CEB 15/98, CNE, 1998, p.13).

Para fundamentar a crítica aos princípios estéticos em sua articulação com os princípios éticos e políticos, este estudo tem como ponto de partida a definição da concepção de estética que permite situar esses três campos teóricos como partes da superestrutura ideológica necessária para constituição da hegemonia, que se expressam no discurso pedagógico.

A partir desses pressupostos, efetua-se uma análise crítica das raízes filosóficas da estética em suas diferentes abordagens teóricas sobre o belo e o sensível, a mimese e a catarse, e os novos conceitos e estilos que se identificam com o chamado *pós-modernismo* no âmbito da cultura em geral e da arte em particular para compreender a atual valorização da estética no contexto da ideologia que lhe dá sustentação.

Em seguida, para estabelecer as articulações entre estética e o campo ético-político, parte-se de uma síntese histórica da ética como âmbito de estudo dos valores morais e políticos do comportamento humano, a fim de compreender a estetização como movimento de mudança de eixo da ética para a estética na atividade política. Essa análise constituirá a base teórica necessária para compreender o conceito de *estética da sensibilidade*, definido como um dos três princípios orientadores da nova proposta de organização curricular baseada no modelo das competências.

## 1.1 PRESSUPOSTOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA ESTÉTICA

A análise crítica da concepção de estética que fundamenta as atuais políticas educacionais no Brasil tem como ponto de partida a constituição da categoria específica da estética, a partir do referencial marxista, embasado nas idéias de Marx e seus seguidores, especialmente Lukács. Para esses autores, a arte e a ciência, de acordo com suas finalidades específicas, constituem formas superiores de compreensão e representação da realidade humana que respondem a necessidades da vida social e que produzem efeitos e exercem influência no modo de compreender, de sentir e de agir humanos, na cotidianidade<sup>3</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.11-12).

A exteriorização da vida social, tanto na criação quanto na fruição de objetos que satisfazem necessidades humanas, dá-se como uma rica totalidade de relações. Cada uma das relações *humanas* com o mundo é um meio de apropriação deste, ou seja, uma "*manifestação da efetividade humana*", afirmação e gozo próprios da pessoa humana<sup>4</sup> (MARX, 1987b, p.176-180). Essa totalidade, fruto da unidade entre a razão que conhece e o sentimento (sobre o conhecido) que impulsiona à ação, explica a dimensão da emoção (sofrimento e gozo) na vida humana. A dissociação entre sentimento, âmbito estético e artístico, e atividade intelectual, quesito da ciência, é resultado de um longo processo histórico que

---

<sup>3</sup>"El comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana. Si nos representamos la cotidianidad como un gran río, puede decirse que de él se desprenden, en formas superiores de recepción y reproducción de la realidad, la ciencia y el arte, se diferencian, se constituyen de acuerdo con sus finalidades específicas, alcanzan su forma pura en esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia en la vida de los hombres, desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana." (LUKÁCS, 1966, v.1, p.11-12).

<sup>4</sup>"O indivíduo é o *ser social*. A exteriorização da sua vida (...) é, pois uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, (...) também na efetividade ele [o homem] existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto uma totalidade de exteriorização de vida humana." (MARX, 1987b, p.176).

sobrevalorizou o intelecto como instrumento de desenvolvimento do gênero humano para dominar o mundo.<sup>5</sup>

A especificidade da relação científica e da estética depende da natureza do seu objeto e da natureza da força essencial que corresponde a essa relação e que constitui o seu "modo particular e efetivo de afirmação" (MARX, 1987b, p.178). Contrariamente ao objeto da ciência que busca revelar a *coisa em-si* – uma teoria, uma lei, um conceito – e tende a apagar a marca do sujeito, o objeto da relação estética revela aquilo que é *para-si*, como expressão e afirmação da subjetividade, das forças humanas entendidas como forças próprias de um ser social.

Na medida em que situam a estética como dimensão específica e articulada ao conjunto das relações sociais, esses pressupostos possibilitam analisar criticamente a estetização contemporânea e suas raízes filosóficas a partir de um posicionamento que leva em conta a sua vinculação político-ideológica e a sua funcionalidade conservadora no processo de reestruturação das relações de produção.

### 1.1.1 A Especificidade da Estética

A reflexão sobre a *estética* a partir das mediações que se estabelecem entre a vida cotidiana e o processo de produção de objetos artísticos possibilita compreender a arte e a dimensão estética das atividades humanas e estabelecer sua vinculação ideológica e funcional ao modo de produção econômico e social, entendendo que: *"el papel de la cultura (y sobre todo el de la ciencia) consiste em*

---

<sup>5</sup>Como afirma Lukács: *"sería un error ignorar que todas las ciencias, incluso las sociales, crean siempre un medio homogéneo para captar y aclarar mejor las propiedades, las relaciones y las leyes de la parte de la realidad en sí investigada en función de una determinada finalidad cognoscitiva. Lo común y esencial es que se trata siempre del en-sí en la realidad, que existe con independencia del hombre"* (LUKÁCS, 1966, v.1, p.191).

*descubrir e introducir mediaciones entre la situación previsible y el mejor modo de actuar en ella*<sup>6</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.45).

O modo de comportamento humano depende do grau de compreensão da realidade humano-social que, historicamente, é construída a partir da sua atividade específica – o trabalho. A reflexão sobre esta atividade e seus resultados na satisfação de necessidades humanas – que possibilita a transformação tanto dos produtos e dos modos de produção quanto das necessidades que os determinaram – torna possível a distinção entre várias dimensões da vida humana, como a ciência e a arte. Assim,

*Cuando estas actividades alcanzan el grado más alto de objetividad, lo que ocurre en la ciencia y el arte, sus leyes objetivas determinan el comportamiento humano respecto de las conformaciones producidas por ellas mismas. Esto es: en ese caso, todas las facultades del hombre cobran una orientación – instintiva en parte, y en parte consciente, por la educación – al cumplimiento de aquellas legalidades objetivas*<sup>7</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.74).

Isso significa que, a ciência e a arte, constituídas a partir da base material, exercem, direta e indiretamente, influência na vida cotidiana dos homens transformando seu modo de ver, pensar, agir e se relacionar no mundo. Para compreender a dimensão estética das atividades humanas é necessário esclarecer a sua especificidade, pois, *"del mismo modo que el trabajo, que la ciencia y que todas las actividades sociales del hombre, el arte es un producto de la evolución social, del hombre que se hace mediante su trabajo"*<sup>8</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.24).

---

<sup>6</sup>o papel da cultura (e sobretudo o da ciência) consiste em descobrir e introduzir mediações entre a situação previsível e o melhor modo de atuar nela".

<sup>7</sup>"Quando estas atividades alcançam o grau mais alto de objetividade, o que ocorre na ciência e na arte, suas leis objetivas determinam o comportamento humano a respeito das conformações produzidas por elas mesmas. Isto é: nesse caso, todas as facultades do homem cobram uma orientação – instintiva em parte, e em parte consciente, pela educação – ao cumprimento daquelas legalidades objetivas."

<sup>8</sup>do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas as atividades sociais do homem, a arte é um produto da evolução social, do homem que se faz mediante seu trabalho".

No movimento histórico de constituição de sua humanidade, o homem age sobre o seu meio por meio de um processo de apropriação objetiva e subjetiva, ou seja, "cada uma de suas relações *humanas* com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, são, em seu comportamento *objetivo*, em seu *comportamento para com o objeto*, a apropriação deste" (MARX, 1987b, p.177).

A dimensão estética, como espaço da sensibilidade, constitui-se, coletivamente, no processo de relação do sujeito com seu objeto na atividade prática. Os sentidos tornaram-se humanos na medida em que cumprem uma função social, permitem a compreensão e apropriação dos objetos para satisfazer necessidades, dominar e desenvolver meios de sobrevivência e tomar consciência desse processo. Nessa medida, "o olho fez-se um olho *humano*; assim como seu objeto se tornou um *objeto social, humano*, vindo do homem para o homem. Os *sentidos* fizeram-se assim imediatamente *teóricos* em sua prática" (MARX, 1987b, p.177), possibilitando, inclusive, a contemplação imediatamente desinteressada, a apropriação mediata dos objetos como objetos *em si* e para o homem, como forma de *tomar consciência* da realidade do seu domínio, e da qual participa ativamente. A sensibilidade e o prazer perdem, assim, sua natureza imediata e egoísta, e podem ser compartilhados; a utilidade converte-se em *utilidade humana*, porque "os sentidos e o gozo dos outros homens converteram-se em minha *própria* apropriação", e a sociedade "converte-se em um órgão de minha exteriorização de vida e um modo de apropriação da vida *humana*. (...) Por isso o homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com *todos* os sentidos" (MARX, 1987b, p.177-178).

A sensibilidade que se cria e se desenvolve na relação com o mundo, portanto, não é dada naturalmente, mas resulta de um longo processo histórico. Os sentidos humanos, como capacidade subjetiva, criam o sentido dos objetos ao mesmo tempo em que o criam para o sujeito:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é, em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência do *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias [grifo no original] (MARX, 1987b, p.178).

Essa humanização dos sentidos e da sensibilidade humana torna possível a criação de objetos para expressar justamente esta capacidade de ver e sentir, o que dá origem à atividade artística como tal, mediante um processo por meio do qual, lenta e gradativamente, separa-se da prática cotidiana em geral. O aperfeiçoamento das técnicas de trabalho permite uma elevação das capacidades e habilidades humanas que constituem os pressupostos para a produção de objetos artísticos<sup>9</sup>.

Entretanto, a produção não é apenas técnica ou conjunto de técnicas; de acordo com Marx, é o ponto de partida de um processo no qual o consumo é o ponto de chegada. Entre os dois pólos se estabelece um duplo movimento mediador: a produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais lhe faltaria o objeto, e o consumo é simultaneamente mediador da produção, enquanto cria para os produtos, o sujeitos para o qual eles foram produzidos. Sem produção não há consumo, mas sem consumo tampouco há produção; como diz Marx, uma linha férrea que não é utilizada é apenas uma potencialidade, uma casa desabitada não é uma verdadeira casa. Desse modo,

---

<sup>9</sup>Mas, alerta Lukács: "*Esto no supone inicialmente ninguna intención estética, no es más que una buena adaptación técnico-artesana a la finalidad práctica inmediata del trabajo. Pero es claro sin más que antes de que el ojo humano sea capaz de percibir con precisión formas y estructuras, antes que la mano sea capaz de arrancar exactamente al guijarro los necesarios paralelismos, equidistancias, etc., se carece necesariamente de todos los presupuestos imprescindibles incluso para la ornamentística más primitiva.*" (LUKÁCS, 1966, v.1, p.218-219).

*La producción no solamente provee un material a la necesidad, sino también una necesidad al material. (...) La necesidad de este último sentida por el consumo es creada por la percepción del objeto. El objeto de arte – de igual modo que cualquier otro producto – crea un público sensible al arte, capaz de goce estético. De modo que la producción no solamente produce un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto*<sup>10</sup> (MARX, 1971, p.11-13).

A vida cotidiana dos homens se enriquece constantemente nesse processo, incorporando as conquistas do desenvolvimento das capacidades humanas, assimilando-as às suas necessidades práticas e apresentando novas questões e exigências que, por sua vez, possibilitam a produção de formas superiores de objetivação. Como o desenvolvimento da dimensão estética e da atividade artística se constrói por meio das inter-relações entre a produção e o consumo dos objetos e as necessidades sociais, como parte de uma totalidade, a compreensão do estético só pode dar-se *"en constante comparación con los demás modos de reacción. La comparación más importante es con la ciencia"*<sup>11</sup> [grifo no original] (LUKÁCS, 1966, v.1, p.12).

A ciência e a arte<sup>12</sup> trilharam caminhos opostos: enquanto a ciência se desenvolve a partir da busca do conhecimento dos *objetos em si*, independentes do homem, numa tendência *desantropomorfizadora*<sup>13</sup>; a arte se caracteriza, justamente, pela

---

<sup>10</sup>A produção não somente prove um material à necessidade, mas também uma necessidade ao material. (...) A necessidade deste último sentida pelo consumo é criada pela percepção do objeto. O objeto de arte – de igual modo que qualquer outro produto – cria um público sensível à arte, capaz de gozo estético. De modo que a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto".

<sup>11</sup>"em constante comparação com os demais modos de relação. A comparação mais importante é com a ciência".

<sup>12</sup>Entretanto, comparar a especificidade dos objetos da ciência e da arte não significa estabelecer uma oposição absoluta, considerando que ambas exercem influência recíproca e fazem parte da mesma totalidade de manifestações das relações humanas.

<sup>13</sup>Ainda que seja um processo de aproximação relativa. De acordo com Lukács, a ciência tenta liberar-se de todas as determinações antropológicas, tanto as derivadas da sensibilidade como as de natureza intelectual, como uma exigência do trabalho (LUKÁCS, 1966, v.1, p.24). É importante salientar, contudo, que uma total desantropomorfização é impossível uma vez que sempre se subordina a interesses humanos.

produção de objetos humanos que o expressem *para si*, de natureza *antropomorfizada*: "*se trata de una realidad en la cual el hombre está necesariamente y siempre presente. Como objeto y como sujeto*"<sup>14</sup> (LUKÁCS, 1966, v.1, p.259) – figura 1 - Anexo.

Para analisar a arte como expressão da realidade humana ou humanizada, Lukács adotou como referência a *teoria do reflexo*, do ponto de vista do materialismo dialético<sup>15</sup>, contrapondo-se à visão mecanicista que, ao atribuir ao conhecimento "a projeção direta de um mundo estático e imóvel, um reflexo bruto", mostra-se incapaz de aplicar a dialética ao processo (LUKÁCS, 1967b, p.228).

De acordo com esse ponto de vista, a realidade objetiva que se manifesta nas diversas formas de reflexo está submissa a um movimento de mudança permanente, em determinadas direções e linhas de desenvolvimento, pois: "*La realidad misma es histórica según su esencia objetiva; las determinaciones históricas, de contenido y formales, que aparecen en los diferentes reflejos son, según eso, aproximaciones más o menos adecuadas a este aspecto de la realidad objetiva.*"<sup>16</sup> [grifo no original] (LUKÁCS, 1966, v.1, p.23).

Assim, das relações que o homem estabelece com a realidade resultam diferentes formas de mediação que se distanciam da totalidade imediata vivida de modo global na cotidianidade, entre as quais a arte

---

<sup>14</sup> "Trata-se de uma realidade na qual o homem está necessariamente e sempre presente. Como objeto e como sujeito".

<sup>15</sup>O conhecimento, de acordo com Lukács, constitui-se como "reflexo complexo e indireto do movimento e da transformação do ser na consciência humana, então a teoria do conhecimento materialista, segundo a qual a consciência humana reflete a realidade objetiva cuja existência é independente da sua, apresenta-se sob uma luz completamente nova. A realidade objetiva sendo ela mesma um processo feito do movimento dos fenômenos que evoluem para tornar-se seu contrário, a reflexão na poderia pretender reproduzi-la de uma maneira adequada, a não ser com a condição de ser dialética" (LUKÁCS, 1967b, p.230).

<sup>16</sup>"A realidade mesma é histórica segundo a sua essência objetiva; as determinações históricas, de conteúdo e formais, que aparecem nos diferentes reflexos são, nesse sentido, aproximações mais ou menos adequadas a este aspecto da realidade objetiva".

*...como un peculiar modo de manifestarse el reflejo de la realidad, modo que no es más que un género de las universales relaciones del hombre con la realidad, en las que aquél refleja a ésta. Una de las ideas decisivas... es la tesis de que todas las formas de reflejo – de las que analizamos ante todo la de la vida cotidiana, la de la ciencia y la del arte – reproducen siempre la misma realidad objetiva<sup>17</sup> [grifo no original] (LUKÁCS, 1966, v.1, p.21).*

A expressão estética, por sua natureza antropomorfizadora, relaciona-se diretamente com a *percepção sensível do mundo*: suas generalizações se realizam no marco da *sensibilidade humana*, que se objetiva por meio de uma certa intensificação do imediato sensível, possibilitando, no objeto estético, um processo de generalização da tipicidade característica da realidade humana que pode ser compartilhada no ato da apreciação. Esta forma de objetivação específica reafirma a idéia de Marx sobre a sensibilidade estética como resultado do desenvolvimento histórico dos sentidos humanos. A subjetividade estética se enriquece e aprofunda pela "interação dos sentidos, sentimentos e pensamentos enriquecidos e aprofundados pelas diversas artes" (LUKÁCS, 1966, v.1, p.258).

Nesse sentido, o objeto estético *não pode ser nunca uma simples reprodução da realidade imediatamente dada*, pois, sua elaboração implica um processo específico de seleção dos aspectos essenciais dos fenômenos, que exige, ao mesmo tempo, uma tomada de posição e uma tomada de partido: ao expressar esteticamente um fato, um aspecto, um sentimento ou uma idéia, o autor, necessariamente o faz a partir de um ponto de vista (objetivo e subjetivo), que o leva a destacar (ou intensificar) no seu processo de seleção determinados elementos e não outros; esta tomada de posição revela uma atitude positiva ou negativa que

---

<sup>17</sup>"como um modo peculiar de manifestar-se o reflexo da realidade, modo que não é mais que um gênero das universais relações do homem com a realidade, mas que aquele reflete esta. Uma das idéias decisivas (...) é a tese de que todas as formas de reflexo – das que analisamos, sobretudo da vida cotidiana, da ciência e da arte – reproduzem sempre a mesma realidade objetiva".

indica uma tomada de partido a favor ou contra os interesses, valores e significados presentes no objeto artístico<sup>18</sup> (figuras 2, 3 e 4 - Anexo). Ou seja:

*Sólo en lo estético, el objeto fundamental (la sociedad y su intercambio con la naturaleza) en su referencia a un sujeto explicitador de la autoconciencia, supone la simultaneidad inseparable de reproducción y toma de posición, de objetividad y toma de partido. La posición simultánea de esos dos objetos constituye la historicidad ineliminable de toda obra de arte. Ella no se limita a fijar simplemente un hecho en sí, como la ciencia, sino que eterniza un momento de la evolución histórica del género humano. La preservación de la individualidad en la tipicidad, de toma de partido en el hecho objetivo, etc., representa los momentos de esa historicidad. (...) esta íntima intrincación de subjetividad y objetividad, dimanante de la esencia antropomorfizadora, el objeto y el sujeto del reflejo estético, no destruye la objetividad de las obras de arte, sino que, por el contrario, pone precisamente el fundamento de su específica peculiaridad (LUKÁCS, 1966, v.1, p.260).*

Nesse aspecto, ao enfatizar tanto a inseparabilidade entre a objetividade e a subjetividade quanto à comunhão entre conteúdo e forma na obra de arte, o artista criador demonstra o caráter peculiar da esfera estética: *"el movimiento de posición estética de la superación de la generalidad y la singularidad en lo particular"*<sup>19</sup> (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.265). Conforme analisa Peixoto: "A peculiaridade do reflexo estético (...) está no fato de ele ser construído no movimento dialético do

---

<sup>18</sup>Sem desconsiderar as contribuições das reflexões de Lukács sobre a relação estética do homem com a realidade, é necessário apontar que certas análises que fez sobre a arte moderna padecem do mesmo mecanicismo do chamado "realismo socialista" que ele próprio, justamente, criticou. Como podemos constatar na seguinte afirmação: *"...el llamado arte abstracto ha producido una pseudo-ornamentística, vulgarizado e deformado el reflejo de la realidad hasta hacer de él algo pseudo-ornamental, pseudo-decorativo, pero sin descubrir nada auténticamente nuevo en la ornamentística propiamente dicha"* (LUKÁCS, 1966, v. 1, p.367). Esta análise merece a mesma crítica que o próprio Lukács faz ao idealismo e ao materialismo mecanicista. De um lado idealiza o realismo figurativo como o único capaz de refletir a realidade humana; e, de outro, classifica todo abstracionismo de pseudo-ornamental e pseudodecorativo, de modo mecânico e estático. Desconsidera, desta forma, tanto a função decorativa dos objetos em geral, quanto a possibilidade de criação "de acordo com as leis da beleza"; como também generaliza sua objeção a todos os artistas, estilos e movimentos que se utilizam da abstração como forma de expressão (figuras 5, 6, 7 e 8 - Anexo). Entretanto, este equívoco, marcado por um certo conservadorismo, não pode impedir de considerar a sua inestimável contribuição no estudo sobre as origens e a especificidade do estético, a partir da atividade prática e cotidiana, e sua percepção da arte como forma específica de expressar a realidade humana.

<sup>19</sup>o movimento de posição estética de superação da generalidade e da singularidade no particular".

pensamento e da sensibilidade, que, ao se aproximarem da realidade objetiva, apreendem nela a constante tensão entre o singular e o universal, convertendo a mera singularidade em particularidade." (PEIXOTO, 2003, p.69).

Segundo Lukács, a obra de arte se realiza na comunhão entre forma e conteúdo, com o máximo de subjetividade expressa e depurada da mera particularidade singular, com o máximo de objetividade e máxima aproximação da realidade objetiva. *Os comedores de batata* de Van Gogh (figura 2 - Anexo), por exemplo, mostra um momento singular de uma família de camponeses do século XIX que, justamente por meio de uma cena particular daquela realidade concretamente determinada, expressa objetivamente a condição social do camponês em geral. Esta particularidade<sup>20</sup> – a refeição representada na obra – permite identificar as determinações e estabelecer as mediações que situam aquele grupo de pessoas em um espaço e tempo determinados – sua singularidade – e, ao mesmo tempo, caracterizam uma certa condição de classe – sua generalidade. Para isso, Van Gogh<sup>21</sup> observou minuciosamente a vida dessas pessoas, suas características físicas, suas atividades cotidianas, seu modo de vida etc., a fim de captar o *típico*, isto é, "a síntese particular que, tanto no campo dos caracteres como no campo das situações, une organicamente o genérico e o individual" (LUKÁCS apud KONDER, 1966, p.154).

Esse *típico* que se expressa na particularidade da obra, de acordo com Lukács, não é uma criação da arte (nem de ciência alguma), mas resultado de um

---

<sup>20</sup>"la particularidad tendrá que suministrar las determinaciones y mediaciones que, por una parte, impiden que el proceso de generalización se aparte demasiado abstractamente de la singularidad del fenómeno, y que, por otra parte, posibilitan la subsumcion real y concreta de la singularidad bajo la esencia elaborada mediante una adecuada generalización" (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.236).

<sup>21</sup>Em *Cartas a Théo*, o artista descreve minuciosamente esse processo: "Quando digo que sou um pintor de camponeses, isto é bem real e você verá adiante que é aí que eu me sinto em meu ambiente. Não foi por nada que durante tantas noites meditei junto ao fogo, entre os mineiros, os turfeiros e os tecelões, salvo quando o trabalho não me deixava tempo para reflexão. Eu me envolvi tão intimamente com a vida dos camponeses de tanto vê-la continuamente e todos os dias que realmente não me sinto atraído por outras idéias." (VAN GOGH, 1986, p.95).

complexo conjunto de traços particulares que expressam dialeticamente as determinações gerais na realidade concreta. A tipicidade captada manifesta-se na obra de arte como uma totalidade que intensifica os seus traços essenciais, totalidade que não é nem geral, nem singular, mas concretamente determinada, ou seja, particular. Como categoria central da estética, a particularidade tem, pois, a tarefa de superar no particular tanto a generalidade quanto a singularidade (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.247-254).

Desse modo a arte expressa a realidade humana (e permite uma reflexão sobre ela no processo de apreciação) por meio de imagens significativas e, por meio delas, enriquece e aprofunda as relações do homem com o mundo, ou seja, "por ser ela própria resultante da práxis, isto é, do fazer, do conhecimento e da posição ética do autor ante a realidade, eleva a humanidade no seu criador e, junto com ele, o público enquanto fruidor ativo" (PEIXOTO, 2003, p.61).

A obra de arte só se realiza plenamente no consumo, a partir daquilo que Lukács denomina de *O Depois*, que se enlaça necessariamente com a vivência estética da recepção da obra. O consumo – a apreciação e fruição da obra – ao objetivar o especificamente humano, responde à necessidade de expressão e afirmação humanas, constituindo-se como um instrumento peculiar de reflexão sobre a realidade (LUKÁCS, 1966, v.2, p.525) – figuras 2, 3, 4, 9 e 10 - Anexo.

Entretanto, as obras de arte, tal como todos os produtos do trabalho humano que respondem a determinadas necessidades humanas – e que por esta razão possuem um valor de uso –, numa sociedade capitalista baseada nas relações de mercado, apresentam-se como mercadorias que se intercambiam por seu valor de troca. Assim, a mercadoria "se apresenta sob o duplo aspecto de *valor de uso* e de *valor de troca*" (MARX, 1983, p.31). Nessa perspectiva, só se pode discutir sobre a vivência estética, de que nos fala Lukács, nos marcos do valor de uso, isto é, da sua qualidade e finalidade específica que é indiferente a toda determinação econômica, pois quando a obra de arte transforma-se em mercadoria subordina-se ao consumismo relacionado com o valor de troca, que reflete uma relação

quantitativa que se realiza com a simples posse material, indiferente à natureza específica da necessidade a que responde.

A vivência estética converte o homem em receptor propriamente dito, orienta sua capacidade receptiva para aquilo que o objeto particular lhe oferece e o torna inteiramente disposto à recepção. O poder evocador das formas, mediado pelo meio específico utilizado, apresenta um novo modo de ver o mundo e lhe impõe um novo e próprio conteúdo. E, *"el despues consiste en el modo como el hombre entero, libre ya de esa sugestión, elabora lo así adquirido"*<sup>22</sup> (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.536). Esse *Depois* da receptividade estética não deve ser entendido de forma mecânica, como um condicionamento imediato no modo de ver, agir e pensar na vida cotidiana (figuras 11 e 12 - Anexo). A arte, afirma Lukács, não pode intervir no processo de adaptação e habituação a novas condições vitais senão muito indiretamente (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.539). É possível que contribua na formação da opinião do receptor a respeito de um fato, que a vivência o toque tão profundamente que produza transformações que modifiquem seu ponto de vista ético e político e que o levem a tomar decisão sobre uma nova direção ou uma nova maneira de agir na sua prática; mas isto não ocorre imediata e generalizadamente,<sup>23</sup>

*El papel social del arte es pues 'meramente' – como vieron los griegos con acierto – una preparación anímica a las nuevas formas de la vida, con el efecto subsidiario de que en el arte se acumulan de modo vivenciable todos los valores humanos del pasado, por lo cual el arte es capaz de mostrar del modo más preciso las formaciones que se transforman totalmente en el escenario histórico, con su plena totalidad humana* (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.539).

Essas considerações sobre o papel social da arte que permite destacar o seu caráter cognoscitivo na medida em que o objeto artístico consiste em uma forma

---

<sup>22</sup>"o depois consiste no modo como o homem inteiro, livre dessa sugestão, elabora o assim adquirido".

<sup>23</sup>É certo que a publicidade, a indústria do entretenimento e os meios de comunicação de massa em geral utilizam recursos próprios da produção artística como instrumentos de convencimento, criação de necessidades e valores, habituação a novos comportamentos etc.; mas esta possibilidade e pretensão não conta com a passividade absoluta dos receptores para se realizar. A pessoa humana – por mais limitada que seja sua visão – pensa, analisa e decide a partir de suas condições concretas de existência. Esta questão será analisada com mais profundidade, mais adiante.

específica de refletir a realidade. Mas, esta forma de reflexão não pode ser desligada de sua natureza ideológica tendo em vista as relações entre a base econômica e a superestrutura que se expressam por meio das idéias do artista na obra de arte, ainda que esta seja "dotada de certa coerência interna e autonomia relativa, que impedem sua redução a um mero fenômeno ideológico". De outra forma, não se poderia explicar "como a arte grega sobrevive hoje à ideologia escravista de seu tempo"<sup>24</sup> (VÁSQUEZ, 1978, p.26-27).

### 1.1.2 Estética e Ideologia

A relação da estética com a ideologia se dá numa complexa trama de relações que pode ser apreendida a partir de dois enfoques complementares: do papel dos ingredientes ideológicos na expressão da "relação que se realiza entre a realidade social e sua representação ideal" nos objetos artísticos, e da sua vinculação à estrutura social, aos "meios de produção (materiais, procedimentos) e as relações sociais de produção (com o público, os *marchands*, os críticos, a censura, etc.)" (CANCLINI, 1979, p.57). Para não reduzi-la à sua expressão ideológica, a conexão da arte com as determinações socioeconômicas requer a afirmação do caráter dialético da relação entre base material e a superestrutura, o reconhecimento da sua autonomia relativa e a análise das instâncias intermediárias que explicitam "a passagem da base material à representação ideológica" (CANCLINI, 1979, p.57-58).

Nesse propósito, os pontos principais da análise da ideologia desenvolvidos em *A Ideologia Alemã* subsidiam a caracterização ideológica da arte, considerando, ao mesmo tempo, "a unidade e a distinção dos níveis que compõem o

---

<sup>24</sup>Essa recusa ao reducionismo ideológico à qual Vasquez se refere já está presente em Marx quando demonstra a impossibilidade de compreender a arte somente a partir das suas determinações históricas: "a dificuldade não está em compreender que a arte grega e epopéia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem ainda para nós, em certos aspectos, o valor de normas e de modelos inacessíveis" (MARX, 1983, p.229).

todo social" (CANCLINI, 1979, p.58). Esses pontos são: a origem social da consciência; a expressão ideal das relações de produção na consciência humana gerada por essas mesmas relações, deformada por interesses de classe; e a afirmação de que as idéias dominantes são as idéias da classe dominante.

Considerando esse referencial, para situar a estética e a arte, tanto no contexto geral como no âmbito específico da sua produção, incluindo todos os agentes e espaços de elaboração e transmissão ideológica (meios de comunicação de massa, museus, centros culturais, espaços virtuais etc.), devem-se considerar os seguintes aspectos: a positividade e a negatividade da função social exercida pelas ideologias; o processo de dominação simbólica no contexto econômico e cultural mais amplo, no qual se insere a atividade estética e artística; as relações de poder entre os diferentes interesses e práticas de classe que estão em jogo; as particularidades e especificidades de cada sistema de representação simbólica das diferentes linguagens artísticas; as contradições entre as manifestações culturais e o que se diz sobre elas; as relações entre conteúdo e forma e ideologia; a relativa autonomia do campo estético, no que se refere à relação entre valor das idéias e valor estético, e o papel da ideologia na formação e manutenção da hegemonia.

No que se refere ao primeiro aspecto a ser analisado, ainda que a interpretação marxista da ideologia tenha considerado outras funções – como a de assegurar a coesão e o consenso entre os membros de uma classe e da sociedade em seu conjunto, e garantir a reprodução das relações de produção – a que prevalece é "o estudo da ideologia como encobridora das relações sociais", ou seja, a sua negatividade (CANCLINI, 1979, p.64). Foi Gramsci quem melhor destacou a questão:

O sentido pejorativo da palavra tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturou a análise teórica do conceito de ideologia. O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído: 1) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa; 2) afirma-se que uma determinada solução política é "ideológica", isto é, insuficiente para modificar a estrutura, mesmo que acredite poder modificá-la; afirma-se que é inútil, estúpida, etc.; 3) passe-se a afirmar que toda ideologia é "pura" aparência inútil, estúpida, etc. (GRAMSCI, 1991, p.62).

Destacando sua positividade, isto é, sua validade para promover uma práxis transformadora, também é necessário entender que as ideologias "organizam as massas humanas formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.", na medida em que são "historicamente orgânicas", necessárias a uma determinada estrutura (GRAMSCI, 1991, p.62-63). Isto significa que, além de instrumento de dominação e manipulação, a ideologia é útil não só para o exercício da coerção e persuasão das classes dominantes sobre as dominadas e da coesão de toda a sociedade, mas também para fazer frente à dominação, colocar-se criticamente diante das ideologias hegemônicas e expressar de forma unitária, coerente e homogênea sua visão de mundo colocando-a como instrumento de ação prática transformadora.

A ênfase nos aspectos negativos (também útil para este estudo) pode ser encontrada nos estudos da Escola de Frankfurt, em sua crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa: "A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. (...) Infalivelmente, cada manifestação particular da indústria cultural reproduz os homens como aquilo que já foi produzido por toda a indústria cultural." (ADORNO e HORKHEIMEIR, 1969, p.163-164) – figura 13 - Anexo.

Em segundo lugar, para compreender dialeticamente a positividade e a negatividade desse processo no âmbito da estética, é necessário situá-la no contexto econômico e cultural mais amplo e investigar a organização material da sua produção específica a partir dos meios e procedimentos utilizados pelos produtores e intermediários (divulgadores, patrocinadores, críticos etc.), bem como os meios e os procedimentos próprios dos consumidores/receptores – do modo como selecionam, re-elaboram, resignificam e incorporam ou rejeitam determinadas idéias.

Em terceiro lugar, o processo de dominação simbólica exercida por uma classe sobre outra não é absoluto e imediato. É um processo dialético que deve levar em conta não apenas as pessoas individualmente, mas também as suas relações de grupo e classe; a seleção das mensagens e dos canais culturais de difusão, considerando seus interesses e sua prática; a aceitação das mensagens

ideológicas dominantes pelos indivíduos que está articulada com a classe ou fração de classe com a qual se identifica; o encobrimento e a distorção operada pela ideologia dominante sobre as contradições sociais que obstaculizam, mas não impedem totalmente a construção da coerência entre interesses e práticas das classes dominadas (CANCLINI, 1979, p.65-66).

Outro aspecto a considerar é a particularidade e o papel de cada linguagem artística e as especificidades de cada sistema de representação simbólica para evitar generalizações ou reducionismos mecanicistas. É necessário diferenciar procedimentos e fins: "um mesmo interesse de classe emprega estratégias diferentes ao manifestar-se na arte, no artesanato, no discurso político ou no religioso. Mesmo dentro de um único campo – as linguagens utilizadas pelas artes plásticas, pela música, pela literatura e pelo cinema inscrevem-se de modos diferentes na base material" (CANCLINI, 1979, p.66) – figuras 14 e 15 - Anexo.

Também se deve levar em conta as contradições ou incoerências entre as manifestações culturais e artísticas e o que se afirma a seu respeito, tanto pelos próprios autores quanto pelos críticos especializados, divulgadores e outros intermediários, como também o modo e os meios pelo qual são comunicados e apreendidos os significados e as gramáticas próprias de cada linguagem pelos diferentes receptores, segundo sua familiaridade ou não com os diferentes códigos.

A análise da estrutura formal dos objetos estéticos deve destacar a maior ou menor coerência interna da mensagem, as possibilidades e meios de produção, o seu conteúdo iconográfico e suas variações de sentido sem separá-la do contexto social de comunicação em relação ao público-alvo e o tipo de relação que estabelece com os espectadores, nem da estrutura social mais ampla da qual é parte integrante. A caracterização formal de um discurso ou de uma manifestação cultural-artística deve ter em conta o lugar social no qual se inscreve e o espaço de recepção para avaliar as possibilidades, em maior ou menor grau, de uma atuação crítica e transformadora. Todavia não se deve equiparar o valor estético com o valor das idéias expressas pelo autor. Além do fato ressaltado por Marx a respeito da arte

grega – traduzido por Vázquez como a "capacidade de estender uma ponte entre os homens" (VÁZQUEZ, 1978, p.27) – também o ponto de vista ideológico do artista, do contexto histórico que lhe deu origem e dos valores humanos traduzidos na obra possibilitam a apreciação estética como instrumento de compreensão da realidade humano-social (figura 16 - Anexo).

No que se refere ao conteúdo ideológico, os estudos para estabelecer os nexos entre a estrutura interna do objeto artístico e as condições sociais de produção-circulação-consumo, no que se refere à sua análise ideológica, não devem considerar o ideológico como conteúdo que se expressa em uma determinada forma, por dois motivos: em primeiro lugar, conteúdo e forma são indissociáveis, constituem uma unidade que só didaticamente pode ser separada, para se analisar a sua relação de influência mútua; em segundo lugar, um e outro atuam juntos porque o ideológico age ao mesmo tempo naquilo que pretende dizer e no modo como expressa que só se realiza no processo comunicacional.

Finalmente, para analisar a relação entre a base econômica e sua representação ideológica, sem incorrer no erro idealista da autonomia absoluta do campo estético ou da separação entre a realidade e sua representação ideológica nem na determinação mecanicistas da estrutura sobre a superestrutura, é necessário considerar seu caráter de indissociabilidade e de simultaneidade: "A possibilidade de *diferenciar* metodologicamente o real e o ideal não deve induzir-nos a *dissociá-los* ontologicamente." (CANCLINI, 1979, p.71). Explicar o caráter ideológico com base na prática material não pode impedir de considerar o movimento dialético que se realiza entre ação e pensamento, ou seja. O resultado ou produto efetivo da atividade humana, que iniciou com uma prefiguração ideal, é avaliado de acordo com as necessidades e interesses que constituem os critérios para definir valores, significados e orientar novas práticas, pois "as circunstâncias fazem o homem na medida em que este faz as circunstâncias" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.49) – figura 17 - Anexo.

Entretanto, no contexto da sociedade capitalista avançada, estudos que se abrigam sob o pós-modernismo tendem a rejeitar o próprio conceito de ideologia mediante uma reinterpretação das relações entre interesses e poder que tende a considerar a possibilidade de conciliação entre as classes, de atenuação da polarização dos conflitos ou, a partir da crítica da fuga ou do cultivo do conflito, de busca de uma nova estratégia baseada na idéia de que surgiram novos conflitos. A exaltação do pluralismo de interesses – agora expandido, abrangendo toda a vida social, "desde populações negras no interior das cidades até entusiastas de aeromodelismo" – entendido como um bem em si mesmo desloca a atenção das lutas políticas concretas, servindo "assim para consagrar o *status quo* político" (EAGLETON, 1997, p.149-155). Dessa pluralidade decorre um relativismo que nega a possibilidade da objetividade da teoria e reduz a ideologia a diferentes interpretações.

Para além da discussão sobre a teoria do "*fim das ideologias*"<sup>25</sup>, permanece a necessidade de explicar o mundo e justificá-lo ou questioná-lo; isso faz parte do processo histórico de constituição da natureza humana. Formas ideológicas de explicar a vida e o mundo humano – novas ou renovadas – sucedem-se ou se contrapõem no movimento da história. De acordo com o seu *comportamento material*, com as atividades e com as relações que estabelecem para produzir sua existência, os homens elaboram suas idéias sobre economia, política, moral, estética etc., como "homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.25).

A partir da divisão social do trabalho e da divisão da sociedade em classes antagônicas, a contradição entre o *interesse particular* e o *interesse coletivo*

---

<sup>25</sup>A partir da década de 1950, muitos teóricos apontaram para uma tendência que conduziria ao "fim das ideologias" (ver por ex.: BELL, D. **Fim da ideologia**. Brasília: UNB, [19-]; e RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977); mas... "Considero o seguinte paradoxo: A última década testemunhou um ressurgimento notável de movimentos ideológicos em todo o mundo." (EAGLETON, 1997, p.11).

determina a necessidade de constituição de idéias que possibilitem, por meio do Estado, o escamoteamento das divergências e da supremacia do grupo dominante, que encobrem "as lutas efetivas das diferentes classes entre si" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.39).

A constituição e o desenvolvimento do Estado Moderno e de seus aparelhos de sustentação servem para legitimar o poder político de um grupo ou classe e garantir as condições materiais e não materiais, necessárias para realizar seu projeto. Como já afirmavam Marx e Engels, "toda classe que aspira ao domínio, (...) deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal" (MARX e ENGELS, [198-]b, p.40). Neste sentido, o processo de homogeneização de interesses divergentes, fundamental para a manutenção e o funcionamento do sistema produtivo, realiza-se por meio da obtenção da hegemonia, quando,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem poder *material* dominante numa dada sociedade é também a potência dominante *espiritual*. (...) Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio (MARX e ENGELS, [198-]b, p.55-56).

A obtenção da hegemonia – ou seja, a direção política, moral, cultural e ideológica – por uma determinada classe deve ser avaliada pela sua capacidade de atrair os estratos mais amplos de um povo a fim de "orientá-los, de educá-los, de formá-los numa determinada concepção" (GRUPPI, 1978, p.85).

O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa tem favorecido sobremaneira a manutenção da hegemonia pela difusão e assimilação pelo conjunto da sociedade dos significados e valores que compõem e renovam o conjunto de idéias por meio do qual uma determinada classe social constitui sua identidade, as suas aspirações e as regras gerais de organização social que correspondem aos seus interesses. A constituição e renovação dessas idéias é uma dimensão essencial de toda sociedade política, tanto no processo de composição e

manutenção da hegemonia dos grupos que conquistam o poder quanto na luta contra-hegemônica, pois,

...toda ação social, seja de cooperação ou de conflito, desenrola-se numa estrutura de sentido, numa troca de significados que possibilitam a ação comum, ou a rivalidade. A vida social e particularmente a vida política supõem, assim, de modo permanente, a produção de significados, a evocação e legitimação dos objetivos, a ampliação dos valores propostos à ação comum (ANSART, 1978, p.13-14).

Nesse contexto, a estética assume um papel importante. À medida que os objetos estéticos e artísticos servem para expressar e representar uma ampla gama de sentimentos, aspirações, valores e seus significados, convertem-se em instrumento essencial na formalização dos discursos políticos. "A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social." (EAGLETON, 1993, p.8).

Assim, ainda que as relações entre estética e ideologia apresentem um caráter complexo e contraditório, a sua análise permite compreender o modo de produção-distribuição-consumo de bens simbólicos em uma dada formação social, a função social que cumprem esses objetos no contexto das relações de produção e da luta de classes pelo poder econômico e conquista de hegemonia. Como nos lembra Gramsci, "toda relação de 'hegemonia' é uma relação pedagógica" que envolve a sociedade no seu conjunto – os indivíduos entre si, intelectuais e não intelectuais, governantes e governados, dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados – e que precisa ser desvelada.

Nessa direção, pretende-se estudar os fundamentos dos novos discursos que proclamam o nascimento de novos critérios de julgamento estético, enfrentando o conceito de pós-modernismo e buscando nas raízes filosóficas da estética os elementos que permitam compreender a sua valorização e a estetização que invade o terreno da ética, da política e da educação.

## 1.2 RAÍZES FILOSÓFICAS DA ESTÉTICA E PÓS-MODERNISMO

A partir das inovações ocorridas no campo da produção cultural-artística, que revelam ajustes na ordem econômica e política com as quais se articulam – tanto na base material quanto nas idéias que a justificam –, propõe-se analisar, historicamente, as concepções de estética que lhes correspondem e sua função social e pedagógica no processo de reelaboração curricular desencadeado pela legislação educacional dos anos 90.

Para tanto, a primeira tarefa que se impõe é a de identificar os significados e os desdobramentos dos conceitos de *belo* e de *sensível* que têm sido reiteradamente utilizados ao longo da história da estética, para explicar um modo específico de relações humanas com a realidade que resultam em determinados objetos, processos e atos humanos.

A segunda tarefa consiste em retomar os conceitos de *mimese* (*mímesis*) e *catarse* (*katharsis*), que têm sido utilizados desde a Antigüidade Clássica e são reelaborados contemporaneamente para explicar sua negatividade e sua positividade no contexto das relações capitalistas, na medida em que a reação emocional prazerosa que decorre da relação do belo com o sensível ocupa um papel importante no processo de difusão e apropriação tanto no campo da produção matéria como na transmissão de idéias, valores e comportamentos.

Finalmente, a partir dessa análise procede-se à crítica do conceito de pós-modernismo que dá sustentação ao discurso estético contemporâneo com a re-valorização das idéias de beleza e sensibilidade e da ressignificação dos conceitos de *mímesis* e *katharsis*, que destacam modos complementares de explicar a dimensão estética da relação humana.

### 1.2.1 O Belo e o Sensível

Desde os tempos mais remotos do processo de civilização humana, são produzidos objetos que cumprem funções prático-utilitárias na produção da existência humana e apresentam uma característica que historicamente recebeu a denominação dimensão estética. Ainda presente nos objetos em geral e deles se descolando gradativamente para responder a uma necessidade específica mediante a criação de obras de arte, esta dimensão traduz o caráter humano presente nos objetos, ou seja, "sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude" (VÁZQUEZ, 1978, p.71): suas idéias, sentimentos, valores e sua relação com a realidade humana e social.

Por meio de alguns recortes na história, é possível encontrar evidências da articulação entre a base material de produção e sua representação ideal nos objetos estéticos, isto é, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção e, ao mesmo tempo, a expressão das suas relações políticas, morais, cognitivas e estéticas, como, por exemplo, a *Vênus de Willendorf*, que revela a relação mágica do homem com a natureza; o *Parthenon* de Atenas, que demonstra a importância da *polis*, o culto à divindade e a harmonia da forma; a Catedral de *Notre Dame*, que denota o poder material e espiritual da Igreja Católica; a *Primavera* de Botticelli, que indica o renascimento da cultura clássica e a emergência de um novo poder que emerge das relações mercantis; o retrato *Azul e Rosa* de Renoir, que revela a obra de arte convertida em mercadoria, sob o capitalismo (figuras 18, 19, 20, 21 e 22 - Anexo). Cada um destes exemplos, profundamente integrados na cultura do seu tempo, tem sido avaliado por diferentes autores de história da arte em relação à sua capacidade de expressar beleza, atributo que também é objeto de preocupação de produtores e consumidores de objetos essencialmente utilitários como um vaso ou uma cadeira e, inclusive, o próprio corpo humano (figuras 23, 24 e 25 - Anexo).

Assim, ainda que o conceito de estética seja próprio dos tempos modernos<sup>26</sup> e do processo de constituição do capitalismo, desde a Antigüidade, o estudo do *belo* e do *sensível* faz parte das preocupações dos filósofos. É na chamada Antigüidade Clássica que vamos encontrar os fundamentos necessários para compreensão das principais mudanças no pensamento humano sobre o *estético*, constituído a partir do século XVIII, que se desenvolve *pari passu* com as transformações econômicas, políticas e culturais.

A dimensão estética da atividade humana – ainda que presente desde a chamada *pré-história* como atestam as pinturas nas paredes da Caverna de *Lascaux* na França (figura 26 - Anexo), feitas cerca de 17 mil anos atrás – tinha para os gregos um papel secundário, dado que tradicionalmente, a filosofia grega enalteceu a beleza da natureza, em detrimento daquela produzida pelo artista. Sócrates, entretanto, filho de escultor, aceitava a beleza produzida pela arte, mas condenava a busca da mera *aparência bela*, ou seja, da pura *forma*. Para ele, a pintura, por exemplo, devia expressar um conteúdo: a paixão. Ao discutir o conceito do *belo em si*, conclui por sua inexistência, afirmando que a beleza está associada ao conceito do *bem* e, fundamentalmente, ao da utilidade: "tudo o que aos homens for útil será belo e bom relativamente ao uso que disso puder fazer-se" (XENOFONTE, 1987, p.115). Defendia, inclusive, que mesmo as coisas feias poderiam ganhar o caráter de belas, se úteis (BAYER, 1979, p.35).

Platão, em *Hípias Maior*, inicia sua análise sobre o *belo* refutando a argumentação de Sócrates sobre o vínculo necessário do *belo* ao útil, assim como a associação da beleza à conveniência, à vantagem, à agradabilidade, porque, ao seu

---

<sup>26</sup>Ver em "A Ideologia da Estética, de Eagleton: A Estética nasceu como um discurso sobre o corpo. Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas, como o grego *aisthesis*, a toda a região da percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual. A distinção que o conceito de 'estética' faz inicialmente, em meados do século XVIII, não é aquela entre 'arte' e 'vida', mas entre o material e o imaterial (...) Este território é nada mais do que a totalidade da nossa vida sensível." (EAGLETON, 1993, p.17).

ver, tais argumentações serviriam apenas para identificar *coisas belas* e não para definir o conceito do *belo em si* – sua especificidade, sua natureza, sua essência. Mas, sob influência pitagórica (*Fedon*, *Filebo*, entre outros), Platão admite que a simetria, o equilíbrio e a justa medida podem manifestar a beleza, ainda que associada ao bem: "em todas as coisas, a medida e a proporção constituem a beleza e a virtude" (PLATÃO, *Filebo*, 64d, apud BAYER, 1979, p.41).

Platão desqualifica o sensório como instrumento de apreensão da verdade, do bom e do justo porque os sentidos se alimentam da mera *sombra*, da imitação das Idéias, logo, levam necessariamente à ilusão e ao engano, dado que "o que é inteligível é ao mesmo tempo invisível" (PLATÃO, 1987, p.88). Assim, no *Hípias*, ao tratar da *beleza dos corpos*, atribui-lhe uma qualidade inferior, porque diretamente vinculada ao corpo e aos sentidos, assim como ao prazer que determinados objetos causam, quando percebidos "pela vista e pelo ouvido" (PLATÃO, 1985, p.103), já que só estes podem perceber a beleza. Explica-se, então, o motivo pelo qual esse filósofo hierarquiza a beleza em três níveis, por ordem de importância: no grau inferior, a *beleza dos corpos*; num grau imediatamente superior, a *beleza das almas*, ou seja, a *virtude (bem)*, que nada mais tem a ver com os sentidos. Acima, no último nível, está tão-somente o *belo em si* – associado à Idéia do *verdadeiro* e do *bem* –, acessível apenas ao filósofo, ao sábio, porque desvinculada do plano material (PLATÃO, 1987, p.41-42). Quando a beleza situa-se nesse plano superior, espiritual, "o divino é belo, sábio e bom", e a dimensão estética assume valor equivalente à ciência e à ética (PLATÃO, 1962, p.219).

Ao associar o conceito de beleza com a percepção sensível relacionada ao prazer que determinados objetos causam, admissíveis "apenas aos que vêm pela vista e pelo ouvido" (PLATÃO, 1985, p.103), Platão desqualifica os sentidos como instrumentos de apreensão do belo, do bom, e do justo porque estes levam à ilusão e ao engano, pois "o que é ininteligível é ao mesmo tempo invisível" (PLATÃO, 1987, p.88).

Aristóteles incorpora a teoria platônica traduzida pelo conceito de *belo moral* que se identifica com o *bem*, mas admite a beleza nos objetos sensíveis, o *belo formal*, que inclui a proporção como elemento constituinte das coisas belas, acrescentando a simetria e a medida (ARISTÓTELES, 1987, p.274). Nesse âmbito, confere à beleza uma finalidade prática no processo de representação da verdade e da virtude: tanto na tragédia, quanto nas demais artes "importa seguir o exemplo dos bons retratistas, os quais, ao reproduzir a forma peculiar dos modelos, respeitando embora a semelhança, os embelezam" (ARISTÓTELES, 1987, p.215).

Da estética medieval cristã ao Renascimento, a teoria clássica da beleza e do sensível até o século XVIII fundamenta-se em Platão e Aristóteles e, com diferentes modulações, caracteriza-se a partir do princípio de belo como qualidade própria do objeto empírico ou da idéia, independente da relação que os homens estabelecem com esse ou com aquela. A partir do século XVIII, "a determinação do belo como eixo da reflexão estética se desloca do objeto para o sujeito" (VÁZQUEZ, 1999, p.37), acentuando o seu caráter subjetivo, seja como atributo da natureza humana, seja como produto da consciência.

Conforme se consolida o capitalismo, ainda que o critério do agradável e do convencional vigore para avaliar o que é belo, a dimensão empírica dos sentidos como meio de conhecimento ganha espaço, e o aspecto formal passa a dar substância ao caráter estético dos objetos em geral e das obras de arte.

Kant ocupa-se do julgamento estético na busca de superar a dicotomia entre *razão pura* – âmbito do conhecimento – e *razão prática* – âmbito da moral –, tentando estabelecer relação entre teoria e prática, entre universal e particular, entre necessidade e liberdade, a partir de dois tipos de juízo, o *determinante*, que parte do conceito universal para o particular, e o *reflexionante*, que procura uma regra universal para a representação de um objeto particular à qual falta um conceito. Para ele, o prazer proporcionado para o sujeito que aprecia uma obra de arte, por exemplo, que é compartilhado por todos, deve ser universal mesmo que lhe falte um conceito que o determine, como é o caso do objeto da ciência (KANT, 1987, p.60).

Na sua concepção, o belo é incompatível com o útil porque é desinteressado, não visa a um fim vinculado ao comportamento moral ou ao conhecimento científico:

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao sentimento de prazer e desprazer. O juízo do gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não pode ser senão subjetivo* (KANT, 1995, p.47-48).

Nesse sentido, na estética kantiana qualquer objeto que alie beleza a uma determinada função utilitária – como a arquitetura, por exemplo – é inferior à beleza desinteressada, que é livre. Para Kant, o objeto belo é *maravilhosamente inútil* porque resultado de uma finalidade sem fim, isto é, própria da intuição, da imaginação, da intenção de caráter subjetivo. O que é requerido para o juízo sobre o belo é a faculdade do gosto (KANT, 1995, p.55).

O pragmatismo norte-americano, especialmente em Peirce, retoma a relação entre útil e estético, não concebido como belo, mas como *ideal admirável* que deve abranger "todas as considerações sobre ação e reação, incluindo toda consideração acerca de nossa recepção do prazer" (PEIRCE, 1989, p.6). O *esteticamente excelente* ou o *objeto esteticamente bom* será aquele que possui suas partes organizadas de maneira a produzir uma qualidade positiva imediata de qualquer natureza e, "deste ponto de vista, a excelência moral depende do excelente estético", porque cumpre adequadamente a função útil – a funcionalidade é o que importa – para a qual foi realizado que não está diretamente relacionada com o que é certo ou errado, nem voltada para o belo ou reduzida a um mero formalismo, mas para a meta possível do esforço humano (PEIRCE, 1989, p.6-7).

Por meio da radicalização do relativismo e da negação da objetividade do conhecimento, próprias do discurso pós-moderno, há uma retomada dos princípios utilitaristas do pragmatismo. O neopragmatismo do norte-americano Richard Rorty, partindo do fato de que para o mesmo objeto há diferentes ângulos e pontos de vista pessoais que invalidam a possibilidade de uma única imagem verdadeira que o

represente, revitaliza a idéia de que o que importa é aquilo que satisfaz as expectativas do momento (RORTY, 1988, p.176), o que, aliás, é muito apropriado para uma economia de mercado que necessita revolucionar constantemente os padrões estabelecidos para manter-se aquecida (figuras 23, 24 e 25 - Anexo).

As relações entre estético e útil não se limitam às que, ou reduzem a função do estético ao útil (considerado belo, bom e admirável), ou ignoram que sendo estético um objeto não possa cumprir uma função ideológica e, ao mesmo tempo, responder a uma necessidade específica de expressão, de criação ou de conhecimento da realidade humana. Quando se reduz o estético ao útil, como em Sócrates e Peirce, o conceito de beleza é relativizado a tal ponto que deixa de ter sentido próprio, e um objeto considerado feio pode, no entanto, ser belo por sua utilidade. Mas, enquanto para o primeiro a utilidade tem um sentido moral e está associada a um fim metafísico; para o segundo, é concebida num sentido funcional, ao qual o ético se subordina e cujo fim é prático, imediato e indiferente à idéia de verdade ou virtude. Kant e Sócrates opõem-se radicalmente: autonomia *versus* dependência absoluta do belo em relação ao útil. Para Kant, a beleza é inútil porque independente de todo interesse porque "não se funda sobre qualquer inclinação do sujeito (...) visto que o julgante sente-se inteiramente *livre* com respeito à complacência que ele dedica ao objeto" (KANT, 1995, p.56). Ainda que reconheça que "no juízo de gosto está sempre contida ainda uma referência ao entendimento" (KANT, 1995, p.47), não considera o objeto estético como resposta a uma necessidade humana que, neste sentido, tem uma utilidade ou valor-de-uso.

Assim, nem o objeto útil precisa ser necessariamente belo, nem o estético se reduz ao útil, e nem a beleza de um objeto ou obra de arte torna-se inferior quando cumpre uma função utilitária imediata. Uma pintura de Michelângelo, por exemplo, pode ser considerada bela e contemplada desinteressadamente, independente da sua função religiosa, mas sem deixar de cumpri-la (figura 27 - Anexo). Justamente porque expressa interesses, valores, intenções humanas, o objeto estético possui uma utilidade humana, procedem de uma necessidade social:

"la evocación artística se propone ante todo que el receptor viva como casa propia la refiguración del mundo objetivo de los hombres"<sup>27</sup> (LUKÁCS, 1967a, v.3, p.308).

Schelling, partindo do sistema kantiano<sup>28</sup>, identifica três idéias que correspondem às três potências do mundo ideal – a *verdade*, o *bem* e a *beleza* – em cuja raiz está a *unidade* entre sujeito e objeto, geral e particular, natureza e espírito. Esta última se encontra na identidade absoluta entre universal e particular, ou seja:

...em toda parte onde luz e matéria, ideal e real se tocam. A beleza não é meramente o universal ou ideal (este = verdade), nem o meramente real (este está no agir), portanto é somente a plena interpenetração ou formação-em-um de ambos. A beleza está posta ali onde o particular (real) é tão proporcional a seu conceito [sic!], que este mesmo entra, como o infinito, no finito e é intuído *in concreto* (SCHELLING, 2001, p.45).

A obra de arte para Schelling é a "exposição do Absoluto" como unidade entre essência e forma e, neste sentido, verdade e beleza se identificam porque "a absoluta formação-em-um da forma e da essência do mundo ideal é, intuída idealmente, verdade; intuída realmente, beleza" (SCHELLING, 2001, p.382). Com base na *unidade* ou *absoluta formação-em-um*, Schelling tenta superar a dicotomia entre forma e conteúdo e entre sujeito e objeto, mas, ao se fundamentar no Absoluto ou Deus como *totalidade de todas as determinações ideais*, que "é aquilo com respeito ao qual o ser ou a realidade se segue IMEDIATAMENTE da Idéia" [grifo no original] (SCHELLING, 2001, p.29) não consegue superar o idealismo, ao contrário, retoma a concepção clássica de identidade entre os dois conceitos.

O ponto de partida de Hegel é a unidade – ponto de chegada de Schelling – ou a Idéia Absoluta que ao definir a beleza, retoma e concorda com o princípio platônico do *belo em si* (HEGEL, 1993, p.7), mas entende o desenvolvimento desse princípio mediante um processo ativo a partir do qual a consciência se eleva do

---

<sup>27</sup>"a evocação artística se propõe sobretudo que o receptor viva como coisa própria a refiguração do mundo objetivo dos homens".

<sup>28</sup>Em Schelling, as três faculdades do sistema kantiano – o entendimento, o juízo e a razão – são traduzidas como potências.

estágio mais baixo – a certeza sensível – até o saber absoluto. A posição idealista, denunciada por Marx<sup>29</sup>, situa-se na primazia concedida à atividade teórica da consciência como fundamento do real, estabelecendo um divórcio entre teoria e ação. Pois, como contrapõe Marx: "Não é a consciência que determina o ser, mas sim o ser que determina a consciência." (MARX e ENGELS, [198-]b, p.26). A unidade entre forma e conteúdo na obra de arte será compreendida como resultado da práxis, como demonstrou Lukács em sua *Estética*.

Ao destacar o papel ativo do sujeito, Hegel qualifica o belo artístico como superior ao belo natural porque é a manifestação sensível da idéia. Na sua concepção: "A superioridade do belo artístico provém da participação no espírito (...) Só o espírito é verdade". Somente como reflexo do espírito a natureza será bela. (HEGEL, 1993, p.3) Dessa maneira, a unidade pretendida se realiza somente no nível do pensamento, reestabelecendo-se a dicotomia entre conteúdo e forma, apesar de o filósofo enfatizar a necessidade de acordo entre ambos, vista que o primeiro determina o segundo, isto é, "o que o ideal exige é que a forma exterior seja a expressão da alma" (HEGEL, 1993, p.94-95).

Contrapondo-se ao idealismo, o materialismo dialético, com Lukács, critica esta hierarquização da beleza porque ela falsifica as relações reais entre diversos complexos da vida humana dos quais o *belo natural* é um dos elementos que fazem parte de uma totalidade concreta. Não se pode generalizar arbitrariamente um modo de valorização para além de sua função concreta na conexão real, dada que sempre é relativa a um determinado momento histórico (LUKÁCS, 1967a, v.4, p.296).

Nesse sentido, pode-se afirmar as posições idealistas de Platão e Hegel são equivocadas: nem a arte é pura imitação das coisas reais, nem é pura expressão da idéia. A relação entre sensibilidade e beleza não se restringe à relação

---

<sup>29</sup>Em sua Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, afirma: "Na política, os alemães pensam o que os outros povos fazem. (...) A única libertação *praticamente* possível na Alemanha é a liberação no terreno da teoria, que vê no homem a essência suprema do homem." (MARX, 1987a, p.497, 502).

entre artista e modelo como um processo de reprodução ideal ou artística de um objeto ou de uma idéia. O termo beleza revela um considerável campo de relações que inclui entre outros aspectos, aqueles referentes aos estímulos que atraem os sentidos – sons, cores, formas, movimentos etc.; a atividades concretas sobre diferentes materiais – bater, cortar, amassar etc. – que causam efeitos emocionais; além de práticas que possibilitam comparações, simbolizações e produções diversas. A partir das propriedades físicas de uma dada matéria, constitui-se um efeito emocional e uma função social determinada pelo intercâmbio da sociedade com a natureza, por exemplo, "o ouro, como símbolo de luxo e de riqueza alçou a dignidade da "beleza" (LUKÁCS, 1967a, v.4, p.319).

As concepções que tomam o *belo* tanto como qualidade própria das coisas quanto como produto da consciência, ignoram que a relação estética, como uma relação peculiar entre sujeito e objeto, não se limita às coisas belas, mas abrange "não só sua antítese – o feio – mas também o trágico, o cômico, o grotesco, o monstruoso, o gracioso, etc. – ou seja, tudo que, mesmo não sendo belo, não deixa de ser estético" (VÁZQUEZ, 1999, p.38).

O conceito de feio, por exemplo, supõe mais do que sua oposição ao belo. No caso das máscaras rituais (figura 28 - Anexo), a fealdade explorava o efeito de terror que estas causavam num contexto histórico marcado por relações mágicas entre homem e natureza. Para além das emoções de desgosto, terror ou asco esta categoria tem uma função positiva no processo de reflexão sobre a realidade humana e social:

A arte deve transformar em seu próprio afazer o que é ostracizado enquanto feio, não já para o integrar, atenuar ou reconciliar com a sua existência pelo humor, que é mais repelente que tudo o repulsivo, mas para, no feio, denunciar o mundo que o cria e reproduz à sua imagem, embora mesmo aí subsista ainda a possibilidade do afirmativo enquanto assentimento à degradação em que facilmente se transforma a simpatia pelos reprovados (ADORNO, [198-], p.63).

Entretanto, a apreciação da *Guernica*, de Picasso, por si só não garante uma atitude crítica em relação à guerra – dependendo do ponto de vista, dos

critérios e dos valores com os quais é julgada – pode levar à simples rejeição da obra por ser feia e repulsiva ou sua aceitação pode limitar-se aos seus aspectos formais e compositivos<sup>30</sup> (figura 11 - Anexo).

Aristóteles estendeu o campo da estética para além da expressão da beleza e, dessa maneira, admitiu a expressão do não-belo relacionada à tragédia e à comédia, condenando a última por proporcionar mero prazer, porque é "imitação de homens inferiores" e valorizando a última pela capacidade de, pela "imitação de homens superiores", suscitar o terror e a piedade, tendo por efeito a "purificação dessas emoções" (ARISTÓTELES, 1987, p.205).

O *sublime* também está presente na história da estética – especialmente em Kant e Hegel –, articula-se com o belo, mas o transcende. Na teoria kantiana, o "belo concorda com o sublime no fato de que ambos aprazem por si próprios" – ou seja, são independentes de um conceito a priori e são universais; mas, diferem entre si porque o sublime é ilimitado enquanto o belo limitado, e também porque o primeiro não está contido em uma forma sensível, produz um prazer indireto e negativo ou desprazer que se vincula à "relação em que o sensível na representação da natureza é ajuizado como apto a um possível uso supra-sensível" (KANT, 1995, p.89-96). Em Hegel, o *sublime* encontra-se relacionado à arte, já que esta exprime sensivelmente o *Espírito Absoluto*. Mas a arte sublime "não vai além da aspiração ao espiritual e mantém uma constante corrente de permutas entre o natural e o espiritual quer conferindo aos objetos naturais uma significação espiritual quer mostrando o natural através do espiritual", somente possível de ser expressa por meio de palavras não por imagens, quer dizer, só pela poesia (HEGEL, 1993, p.212).

---

<sup>30</sup>Por ocasião de uma pesquisa empírica realizada junto a um grupo de trabalhadores de uma fábrica, a maioria das pessoas ao ser solicitada a identificar entre um grupo de reproduções artísticas aquelas que gostava ou considerava bonitas, ainda que apresentando reações compatíveis com a finalidade pretendida pelo autor, rejeitou essa obra: "não gosto, as figuras estão dilaceradas, parece tudo muito violento" ou "Não gosto, porque isso me lembra coisa ruim, é o caos, é muito estranho." (TROJAN, 1998, p.177).

No entanto, o sentimento do *sublime* como relação de grandiosidade e infinitude perante a natureza (Kant) ou na arte (Hegel) só é possível como relação humana, como "expressão de um poder que o homem não conseguiu dominar ainda, mas que ao mesmo tempo lhe dá consciência do seu próprio" (VÁZQUEZ, 1999, p.240).

Portanto, a relação estética, como um modo específico de apropriação e expressão da realidade humana, ultrapassa os limites da beleza e não se realiza somente na produção e apreciação da arte, mas também dos objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária, e ainda na contemplação da natureza e nas atividades humanas que envolvem a sensibilidade e a imaginação.

### 1.2.2 Mimese e Catarse

O conceito de belo como qualidade essencial da dimensão estética, traduzido na arte e na atividade humana em geral como imitação ou reprodução de um modelo definido a partir de padrões estabelecidos, ainda é dominante. Assim é que, por um lado, a arte baseada nos padrões clássicos de reprodução figurativa é ainda a mais popular e, por outro, a moda e os objetos decorativos definem os padrões de beleza desde a aparência física das pessoas até a dos ambientes.

Platão condena as *artes imitativas* por serem uma imitação do *inteligível* (mundo das idéias). O conceito platônico de mimesis na arte tem um sentido metafísico, porque estabelece um distanciamento entre o sensível e o inteligível – melhor dizendo, entre o emocional e o racional. Para fundamentar a sua crítica, conceitua a imitação a partir da concepção estabelecida na Alegoria da Caverna<sup>31</sup>, qual seja, a de que todas as coisas materiais são cópias da coisa em si, ou seja, das idéias. Neste caso, as formas sensíveis seriam uma cópia terrena de *uma certa*

---

<sup>31</sup> Na Alegoria da Caverna, em A República – Livro VII, Platão compara a vida terrena com a situação de um prisioneiro que, no fundo da caverna, vê apenas sombras da realidade. (PLATÃO, 1965, p. 105-110)

*Forma, de criação divina* (PLATÃO, 1965, v.2, p.219). O ato de imitar seria semelhante ao efeito de um espelho que produz aparências e não realidades. Desse modo, classifica a natureza das coisas em três níveis: o superior ou divino, o segundo, do artífice – como o carpinteiro que constrói uma cama a partir do modelo ideal – e o terceiro, do pintor que, sendo incapaz de produzir como o artesão, produz apenas uma sombra da verdade (PLATÃO, 1965, v.2, p.220-223).

Entre todas as artes, a pintura é a arte mais atacada e para a qual Platão não identifica nenhuma função positiva; todavia, admite uma função educativa de cunho ideológico para a poesia e para a música, na perspectiva de *conformação* das almas. Quando não faz uso da *dissimulação*, personificando deuses e heróis como na tragédia, a poesia é aceita com restrições somente para a imitação das virtudes, cujo valor reflete a forma de organização política, econômica e cultural do seu tempo (PLATÃO, 1965, v.1, p.157-160). Acolhe a música justamente porque não é imitativa e, de acordo com rígidos padrões de harmonia e ritmo, será útil (associada com a ginástica) para harmonizar os elementos da alma e do corpo (PLATÃO, 1965, v.1, p.177-187).

Para Aristóteles, a arte também é imitação mas, do seu ponto de vista, adquire um caráter técnico, formativo, e não metafísico. A arte é técnica e o belo é que é metafísico. Neste sentido, a atividade do artista é buscar o belo e o bem, que se diferenciam principalmente pela contemplação: "o belo é contemplado e o bem é agido", e nesse sentido, ocupa também um papel subalterno (BAYER, 1979, p.51). Na sua Poética, ao tratar da origem da poesia, Aristóteles afirma que: "O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado." (ARISTÓTELES, 1987, p.203). Neste aspecto, a imitação tem uma função útil na elevação da alma, e o belo formal tem um sentido diferente do belo moral, ao qual se subordina para expressar, com base na razão, a justa medida e a conveniência, concedendo (ARISTÓTELES, 1987, p.203).

Kant condena a imitação na medida em que idealiza o papel do sujeito, pois "a arte bela é possível somente como produto do gênio", daquele que possui uma faculdade inata para expressar-se, sem sujeitar-se a nenhuma regra determinada, pois a originalidade tem de ser sua principal qualidade (KANT, 1995, p.153). Como o belo deve ser livre, universal e desinteressado ou *maravilhosamente inútil*, nenhuma imitação pode atingir o valor de um original. É a natureza que, por meio do gênio, prescreve a regra para a arte que é bela quando parece arte, isto é, quando não mostra um vestígio de que a regra tenha passado pelos olhos do artista (KANT, 1995, p.152). A obra artística, produto do gênio, "é um exemplo não para imitação (...), mas para sucessão por um outro gênio, que por esse meio é despertado para o sentimento de sua própria originalidade" (p.164). A imitação, para Kant, pode servir apenas como ensinamento metódico segundo regras que serão úteis somente para outros bons cérebros, portadores de um talento inato. Mas, a "imitação torna-se *macaquice* se o aluno copia tudo" ou, ainda, *maneirismo*, pelo qual o artista busca a originalidade no brilhante, no rebuscado e no afetado para distinguir-se do comum (p.164).

Hegel exclui o belo da natureza; assim a finalidade da arte – criação humana para os sentidos humanos – não pode ser a imitação que, por esta razão, teria menos valor do que a invenção de uma ferramenta original. No seu ponto de vista, a imitação da natureza só serve para confirmar a habilidade e a capacidade humanas – e por essa razão causa prazer – ou para auxiliar na aprendizagem e reprodução de formas e figuras, pois, para ele, o verdadeiro valor provém do conteúdo. Assim: "a arte, representando embora o homem em união com a natureza, eleva-o acima da natureza. E isto é o ponto essencial" (HEGEL, 1993, p.19) – figura 29 - Anexo.

Ao separar matéria e espírito, forma e conteúdo, tanto Kant quanto Hegel ignoram a atividade imitativa como um meio de ampliar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida, bem como que tenha um papel fundamental no processo de socialização e de formação humana. Ainda que se reconheça o efeito

negativo da cópia ou da imitação de caráter mecânico e da busca da originalidade em si como uma forma de adorno ou de autopromoção, não se pode reconhecer a idéia do talento como produto da natureza biológica ou da graça divina. Esta concepção ignora o papel das determinações de ordem material no processo de constituição tanto do sujeito *quanto do* objeto, e da reiteração como meio de aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Lukács reconhece a imitação como um dado elementar e universal na vida de todo ser dotado de um alto grau de organização, encontrado, inclusive no nível biológico, entre os animais superiores como modo de transmissão de experiências dos mais velhos para os mais jovens. Ou seja: *"La imitación es pues el hecho elemental de toda vida de organización superior, que, puesta en intercambio activo con su mundo circundante, no puede ya limitarse a los reflejos incondicionados"*<sup>32</sup>. [grifo no original] (LUKÁCS, 1966, v.2, p.7-8) Neste sentido, a mimesis como um fato básico do estético se caracteriza como objetivação da relação do ser humano com a realidade, como um reflexo que *"promueve o inhibe la evolución de lo específicamente humano, un reflejo en el cual todo objeto, toda emoción no puede erguirse hasta la condición de objeto sino en el contexto de dicha evolución"*<sup>33</sup> (LUKÁCS, 1966, v.2, p.294).

Enquanto Platão condena as artes imitativas reduzindo sua função à modelagem de comportamentos e Aristóteles subordina-as à catarse, Lukács compreende a mimese não como mera imitação, mas, ao contrário, a situa como meio de expressar artisticamente a relação sujeito-objeto que se estabelece no processo *histórico de humanização* do homem.

---

<sup>32</sup> "A imitação é pois o fato elementar de toda vida de organização superior, que, posta em intercâmbio ativo com seu mundo circundante, já não pode limitar-se aos reflexos incondicionados".

<sup>33</sup> "promove ou inibe a evolução do especificamente humano, um reflexo no qual todo objeto, toda emoção não pode erguer-se até a condição de objeto senão no contexto de dita evolução".

*Lo estético nace más bien a lo largo de un complicado rodeo: los movimientos, los modos de comportamiento – ya en sí miméticos – de las ocupaciones cotidianas del hombre en su tráfico con los demás se imitan a su vez; y esos reflejos convertidos en acciones no imitan ya para determinados fines prácticos inmediatos determinados fenómenos de la realidad, sino que agrupan sus imágenes según principios plenamente nuevos: se concentran en la intención de despertar en el espectador determinadas ideas, convicciones, determinados sentimientos, pasiones, etc.*<sup>34</sup> (LUKÁCS, 1966, v.2, p.38).

Aqui se pode apreender a função positiva do comportamento mimético para além de finalidades práticas imediatas, ou seja, para possibilitar, mediante a expressão estética, a comunicação de idéias, sentimentos, valores em objetos cujo valor reside justamente nessa objetivação. A arte, portanto, nunca tem como propósito a mera reprodução ou imitação de objetos – sejam eles naturais ou não – ainda que apresente sua aparência sensível, esta é apenas um meio de tornar objetiva a dimensão estética das relações humanas, isto é, colocá-las em estado humano (figura30 - Anexo).

Adorno reconhece essa positividade quando afirma que "a arte é refúgio do comportamento mimético" (ADORNO, [198-], p.68), porque consiste numa forma de conhecimento, complementando-o, uma vez que o sensível não se opõe ao racional, pois a obra artística é resultado de um processo de criação e organização que também envolve conhecimento e domínio dos meios técnicos e artísticos.

Por outro lado, quando analisa os efeitos da indústria cultural, junto com Horkheimer, enfatiza a negatividade do conceito de mimesis para explicar a imitação de uma aparência valorizada e desejada, que é explorada pela publicidade para levar as pessoas ao consumo compulsivo de mercadorias (figura 31 - Anexo).  
Sob o capitalismo:

---

<sup>34</sup>"O estético nasce ao longo de um complicado desvio: os movimentos, os modos de comportamento – já em si miméticos – das ocupações cotidianas do homem em seu tráfico com os demais, por sua vez se imitam; e esses reflexos convertidos em ações já não imitam para determinados fins práticos imediatos determinados fenômenos da realidade, mas agrupam suas imagens segundo princípios plenamente novos: concentram-se na intenção de despertar no espectador determinadas idéias, convicções, determinados sentimentos, paixões, etc."

As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a idéia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais do que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor das axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p.202).

Nesse sentido, a aparência estética, é explorada para além do valor de uso próprio da mercadoria, cuja aparência promete sempre mais do que é capaz de cumprir. Isto significa que, "o valor de uso estético prometido pela mercadoria torna-se então instrumento para se obter dinheiro", ou seja, torna-se portador de uma função econômica (HAUG, 1997, p.27). Esta mimese compulsiva é estimulada pela bela aparência, em que a mercadoria, antes de ser objeto da publicidade, é cuidadosamente embalada para estimular o desejo. Como aponta Haug: "A aparência na qual caímos é como um espelho, onde o desejo vê e se reconhece como objetivo. (...) A aparência oferece-se como se anunciasse a satisfação; ela descobre alguém, lê os desejos em seus olhos e mostra-os na superfície da mercadoria." (HAUG, 1997, p.77).

Essa lógica da mercadoria já havia sido percebida por Marx, nos Manuscritos de 1844, quando escreve que todo produto "é uma isca com a qual [o capitalista] pretende atrair a essência do outro, seu dinheiro". Na produção privada, toda necessidade real ou possível torna-se, por um lado, "uma tentação para fazer o outro morder o anzol da exploração geral"; e, por outro lado, "uma fraqueza que levará a mosca ao melado" (MARX, 1987b, p.183).

A imitação também apresenta uma possibilidade percebida por Aristóteles na catarse, como transformação de paixões em disposições virtuosas, que desempenha um papel significativo na sua estética porque permite analisar as possibilidades da atividade artística na formação e manutenção da *hegemonia* em diferentes contextos históricos. O significado do termo grego *catharsis* é a purgação das paixões, e para Aristóteles, por meio das artes, particularmente do teatro (tragédia), os homens liberam suas emoções, expulsando do corpo aquilo que é prejudicial, provocando alívio e cura (ARISTÓTELES, 1987, p.211-215).

O conceito de catarse em Lukács é muito mais amplo, remete-se ao caráter desfetichizador do estético e ao seu conteúdo positivo, porque toda arte e todo efeito estético contém uma evocação do humano e, ao mesmo tempo, uma crítica da vida, da sociedade e das relações que estabelece com a natureza. Na apreciação de um objeto artístico, o sujeito se *transforma e*, "*La transformación del hombre entero de la cotidianidad en el hombre enteramente tomado que es el receptor en cada caso, ante cada concreta obra de arte, se mueve precisamente en la dirección de una tal catarsis, extremadamente individualizada y, a la vez, de suma generalidad*<sup>35</sup>." (LUKÁCS, 1966, v.2, p.501) – figuras 11 e 17 - Anexo).

Esse conceito de catarse não se refere somente à obra de arte em si mesma, considerando-a como unidade de forma e conteúdo, mas abrange dois tipos de relações: da obra com a realidade à qual se remete e da possibilidade de exercer uma *influência* no seu receptor, ou seja, possibilita uma mediação para analisar e fazer a crítica da própria realidade revelada. A afirmação ou negação contida no ato de apreciação pode exercer um efeito de sacudir ou despertar a consciência de cada um que entra nessa relação. O efeito, portanto, pode ser compartilhado e se expandir socialmente (LUKÁCS, 1966, v.2, p.501-502).

O termo *catarse* é retomado por Adorno e Horkheimer, para destacar sua negatividade em relação à indústria do entretenimento de massa da sociedade capitalista:

A indústria cultural transforma-a [a diversão] numa mentira patente. A única impressão que ela ainda produz é a de uma lenga-lenga que as pessoas toleram nos best-sellers religiosos, nos filmes psicológicos e nos women's serials, como um ingrediente ao mesmo tempo penoso e agradável, para que possam *dominar com maior segurança* na vida real seus próprios impulsos humanos. Neste sentido, a diversão realiza a purificação das paixões que Aristóteles já atribuía à tragédia e agora Mortimer Adler ao filme. Assim como no estilo, a indústria cultural desvenda a verdade sobre a catarse (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p.179) – figuras 32 e 33 - Anexo.

---

<sup>35</sup>"A transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado que é o receptor em cada caso, ante cada concreta obra de arte, se move precisamente na direção de uma tal catarse, extremadamente individualizada e, por sua vez, de suma generalidade." (LUKÁCS, 1966, v.2, p.501).

Desse modo, a indústria cultural que nasce com a finalidade de proporcionar distração vai, gradativamente, tornando-se mais poderosa, e com isso, "pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las" (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p.179), através de todos os sentidos que o termo distrair pode abranger: divertir, recrear; entreter; desviar, desencaminhar; descuidar-se, esquecer-se.

Essa forma de produção cultural, sob a égide da *propriedade privada* está associada ao desenvolvimento da indústria, longe de favorecer a individualidade proposta pela ideologia liberal, oferece modelos de comportamento e padroniza modos de vestir, de se comunicar, de se relacionar que não são acessíveis a todos, mas que encontram substitutos virtuais nos meios de comunicação, especialmente na televisão e cada vez mais *na internet*: aquilo que não é possível realizar concretamente encontra seu refúgio nas novelas *televisivas*, *na* vida das celebridades, *nos* campeonatos desportivos etc. Agora, a catarse se realiza, não para elevar a alma, mas para transformar em prazer a dor pela privação da mercadoria inacessível e substituir a capacidade de realização das pessoas.

Contudo, é preciso ter cautela para não sucumbir a uma análise mecanicista. Ainda que o mundo do espetáculo possa servir de analgésico para as limitações de acesso aos bens culturais pela grande maioria, este efeito não tem o poder de bloquear de modo absoluto a possibilidade de crítica das pessoas. Assim como a alienação não impede o trabalhador de reconhecer a exploração à qual está submetido, a criação de espaços culturais para produção e apreciação das artes e a ampliação do processo de divulgação de informações no meios de comunicação de massa, ainda que de modo limitado, permite a crítica e a reflexão.

Nietzsche – antevendo de certa maneira, a importância concedida contemporaneamente à alteridade, ao ultra-individualismo e ao relativismo – afirma que, com a "morte de Deus", está declarada a morte do sujeito absoluto. O pensamento nitscheano libera o indivíduo das ilusões inerentes ao ponto de vista único, à idéia de que exista uma verdade absoluta, mas não o libera do mito da fé. Nas suas palavras:

"Quem não sabe introduzir a sua vontade nas coisas, introduz nelas pelo menos um sentido: quer dizer, acredita que existe já ali dentro uma vontade (princípio da 'fé')." (NIETZSCHE, 1985, p.18).

Assim, se na Antigüidade, o estético deveria subjugar-se aos princípios divinos (a aparência como expressão de uma essência), na modernidade se subordina à subjetividade humana (a expressão original da criatividade individual) que, contemporaneamente, é radicalizada, revelando a falsa individualidade, distorcida pelo argumento do direito à diferença, tão caro aos adeptos do pós-modernismo.

### 1.2.3 Modernidade e Modernismo, Pós-Modernismo e Estetização

Algumas análises da arte de da cultura contemporânea sob a denominação *pós-moderno* ou *pós-modernismo* pretendem evidenciar o esgotamento de um período chamado moderno inaugurado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, de um lado, articulado com o desenvolvimento científico e tecnológico, e de outro, fundamentado nos princípios de liberalismo, que, na atualidade, têm sido levados às últimas conseqüências, recebendo o nome de *neoliberalismo*. Assim, antes de analisar criticamente a procedência das bases estabelecidas para uma *nova estética* ou até mesmo para uma *nova era* posterior à moderna, é necessário retomar os conceitos fundamentais que têm sido revistos nessa abordagem: liberalismo, que tem sido contraposto pelo neoliberalismo, e modernismo, pelo pós-modernismo.

O liberalismo, doutrina que tem como princípio fundamental a defesa da liberdade, nasceu e afirmou-se na Idade Moderna com a ascensão da burguesia ao poder e consolidação do capitalismo. Veiculada pelos iluministas, ajudou a promover a unidade do novo regime, "na medida em que se opunha aos princípios de autoridade e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica" (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.110). A nova visão de mundo característica da burguesia procede do conceito de liberdade econômica (que se expressa como liberdade civil e política em oposição às relações feudais), a partir do

qual se desenvolvem outros dois conceitos: a igualdade (formal e jurídica de direitos) e o individualismo (como expressão da livre-concorrência e da propriedade privada) (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.110). Consolidou-se com uma nova ideologia necessária para justificar e ajustar-se às necessidades de uma nova forma de organização e produção social que se tornou possível a partir dos descobrimentos geográficos, do avanço científico, das invenções tecnológicas, de novas relações políticas.

A liberdade defendida – que se caracteriza pela ênfase sobre a ação individual, pela valorização do espírito de iniciativa e pela igualdade como resultado de conquista pessoal – teve como conseqüência um resultado concreto muito mais estreito do que efetivamente prometia (LASKI, 1973, p.13). Nessa concepção, o indivíduo nunca passou de uma abstração a quem a sociedade capitalista jamais conferiu todos os benefícios que gerou, pois o liberalismo sempre foi propenso a estabelecer uma antítese entre liberdade e igualdade, e além disso:

O indivíduo que o liberalismo desejou proteger dispõe sempre de liberdade, por assim dizer, para comprar a liberdade na sociedade que construiu; mas o número de indivíduos com meios de compra à sua disposição sempre foi uma minoria da humanidade. *Em resumo, a idéia de liberalismo está historicamente vinculada, de um modo inevitável, à de posse de propriedade* (LASKI, 1973, p. 13).

Entretanto, existe, como diz Laski, "um certo sabor de romantismo na índole liberal cuja importância é grande" (LASKI, 1973, p.12). Ainda que não tenha cumprido tudo o que prometeu, criou no plano ideológico a convicção de que todos são iguais e portadores dos mesmos direitos (conseqüentemente atribuindo dignidade ao ser humano), como também valorizou a busca da verdade e a experimentação, o que impulsionou o desenvolvimento científico, o progresso material e espiritual, parte da herança social, sem a qual "o número daqueles cujas exigências à vida foram satisfeitas permaneceria muito menor do que o alcançado" (LASKI, 1973, p.14).

Por outro lado, o processo de desenvolvimento do capitalismo levou a uma radicalização dos princípios fundamentais do liberalismo – liberdade e individualismo – que resulta da necessidade de adaptação a novos contextos, reafirmando a

primazia da sociedade civil e do livre mercado, como "uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar" (ANDERSON, 1995, p.9), que foi cunhada de neoliberalismo. Com a finalidade de superar a crise dos anos 70 e promover a reanimação do capitalismo avançado mundial, o programa neoliberal propôs medidas para deter a inflação, recuperar as taxas de lucro das empresas, conter a elevação dos salários e recolocar os índices de desemprego em níveis adequados à economia de mercado, que influenciaram as políticas governamentais de direita e de esquerda (ANDERSON, 1995, p.14-15). Como resultados objetivos, o neoliberalismo fracassou economicamente porque não conseguiu recuperar as taxas de crescimento estáveis para uma revitalização efetiva do capitalismo; socialmente, atingiu muito dos seus objetivos "criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria"; política e ideologicamente, todavia alcançou o seu maior êxito "disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas" (ANDERSON, 1995, p.23).

A hegemonia da ideologia neoliberal, que revigora o espírito da livre-concorrência e o individualismo, por meio da expansão dos conceitos de competitividade e empreendedorismo, tem marcado as relações entre os indivíduos e classes, particularmente nas relações de trabalho, de tal modo que, cada vez mais, se evidencia a cultura do *cada um por si*. Nesse contexto, a ênfase hedonista justifica o direito do indivíduo: "O processo da vida é, para o homem, uma constante busca de satisfações que lhe conferem um sentimento de poder." (LASKI, 1973, p.91). Isto significa que não há mais referências ou limites além da propriedade privada, vale tudo o que possibilite o sucesso, o bem-estar pessoal, o acesso a tudo o que o mundo tem para oferecer transformado em mercadoria. Esta visão marca o campo da estética em geral e o da arte em particular. Aparentemente, não existem regras, segundo Ferry, somente "uma pluralidade de mundos particulares a cada artista, não existe mais uma arte, e sim uma diversidade quase infinita de estilos

individuais. O lugar-comum segundo o qual se diz que o belo é uma questão de gosto se tornou por fim realidade" (FERRY, 1994, p.25).

O gosto como critério para julgar objetos está relacionado a uma capacidade ligada ao sentimento, a qual se atribui, historicamente, a função do julgamento estético que o senso comum costuma reconhecer como ato puramente subjetivo. A questão segundo a qual *gosto não se discute* envolve uma certa assimilação ou confusão entre subjetivo (relativo ao pensamento) e individual (peculiar a uma só pessoa) que empobrece e reduz a relação sujeito-objeto. Essa redução ocorre quando é enfatizado somente o lado subjetivo como determinante do julgamento de um objeto, cujo resultado é a oposição entre objetividade e subjetividade.

Kant diferencia três tipos de faculdades humanas do sujeito em relação ao seu objeto: o bom é objeto da vontade (ética), o verdadeiro que diz respeito ao conhecimento (ciência) e o sentimento de prazer e desprazer cujo objeto é o belo (juízo estético). Nesse caso, o "gosto é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência *independente de todo o interesse*" [grifo no original] (KANT, 1995, p.55).

A idealização do sujeito levou Kant a considerar o gosto como algo dado, como um sentido comum a todo ser humano – uma espécie de *sensus communis* – que permite a comunicação de sentimentos, ou seja, "a faculdade de ajuizar *a priori* a comunicabilidade dos sentimentos que são ligados a uma representação dada (sem mediação de conceitos)" (KANT, 1995, p.142). Entretanto, esta faculdade não se aplica à criatividade, pois do seu ponto de vista, o *dom natural* para a criação artística, do qual é dotado o gênio, não pode ser comunicado: as idéias do artista só podem servir de exemplo caso o aprendiz também seja dotado de talento, pela natureza, ainda que esse dom não prescindia de um processo de aprendizagem para dar forma às suas idéias (KANT, 1995, p.155-156).

Contra-pondo-se à concepção kantiana de *gênio inato*, o materialismo histórico afirma que, ainda que artistas manifestem em suas obras uma brilhante capacidade de objetivação não se pode atribuí-la a um dom que estes indivíduos

possuam naturalmente. Diferentemente da *capacidade artística individual* que envolve qualidades humanas, tais como a percepção rápida e aguçada, a capacidade de uso da fantasia e da imaginação etc., e que compõem a aptidão artística, a *personalidade esteticamente importante* do criador, segundo Lukács, não se limita à sensibilidade, mas abarca todas as experiências, os conhecimentos e os valores socialmente adquiridos ou construídos que lhe permitem expressar esteticamente, de modo adequado uma realidade que existe para além dele (LUKÁCS, 1978, p.200-203). Tanto na atividade de criação quanto na de apropriação, sujeito e objeto são dois pólos de uma relação de influência recíproca que se constitui como uma totalidade, e que só teoricamente, como atividade da consciência, pode ser separada.

Nesse sentido, a relação estética do indivíduo – criador ou fruidor – com a realidade não se nutre apenas da sensibilidade e dos sentimentos, ainda que os sentidos e a emoção sejam importantes. Consciente ou inconscientemente, o artista toma posição ante o contexto histórico que representa, ou seja, assume "uma atitude ética e um posicionamento político" enquanto "indivíduo criador em face das lutas históricas do tempo presente no qual vive, como aprovação ou negação, que são formas de ele se relacionar com o mundo" (PEIXOTO, 2003, p.58).

O modo humano de ver e sentir, mais do que expressão de uma *pura da subjetividade*, revela uma determinada posição ideológica relacionada aos diferentes interesses e valores que marcam uma sociedade de classes e assim "a construção da noção moderna do estético é (...) inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna" (EAGLETON, 1993, p.8).

Porém, e justamente por meio do seu partidarismo ideológico, a estética abre-se ao espaço da contradição, importante para contestação e manifestação de pontos de vista opostos e, desse modo, torna-se também instrumento de contra-hegemonia no contexto da luta de classes. Ou seja, "a estética (...) coloca igualmente um desafio e uma alternativa poderosa a estas mesmas formas ideológicas dominantes" (EAGLETON, 1993, p.8).

Para compreender o caráter contraditório da relação entre estética e ideologia liberal, Eagleton chama a atenção para o fato de que a emergência da estética como categoria teórica está intimamente ligada ao processo material – capitalista – pelo qual a produção cultural, desde o início, ganhou *autonomia* em relação às várias funções sociais a que ela servia tradicionalmente: "Uma vez que os objetos se tornam bens de consumo no mercado, existindo para nada e para ninguém em particular, eles podem ser racionalizados – falando-se ideologicamente – como existindo inteiramente e gloriosamente para si mesmos" (EAGLETON, 1993, p.12-13).

Assim, a estética que surge, no contexto mesmo de formação da sociedade capitalista moderna, como espaço da beleza e da sensibilidade, fundamenta-se nos valores engendrados por uma subjetividade abstrata e pelo individualismo. "Esta estetização do valor (...) herdada pelas correntes atuais do pós-modernismo e pós-estruturalismo" (EAGLETON, 1993, p.275), que surge de um espaço baseado na intuição ou na escolha pessoal, tem como resultado "uma nova espécie de transcendentalismo" (EAGLETON, 1993, p.276), no qual o absoluto e o universal são substituídos pelos desejos, pelas crenças ou pelos interesses.

O conceito de *pós-moderno*, adotado como uma sucessão cronológica ao moderno que se colocou em contraposição ao antigo, é próprio de uma visão positivista<sup>36</sup> da história. Para analisar os fundamentos dessa estetização que domina o universo contemporâneo é necessário, ainda, estabelecer a diferença entre os

---

<sup>36</sup>O positivismo se constitui com a exigência de conformar a ciência como fundamento e como método válido para todos os campos de investigação e de atividade humana. Segundo Comte, para o espírito fundamental do positivismo: "A verdadeira filosofia se propõe a sistematizar, tanto quanto possível, toda a existência humana, individual e sobretudo coletiva, contemplada ao mesmo tempo nas três ordens de fenômenos que a caracterizam, pensamentos, sentimentos e atos. Sob todos esses aspectos, a evolução fundamental da humanidade é necessariamente espontânea, e a exata apreciação de sua marcha natural é a única a nos fornecer a base geral duma sábia intervenção. Mas as modificações sistemáticas, que aí podemos introduzir, possuem, entretanto, extrema importância para muito diminuir os desvios parciais, os atrasos funestos e as graves incoerências, próprias a um vôo tão complexo, se permanecesse inteiramente abandonado a si próprio." (COMTE, 1988, p.47).

padrões estéticos – artísticos ou não – presentes na produção cultural e a teoria, ou as teorias, que os explica e justifica.

Assim, a aceitação ou rejeição de uma estética pós-moderna está associada à estética moderna para, a partir desta, avaliar se houve mudança, ruptura ou continuidade no que diz respeito aos seus fundamentos e aos processo de produção, distribuição e consumo dos objetos artísticos em particular e da dimensão estética dos objetos em geral. Para desenvolver esta análise é necessário explicitar o que se entende por modernismo partindo de outros dois conceitos em torno dos quais tem girado a reflexão sobre o mundo e a cultura sob o capitalismo: moderno e modernidade.

Geralmente, a palavra *moderno* é empregada, de forma bastante vaga, para referir-se ao que é atual, ao presente, ao que *está na moda*. Neste sentido, define-se por sua diferença em relação ao passado, mas, mesmo assim, para referir-se a alguns aspectos do presente em contraposição a outros que são considerados *fora de moda*, tradicionais ou antigos, ou seja, é usada para "demarcar diferenças dentro do presente tanto quanto em relação ao passado". Também na arte o termo é usado seletivamente: a designação *arte moderna* não é atribuída a toda produção artística do período moderno, mas a todo tipo de arte que se diferencia dos padrões clássicos ou tradicionais – como a pintura abstrata e a música atonal, por exemplo – pois nem toda a arte produzida nesse período é julgada *moderna* (FER, 1998, p.7).

Empregado desde século V<sup>37</sup> nota 37 para significar a oposição entre o presente cristão e o passado pagão, segundo Teixeira Coelho, no moderno "o que está em jogo é a idéia do novo". Mas, a partir do desenvolvimento do processo de industrialização e mercantilização, próprios do capitalismo, a originalidade passa a ser exaltada como critério de valor de troca: "assim o exige um mercado ávido por coisas diferentes que, exatamente por serem diferentes, devem valer mais (dinheiro)

---

<sup>37</sup>Coelho Netto (1995, p.18) indica que: "No século V, quando provavelmente a palavra 'moderno' aparece pela primeira vez, modernos eram os novos tempos cristãos, o *presente* cristão que se opunha ao *passado* romano e pagão. (*Moderno* vem do baixo latim *modernus*, de modo que significa *recente*; cf. *hodierno*, derivado de *hodie*, dia, este dia, tempo presente)."

do que as coisas conhecidas. Um mercado esfomeado de novidades" (COELHO NETTO, 1995, p.18-19).

Já o termo modernidade refere-se às características particulares do período moderno como distinto de outros períodos, no qual as descobertas técnicas (a eletricidade, o automóvel, o avião, os eletrodomésticos etc.) e as inovações culturais (a indústria publicitária, os modernos meios de comunicação de massa, o cinema e depois o rádio e a televisão) que passam a fazer parte do cotidiano contribuem para a alteração radical do modo de vida comum, especialmente dos diferentes estratos da classe média. "A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmetações." (HARVEY, 1996, p.22).

O chamado projeto da modernidade<sup>38</sup> é construído a partir da revolução industrial do século XVIII e se consolida ao longo do século XIX, marcado por profundas mudanças no pensamento humano, que se expressam na teoria da relatividade de Einstein, no início da psicanálise de Freud, no materialismo histórico-dialético de Marx, ou no cubismo de Picasso.

De acordo com Canclini, pode-se resumir os traços da modernidade em quatro movimentos básicos: um *projeto emancipador*, entendido como a secularização dos campos culturais e a produção simbólica desenvolvida em mercados autônomos, incluindo a racionalização da vida social e o crescimento do individualismo; um *projeto expansivo* do conhecimento, do domínio sobre a natureza, a produção, a circulação e o consumo de bens, que incluem e ultrapassam o impulso mercantil; um *projeto renovador*, que envolve, de modo complementar, um processo de inovação e intervenção na natureza e na sociedade, e a reformular os signos de distinção que o consumo massificado desgasta; e, finalmente, o *projeto democratizador*, que confia na educação, na difusão das artes e das ciências para obter desenvolvimento racional e

---

<sup>38</sup>Ver COELHO NETTO (1995, p.2-52).

moral. O desenvolvimento desses projetos foi contraditório e desigual em diferentes contextos, pois, além de fatores particulares de cada região, os movimentos culturais que tentaram combinar esses quatro projetos, ao se defrontarem com tendências oligárquicas e autoritárias em meio a uma expansão capitalista instável e desordenada, diluíram-se em um punhado disperso de promessas frustradas (CANCLINI, 1990, p. 04-205) – figuras 34 e 58 - Anexo).

Essas frustrações resultaram da relação entre o processo social de construção da modernidade e os modernismos, entendidos como projetos culturais que se articulam com diversos momentos de desenvolvimento do capitalismo, tendo em vista que nenhum dos dois se desenvolveu de modo homogêneo nem equivalente em diferentes países. Ao analisar esta questão, tomando a América Latina como referencial, a hipótese mais reiterada, de acordo com Canclini, pode ser resumida na afirmação de que *"hemos tenido un modernismo exuberante con una modernización deficiente"*<sup>39</sup> (CANCLINI, 1990, p.206).

O século XX, especialmente, assinala tantas transformações e conturbações associadas com questões de ordem econômica, política e cultural, que qualquer tentativa de enumerá-las pode não corresponder à totalidade: duas Grandes Guerras Mundiais, depressão de 1929, expansão pós-guerra, primeiros movimentos sindicais, emergência e demolição do fascismo e do nazismo, Revolução Russa, Guerra Fria, conquista do espaço, expansão dos meios de comunicação de massa, popularização do cinema, advento da computação e da automação etc. O que se deve destacar é que, nesse período, o modernismo, como expressão da arte de vanguarda viveu movimentos de ascensão e queda.

Na primeira metade do século XX ainda é dominante a influência da Europa – especialmente Paris – onde os artistas do mundo iam abeberar-se das novidades: o expressionismo de Munch, o cubismo de Braque e de Picasso, o fovismo de Matisse, o abstracionismo de Kandinsky, a *optical-art* de Mondrian e

---

<sup>39</sup>"tivemos um modernismo exuberante com uma modernização deficiente".

outros, que, ao libertar as formas da tirania da perspectiva e as cores da representação dos objetos, buscaram da expressão ou de sentimentos humanos mais profundos, ou de novas formas de expressar uma *weltanschauung*<sup>40</sup>, uma nova concepção de arte e seu lugar no mundo. Contudo, esse vanguardismo distancia-se do grande público na medida em que se curva ao domínio dos críticos e *marchands*: a obra de arte consagra-se como mercadoria e, sobretudo, mercadoria de luxo. Essa forma de comercialização de produtos culturais "refletiu e, em alguns casos, antecipou alguma coisa que ocorria na esfera político-econômica. Todos os artistas procuravam mudar as bases do juízo estético, ao menos para vender seu próprio produto" (HARVEY, 1996, p.31).

Nesse contexto, há uma profunda revisão de conceitos: deixam de existir as noções de espaço e tempo em si, ou *espaço absoluto* e *tempo absoluto*: "tudo é relativo. O tempo não é mais um só, nem o espaço um único e mesmo espaço sempre igual a si mesmo"<sup>41</sup> (COELHO NETTO, 1995, p.25) Em 1907, a tela *Demoiselles D'Avignon* de Pablo Picasso (figura 35 - Anexo) torna-se o ícone da Modernidade e marca o rompimento com o modo de ver da Antigüidade: é o fim do ponto de vista único e da ditadura da perspectiva; ao representar as figuras sob variados aspectos, situando os diferentes pontos de vista no mesmo plano pictórico, "o objeto é, assim, relativizado" (COELHO NETTO, 1995, p.29). Essa forma de representação bidimensional constrói-se como meio de superar a pintura como cópia fotográfica da realidade com a finalidade de representá-la na sua totalidade. Picasso, a esse respeito, afirmou: "Pinto o que sei, não o que vejo" (PICASSO apud STRICKLAND, 2002, p.137).

Em linhas gerais, segundo Coelho Netto, pode-se identificar como principais características dessa modernidade: a *mobilidade*, tudo está em movimento

---

<sup>40</sup>Do alemão: concepção de mundo.

<sup>41</sup>Ver também A experiência do espaço e do tempo. In: HARVEY, 1996, p.185-289.

e em mutação; a *descontinuidade*, tudo caminha aos saltos; o *cientificismo*, ou a fetichização da ciência, a pedra de toque da transformação; o *esteticismo*, tudo – da publicidade à moda – vai incorporando as aparências formais da arte; e a predominância da *representação* sobre o real, a ascendência do parecer sobre o ser (COELHO NETTO, 1995, p.29-36).

A partir desses elementos distintivos, a contemporaneidade – do final do século XX ao início do século XXI – deve ser qualificada como *pós-moderna* ou como *moderna*, como adjetivo que denota aquilo que é recente, atual, presente: "Moderno é termo dêitico que denota alguma coisa mostrando-a sem conceituá-la" (COELHO NETTO, 1995, p.13); neste sentido, é uma palavra oca de significado se for lida fora do seu contexto. Assim, para acolher ou negar o uso do conceito de *pós-moderno*, é necessário, também, contextualizá-lo, a partir da história da estética e da arte, na qual este termo passa a ser utilizado. A adoção desta denominação, que descreve manifestações tão diversas quanto os filmes da série Guerra nas Estrelas, a música eletrônica digital e a cobertura via satélite da Guerra do Golfo, traz consigo um conflito de interpretações e limites de tal ordem que, à primeira vista, podem parecer divergentes.

De acordo com Ferry, o conceito de *pós-modernismo* pode abrigar três significações: radicalização, rompimento ou superação do modernismo (FERRY, 1994, p.325-326). Para o autor, é provável que o termo tenha surgido pela primeira vez nos anos 60 para designar uma determinada radicalização nos textos "de alguns críticos literários para designar as obras de ficção que pretendem (...) romper com o primeiro modernismo" (FERRY, 1994, p.325). Entretanto, essa ruptura se apresenta como "um aprofundamento, e não um questionamento do vanguardismo", como salienta o crítico britânico Charles Jenks – aquele que irá verdadeiramente popularizar a noção. O *pós-modernismo* também designa, para esses teóricos, uma busca da novidade que, em verdade, beira o *ultramodernismo* (FERRY, 1994, p.325). Nessa perspectiva, entre modernismo e *pós-modernismo* haveria uma diferença de grau e de enfoque: "o pós-modernismo é a quintessência do moderno"; "o moderno,

então, abrange antes a 'melancolia' e o pós-moderno a *novatio*<sup>42</sup>" (FERRY, 1994, p.327). Para utilizar um exemplo de Lyotard<sup>43</sup>, "do lado da melancolia estão os expressionistas alemães; do lado da *novatio*, Braque e Picasso" (LYOTARD apud FERRY, 1994, p.328). Jameson apresenta o quadro do expressionista alemão Evarð Munch, *O Grito* (figura 36 - Anexo) como "expressão canônica dos grandes temas modernistas da alienação, da anomia, da solidão, da fragmentação social e do isolamento", como "um emblema programático virtual do que se costuma chamar a era da ansiedade" (JAMESON, 2000, p.38). De fato, *O Grito* de Munch revela, inequivocamente, que em todas as análises e interpretações está presente a expressão da projeção ou externalização de uma determinada emoção por meio de "um gesto ou grito, um ato desesperado comunicação, a dramatização de um sentimento interior" (JAMESON, 2000, p.39), ainda que se possa discutir o significado de expressão, ou de sentimentos como ansiedade, solidão e desespero, ou mesmo dos motivos que levam a estes sentimentos.

Entretanto, não se pode aceitar que as obras de Braque e Picasso sejam classificadas como pós-modernas, nem que se enquadrem na designação de *novatio* com o sentido de *quintessência do moderno*, atribuída por Ferry, pois se o modernismo agrega todas as tendências que rompem com a tradição clássica, entre esses artistas e Munch, poder-se-ia evidenciar apenas diferenças de estilo ou de forma. Além disso, uma análise da trajetória de Picasso não poderá deixar de perceber que sua obra não se limita à inovação formal, mas inclui também a expressão de sentimentos, como, por exemplo, *Guernica* (1937) (figura 11 - Anexo), que se tornou referência do horror à destruição causada pela guerra. Trabalhos como *Homem com clarinete* (1911-12) de Picasso, e *Clarinete e garrafa de rum sobre um consolo de lareira* (1910) de Braque (figuras 37 e 38 - Anexo), que resultam das

---

<sup>42</sup>Do latim *novatio*: renovação ou reforma.

<sup>43</sup>Em LYOTARD, J. F. **Le Posmoderne expliqué aux enfants**. Galilée, 1986. p.27-28.

pesquisas formais do chamado cubismo analítico, referem-se à primeira etapa do movimento e, assim, não apresentam ruptura nem com os fundamentos do modernismo, nem com um possível esgotamento do movimento cubista. Se fosse esse o caso, poderia evidenciar um certo esgotamento ou maneirismo<sup>44</sup>.

Na arquitetura, a proposta *pós-moderna* surge como ruptura com os padrões modernistas, como contraposição à pasteurização de um certo estilo internacionalista sustentado pela funcionalidade da linha reta. A rebelião contra a *tiranía da inovação*, que se faz sentir mais explicitamente nas obras de arquitetos (Robert Venturi, Michael Graves, Charles Moore) que se desligaram dos ícones modernos (Mies van der Roch, Gropius, Lloyd Wrigth, Le Corbusier) e foram cunhadas de *pós-modernas* por Charles Jenks<sup>45</sup>. Essa arquitetura caracteriza-se pelo "direito de reatar com o passado" (FERRY, 1994, p.326), por meio da inclusão de traços estilísticos de códigos em desuso, como ornatos e colunas gregas, por exemplo, utilizados com novas técnicas e materiais, como o concreto e o vidro temperado, em novas combinações e significados (COELHO NETTO, 1995, p.61-67), que pode ser entendido como um certo *revivalismo*<sup>46</sup>. Atualmente, é traço comum de edifícios pós-modernos a junção de "partes e pedaços do passado" (HARVEY, 1996, p.58) combinados a vontade, como no edifício de 1987, Clos Pegase Winery de Michael Graves ou no prédio da *Rua 24 Horas*, em Curitiba (figura 39 - Anexo).

---

<sup>44</sup>Costuma-se utilizar a expressão *maneirismo* para indicar afetação de estilo aplicado à arte de qualquer época ou lugar, e também para designar a arte italiana compreendida entre o Renascimento e o Barroco, cerca de 1520 a cerca de 1600 (CHILVERS, 1996, p.326).

<sup>45</sup>Ver: JENKS, C. **The Language of post-modern architecture**. Londres: Academy, 1977.

<sup>46</sup>*Revivalismo*: termo utilizado para descrever a retomada de estilos, modas, obras e movimentos artísticos do passado e fazê-los *reviver* em novos contextos: refilmagem de películas que fizeram sucesso, como, por exemplo, *Asas do Desejo*, refilmada como *Cidade dos Anjos*; mixagem de discos antigos por meio de tecnologia digital, como foi feito com a obra de Elis Regina; a regravação de sucessos da *Jovem Guarda*, pelos próprios autores e intérpretes, como é o caso de Erasmo Carlos e Wanderléia; a reedição da moda das calças boca-de-sino ou das *corsellettes* francesas do século XIX etc. – enfim, toda uma infinidade de mercadorias recauchutadas à disposição no mercado.

O mesmo *inclusivismo* registrado na arquitetura também se faz presente na pintura como uma forma de insubmissão à *coação do novo*, "o artista não se vê mais obrigado a procurar aquilo que ainda não foi feito e sente-se em liberdade para voltar-se na direção que bem entender", vale desde um desenho infantil até a mistura de diferentes traços estilísticos ou, ainda, a retomada de um modelo do passado (COELHO NETTO, 1995, p.122-123). Nessa tendência, o traço mais característico é o ecletismo no qual "tudo pode, em princípio, coexistir" e "cujo espírito de tolerância é ainda mais conforme ao ar dos tempos: nela nada é *a priori* acusado de ilegitimidade" (FERRY, 1994, p.331).

O entendimento do *pós-modernismo* como superação do modernismo remete ao esforço filosófico<sup>47</sup> de "elaborar novamente, após as desconstruções vanguardistas da racionalidade e da subjetividade, um pensamento novo, mais diferenciado e mais matizado, acerca da razão e do sujeito" (FERRY, 1994, p.332). No imbróglio resultante de posições e propostas tão diferenciadas, Ferry tem certa razão quando tenta explicar essas tentativas de superação da crítica do vanguardismo pelo fato de "nossa consciência histórica" não aceitar tranquilamente a idéia de "doravante passar sem o novo", muito menos aceitar a idéia de que vivemos em tempos de decadência ou esgotamento da cultura ocidental<sup>48</sup>. É, no mínimo, desconfortante perguntar se: "Depois do fim das utopias e das grandes narrativas, estaríamos assistindo ao fim das grandes obras? Esta é a interrogação a que hoje não nos podemos furtar, queiramos ou não." (FERRY, 1994, p.333).

---

<sup>47</sup>Como, por exemplo, em Welmer: "Contra o racionalismo em seu conjunto, devemos levantar a objeção de que não temos que esperar legitimações últimas, nem soluções últimas. Porém, isso não significa que se deva desistir do universalismo democrático, nem que se deva renunciar ao projeto marxiano de uma sociedade autônoma, nem renunciar à razão. Isto significa antes que o universalismo do Iluminismo, as idéias de autodeterminação individual e coletiva, a razão e a história devem ser repensados. Na tentativa de fazer isso, eu veria um autêntico impulso 'pós-moderno' rumo a uma auto-superação da razão". (WELLMER in FERRY, 1994, p.332).

<sup>48</sup>Segundo Ferry, p.334, esta seria a posição de Castoriadis: "No campo da arte, toda criação digna desse nome teria desaparecido por volta de 1930". Ver: CASTORIADIS, C. *Transformation sociale et création culturelle*.

No entanto, seria prematuro, ainda, tentar responder a essa questão sem antes analisar um processo que está em curso. Principalmente porque a segunda interpretação proposta por Ferry, a do pós-modernismo como rompimento com o modernismo, "na realidade a única a ocupar lugar visível na cultura contemporânea", é aquela que oferece mais elementos para uma crítica consistente, como em Harvey e Jameson<sup>49</sup>.

Na ótica de Harvey, "rejeitando a idéia de progresso, o pós-modernismo abandona todo o sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo o que nela classifica como aspecto do presente" (HARVEY, 1996, p.58). Nesta perspectiva, a *estética pós-moderna* caracteriza-se pelo mascaramento e pela simulação, quando "se aproxima perigosamente da cumplicidade com a estetização da política que lhe serve de fundamento" (HARVEY, 1996, p.112). Por assim dizer, é a estética do *simulacro*.

Dentro da mesma linha de pensamento, Jameson talvez caracterize melhor essa estética quando explica uma prática quase universal em nossos dias, o *pastiche* que é diferente do que normalmente se entende como paródia:

O pastiche, como a paródia, é o imitar de um estilo único, peculiar ou idiossincrático, é o colocar de uma máscara lingüística, é falar em uma linguagem morta. Mas é uma prática neutralizada de tal imitação, sem nenhum dos motivos inconfessos da paródia, sem o riso e sem a convicção de que, ao lado dessa linguagem anormal que se empresta por um momento, ainda existe uma saudável normalidade lingüística. Desse modo o pastiche é uma paródia branca, uma estátua sem olhos (...) Os produtores culturais não podem mais se voltar para lugar nenhum a não ser o passado: a imitação de estilos mortos, a fala através de todas as máscaras estocadas no museu imaginário de uma cultura que agora se tornou global (JAMESON, 2000, p.44-45).

Ao mesmo tempo, essa condição da produção cultural, "reduzida ao discurso neutro e reificado das mídias", determina que os *estilos modernistas* se transformem nos *códigos pós-modernistas*. Também neste caso, aproxima-se do processo de estetização da política, tornando possível, por exemplo, articular num mesmo projeto

---

<sup>49</sup>Ver HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 1989; e JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**, 1991.

(ao menos na aparência) idéias liberais e socialistas: "Se, antes, as idéias de uma classe dominante (ou hegemônica) formavam a ideologia da sociedade burguesa, os países capitalistas avançados são, em nossos dias, o reino da heterogeneidade estilística e discursiva sem norma." (JAMESON, 2000, p.44).

O culto à diversidade e à alteridade gera uma espécie de relativismo que elimina a distinção entre *episteme* (conhecimento) e *doxa* (opinião), verdade e erro, ciência e folclore, no qual as múltiplas interpretações não podem mais expressar a realidade; resulta num ceticismo que não é apenas epistemológico, mas também ético e político, pois apresenta uma visão romântica e estetizante da sociedade, cuja retórica é precisa:

A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. (...) Frente a ela [a realidade] o sujeito estético e fragmentário, embora capaz de reconhecer o caráter sórdido das relações prevaletentes em escala planetária, de sonhar e até vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor, revela-se impotente para intervir e atuar no mundo real (MORAES, 2001, p.6).

Mesmo entendendo-se que toda verdade é histórica, logo, provisória e marcada ideologicamente, esse *hiperrelativismo*, que ultrapassa os limites da estética, nega a possibilidade de coerência do pensamento e a possibilidade de qualquer juízo universal. A realidade torna-se múltipla, vulnerável a qualquer interpretação e ao mesmo tempo impossibilitada de ser revelada na sua totalidade. Ao abandonar o mito da *verdade em si*, o que restaria seria apenas "uma infinidade de pontos de vista irreconciliáveis" (FERRY, 1994, p.53). E o indivíduo fica aprisionado em sua própria pele.

Assim, para tomar posição ante o pós-modernismo é necessário, em primeiro lugar, ter uma certa cautela, e no sentido adotado por Harvey e Jameson, não generalizar a designação de pós-moderna, para toda a produção cultural e artística do atual estágio do desenvolvimento capitalista. Em segundo lugar, caso se deva atribuir uma nova denominação (seja *pós-modernismo* ou *hipermodernismo*) para

determinadas situações<sup>50</sup>, que radicalizam, ampliam, subvertem ou ressignificam os traços característicos do modernismo, isto não significa que houve uma transformação expressiva no modo de produção, distribuição e consumo dos objetos culturais que, apesar de mudanças de forma e de estilo, ainda se submetem às mesmas regras: quando o mercado está saturado de um produto é substituído por outro, seja pela introdução de novas tecnologias, seja pelo *revivalismo* de modelos passados, pelo *pastiche* ou pela mistura de elementos de diferentes épocas. É o caso das guerras do Golfo e do Iraque assistidas pela televisão como um *videogame*, ou a visita pública a uma cópia das *Cavernas de Lascaux* (fechada desde 1963), reconstituída em uma pedreira próxima da original sem que haja diminuição da frequência dos visitantes ou que estes se incomodem com o fato, porque cada uma delas se caracteriza pela substituição de um objeto ou situação real cuja ausência não é questionada, porque a compreensão do real passa a se basear principalmente em imagens mediadas (figuras 41 e 26 - Anexo).

As mudanças visíveis – como rupturas, radicalizações ou desconstruções –, tanto no campo da arte quanto da política, que apresentam diferenças em relação aos padrões estéticos entendidos como *modernistas clássicos*, derivam dos ajustes ocorridos no interior do modelo de produção capitalista, e não por apresentarem traços distintos do chamado modernismo. Toda crise no processo de acumulação do capital causa impacto na totalidade do sistema atingindo o processo de constituição das mercadorias que passa a incluir elementos novos (decorrentes de novas tecnologias, técnicas de embelezamento, construção de imagens positivas etc.) e se expande para atividades que nem sempre tiveram função produtiva (como o empresariamento do

---

<sup>50</sup>Ver, com mais detalhes HEARTNEY, E. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. Heartney abriga sob a denominação pós-modernismo nas artes visuais tanto a arquitetura descrita neste trabalho quanto o neo-expressionismo que retoma a pintura a óleo tradicional sobre tela, as tendências anti-arte como o dadaísmo, a arte pop de crítica ao mercado, o feminismo e o multiculturalismo que se expressa por meio de instalações, técnicas da publicidade, fotografias e projeções em locais públicos.

trabalho doméstico, o assalariamento do trabalho artístico, a transformação de espaços públicos de festas populares em espaços privados destinados ao turismo etc.).

Um fato que ilustra o movimento desse processo pode ser encontrado em uma reportagem publicada recentemente pela Revista IstoÉ, intitulada *A Sociedade do Exagero*. Nessa matéria, o jornalista explica que pós-modernismo que substituiu o modernismo também já acabou e que, hoje, o individualismo e a mercantilização da vida levaram à cultura do exagero, na qual o conceito válido é o de *hiper*. Esta análise introduz a entrevista com o filósofo francês Giles Lipovetski ao Brasil para lançar seu último trabalho *Os tempos hipermodernos*<sup>51</sup>, escrito em parceria com Sebastien Charles. O autor, até recentemente considerado um entusiasta do pós-modernismo, declara que:

De fato, a pós-modernidade nunca existiu. O termo implica no fim da modernidade, mas ela nunca acabou. Entre 1970 e 1990, houve apenas um breve período de repressão das pressões sociais. Mas elas reapareceram ainda mais fortes. [e ainda que] No momento em que triunfam a tecnologia genética e a globalização liberal, o rótulo de pós-moderno já ganhou rugas. Aliás, tínhamos uma modernidade limitada e hoje temos uma modernidade consumada a que chamo de hiper (LIPOVETSKI apud VANNUCHI, 2004, p.60-65).

As mudanças ocorridas no interior das relações capitalistas de produção, distribuição e consumo geram a necessidade de enfatizar o papel da subjetividade e

---

<sup>51</sup>Lipovetski publicou dois trabalhos no Brasil. Como entusiasta do pós-modernismo, no primeiro, *O império do efêmero*, confere à moda um caráter democrático e libertário afirmando que: "A era da moda consumada significa tudo menos uniformização das convicções e dos comportamentos" e, ainda "Não só a solidariedade contemporânea é filha do reino terminal da moda, mas também reproduz alguns dos seus traços essenciais. O hedonismo em particular". (1989, p.275, 281-82) Em *Os Tempos Hipermodernos*, defende a idéia de que "ainda que nossa época seja o palco da pluralidade conflituosa dos conceitos de bem, ela é, ao mesmo tempo, marcada por uma reconciliação inédita com os fundamentos humanistas – estes nunca antes se beneficiaram de tal legitimidade inconstante. Nem todos os valores nem todos os referenciais de sentido foram pelos ares: a hipermodernidade não é 'sempre mais desempenho instrumental e, portanto, sempre menos valores que tenham força de obrigação'; ela é, isto sim, uma espiral técnico-mercantil que se liga ao reforço unanimista do tronco comum dos valores humanistas democráticos" (LIPOVETSKI, 2004, p.99-100).

a admitir uma conseqüente relativização<sup>52</sup> da objetividade nas atividades em geral, cujo traço mais evidente é a valorização da estética. Isto ocorre com a aceitação do gosto individual como critério de julgamento que leva à relativização dos conhecimentos, valores e crenças e à redução do conceito de obra de arte a texto e sua interpretação a *jogos de linguagem*. A estética associada ao conceito de *pós-modernismo* passa a recusar e até mesmo desconstruir os padrões estabelecidos de juízo estético, restando ao indivíduo "julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é" (HARVEY, 1996, p.58). Para compreender a proposta do *pós-modernismo*, é preciso lembrar que a autonomia da estética, como disciplina filosófica, ocorre junto com o processo de constituição do capitalismo e da modernidade. A concepção de *belo* em termos de gosto, entendido como atributo da subjetividade e reduzido ao prazer que proporciona pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita, revela, por um lado, a libertação do indivíduo do jugo do poder cristão, que poderia impedi-lo de entregar-se ao prazer do consumo; e, por outro, cria condições para organização de um novo modo de vida e de uma nova subjetividade, justificada pela estética. Em contraste com o aparato coercitivo do absolutismo, a nova ordem social capitalista apóia-se nos hábitos, costumes, sentimentos e afetos para exercer sua hegemonia, ou como diz Eagleton, "o poder, neste regime foi estetizado", inscreve-se na experiência subjetiva, eliminando "a fissura entre o dever abstrato e a inclinação prazerosa" (EAGLETON, 1993, p.22).

A pretensão de uma *nova estética*, como característica própria da cultura contemporânea e do processo de reestruturação produtiva, proclama um individualismo e um relativismo absolutos que, em verdade, só tem sentido para um segmento mínimo

---

<sup>52</sup>De um lado, a objetividade científica, desde a formulação da Teoria da Relatividade de Einstein, admite a influência da subjetividade; de outro, no processo de trabalho tem se destacado a importância do saber tácito (que é, em verdade, construído na experiência laborativa por meio de um intercâmbio coletivo) como atributo individual do sujeito que, de certa maneira, desvaloriza o papel da teoria na formação para o trabalho.

do crescente mercado de luxo<sup>53</sup> (figura 41 e 42 - Anexo), restrito a uma elite que paga para obter exclusividade e, longe de ampliar as possibilidades de afirmação individual, reforça as diferenças de classe. Como consequência esperada, dadas as condições socioeconômicas próprias da burguesia, nesses limites, um individualismo de classe é levado às últimas consequências, degenerando para um "individualismo possessivo [que] abandona cada sujeito em seu próprio espaço privado, dissolve todos os vínculos positivos entre os sujeitos e os mergulha no antagonismo mútuo" (EAGLETON, 1993, p.24).

A questão-chave para compreender essa tendência de radicalização ou de ruptura com o modernismo deve ser buscada no processo de desenvolvimento e saturação de uma forma concreta de produção. Em primeiro lugar, ao ser absorvida como mercadoria e, ao mesmo tempo, como símbolo de modernidade, a obra de arte é incorporada aos valores hegemônicos da cultura oficial e aos jogos de mercado que em parte diluem as propostas de inovação e inserção social das propostas artísticas e em parte padronizam determinados modelos estéticos como meio de estabelecer critérios de valor. É o que ocorreu, por exemplo, com o muralismo mexicano, com Portinari no Brasil e com Poty em Curitiba (figuras 43 e 44 - Anexo).

Mas isso não significa que toda a produção cultural e artística rendeu-se definitivamente ao capitalismo, pois a transformação da arte em mercadoria e apolítica contemporânea baseada na construção de imagens não eliminaram nem a existência da arte, nem a luta de classes. É possível identificar inúmeras manifestações artísticas que expressam de forma crítica a contraditória realidade

---

<sup>53</sup>KUPFER, K; SODRÉ, M. A., em *O preço da liberdade*, matéria publicada em 01/09/2004 pela revista Isto É, demonstram que: "Para quem acredita que liberdade não tem preço, talvez os valores cobrados pelos *jeans* do momento não assustem. Isso, é claro, se a tal liberdade for resumida a uma velha calça azul e desbotada. Do contrário, o impacto pode ser grande. Para se ter uma idéia, o preço médio [algumas passam de R\$ 1500,00] de um único par de *jeans* das grifes internacionais que invadem o mercado brasileiro é de R\$ 800,00. [Uma calça jeans em lojas populares pode ser adquirida por valores bem inferiores, de R\$ 20,00 a R\$ 100,00 aproximadamente, dependendo do segmento de mercado ao qual se destina]

humana e social e, mesmo aquelas que nas quais se possa identificar tendências de adesão ao hedonismo, a novidade e a priorização do potencial mercantil podem servir de instrumento de crítica à sociedade que tão bem representam, e isso independente do material, da técnica, do estilo ou da linguagem utilizada. Ainda que as chamadas vanguardas revolucionárias que tentaram desenvolver projetos de inovação e democratização da cultura – por diversos motivos – não tenham obtido êxito e muitos tenham desistido ou aderido às regras do jogo, o desejo de transformação radical desta sociedade permanece latente, na busca de um terreno fértil para germinar.

Desse modo, a possibilidade da estética e da arte como instrumento de crítica e compreensão da realidade social para transformá-la tem como contraponto a mesma possibilidade na direção de sua reiteração ou re-adequação. Ainda que a estetização da política mediada por imagens não seja novidade, pode-se observar uma mudança de direção e uma intensificação desse processo em que a aparência (de confiabilidade, por exemplo) assume um papel mais importante do que qualquer evidência em contrário. Para avaliar os limites e as possibilidades da atividade estética em sua inter-relação com a ética e a política e os horizontes que se vislumbram é necessário um exame minucioso dos seus determinantes históricos.

### 1.3 DA ÉTICA À ESTÉTICA NA POLÍTICA

Em cada momento histórico, as formas pelas quais o estético se combinou, se aproximou ou se afastou (mas, nunca completamente) do ético e do político, com resultados distintos, são condicionadas pelas necessidades sociais e pelos meios criados para sua satisfação que se põem em cada contexto, de acordo com o modo de produção geral. Neste sentido, compreender o processo histórico que delinea a distinção e a articulação entre estes três campos permitirá esclarecer a questão da estetização da política, em especial, da política educacional, cujos princípios são definidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

A dissociação e a especialização que marcam os três grandes pilares da filosofia – o cognitivo, o estético e o ético – é um fato da modernidade (EAGLETON, 1993, p.264). A autonomia da arte em relação ao cognitivo, ao ético e ao político, aconteceu simultaneamente a um processo de cooptação do campo artístico pelo modo capitalista da produção; o que não ocorreu com a estética. Enquanto a produção artística representa um papel cada vez menos relevante na ordem social, a estética, silenciosamente, penetra no reino do conhecimento e da ética, servindo-lhe de modelo: "Tudo se deve tornar estético. A verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente, (...). A moral é convertida numa questão de estilo, de prazer ou de intuição." (EAGLETON, 1993, p.265-266).

A partir do final do século XX, o mundo já não é mais o mesmo, o estatuto da ética tornou-se cada vez mais problemático: é difícil fixar regras, quando não se tem mais referência estabelecida. Se, por um lado, observa-se uma busca de restauração de tradições perdidas (*revivalismo* religioso, esoterismos), por outro, as tentativas nessa direção são absorvidas pelo mercado por meio da produção e do consumo de mercadorias (livros de auto-ajuda, discos de música *gospel*, amuletos orientais).

Como se situa a ética agora, no reinado da estética? Qual é a referência da política dissociada da ética? As respostas a estas questões devem ser buscadas no desenvolvimento histórico das doutrinas éticas que, em diferentes épocas e formações sociais, apresentam-se como sistemas de normas, princípios e valores que regulam o comportamento humano e as relações entre os indivíduos, as classes e a sociedade em geral e no modo como essas doutrinas correspondem às necessidades de solução dos problemas morais e políticos de cada contexto.

### 1.3.1 Ética: Síntese Histórica

Historicamente, a ética cumpre o papel de fundamentar e justificar o comportamento moral dos indivíduos, cujas normas são definidas a partir da forma de organização geral da sociedade. A cada situação com a qual os indivíduos se

defrontam corresponde uma regra ou princípio moral para pautar suas atitudes e modos de agir, que precisa ser aceita e reconhecida como obrigatória e justa. À medida em que muda a estrutura social, algumas dessas normas entram em crise e exigem uma nova justificação ou a sua substituição por outras. "Assim se explica a aparição e sucessão de doutrinas éticas fundamentais em conexão com a mudança e a sucessão de estruturas sociais, e, dentro delas, da vida moral." (VÁZQUEZ, 2000, p.267).

A moral como superestrutura ideológica tem um caráter de classe, pois cumpre a função social de estabelecer e normalizar as relações sociais e condições de existência humana de acordo com os interesses da classe dominante, colocados como universalmente válidos. Assim, pode-se afirmar que não existe uma moral, mas múltiplas morais que correspondem à necessidade de garantir uma certa harmonia social nas relações de classes em épocas distintas e que, por isso, possuem um valor relativo e contraditório.

Na Antiguidade, ao processo de ascensão, decadência e ruína da democracia escravista grega e dos impérios macedônio e romano correspondem mudanças no pensamento ético que têm uma função essencialmente política. À *religiosidade apolínea*<sup>54</sup> do pensamento pré-socrático, baseada nos luminosos deuses do Olimpo que personificam a hierarquia dos valores morais da polis, sucede uma preocupação filosófica de justificação de uma legalidade universal (SOUZA e KUHLEN, 1989, p.ix-x).

Para Sócrates, o conhecimento – universalmente válido e fundamental para o autoconhecimento – é, antes de tudo, moral e cumpre uma finalidade prática: auxiliar o homem a agir retamente. Defende uma concepção de *bem* como felicidade da alma e de *bom* como aquilo que é útil para conquistar essa felicidade, juntamente

---

<sup>54</sup>Do latim *apollineo*; relativo a, ou próprio de Apolo, deus da luz, das artes e das adivinhações, que personifica o Sol. Neste caso, o autor (na obra referenciada) utiliza o adjetivo para qualificar a religião descrita nas epopéias homéricas, das quais foram excluídas as formas monstruosas e aterrorizadoras e as práticas mágicas dos cultos arcaicos, substituindo-as pela visão de deuses humanizados, perfeitos e luminosos, que permaneceu como uma das linhas fundamentais da moral grega (SOUZA e KUHLEN, 1989, p.ix-x).

com a tese do conhecimento como virtude e do vício como ignorância, pois é "no ato de raciocinar, e não de outro modo, que a alma aprende, em parte, a realidade de um ser"<sup>55</sup> (PLATÃO, 1987, p.66-67). Desse modo, o homem só age mal quando não conhece o *bem* porque o conhecendo não poderá deixar de praticá-lo e, conseqüentemente, será feliz.

A ética de Platão articula-se com a política, que é sua principal preocupação: "o homem é bom enquanto bom cidadão" (PLATÃO, 1987, p.271). A sua principal concepção de *bem* – como a de *belo* e de *verdade* – está fundamentada na *idéia em si*: "O divino é belo, sábio e bom" (PLATÃO, 1962, p.219). Em sua visão idealista, o fim último do homem é a elevação da alma por meio da prática das virtudes para libertar-se da matéria e dos prazeres sensíveis. Para realizar esse ideal para o qual o indivíduo sozinho é incapaz, Platão, em *A república*, idealiza o Estado que deve ser dirigido com a razão pelos filósofos, mediante a virtude da prudência; defendido pelos guerreiros, mediante a virtude da fortaleza; os artesãos e os comerciantes seriam encarregados dos trabalhos manuais, mediante a virtude da temperança. Desse modo, evidencia a unidade e interdependência entre ética e política, cabendo à estética, pela imitação do que convém, uma função educativa (PLATÃO, 1965, p.165-174).

Aristóteles reafirma o *bem absoluto* como fim e felicidade humana não expressos pelo prazer, mas pela contemplação; diferentemente de Platão, define o homem como animal político, concretamente constituído de matéria e espírito, ato e potência. Por meio da ação (prática das virtudes) na comunidade social e política o homem eleva sua alma e amoral à condição de uma vida verdadeiramente humana. E cabe ao Estado garantir esse caminho: "se é pelas leis que nos podemos tornar

---

<sup>55</sup>O pensamento de Sócrates foi registrado por seus discípulos, já que este não considerava confiável a palavra escrita. Essa citação foi retirada de Fédon, diálogo escrito por Platão que narra os últimos momentos do filósofo antes da sua execução.

bons, seguramente o que se empenha em melhorar os homens, sejam estes muitos ou poucos, deve ser capaz de legislar" (ARISTÓTELES, 1987, p.194).

A decadência do mundo antigo, que se caracteriza pela perda de autonomia dos estados gregos e pela queda dos grandes impérios, expressa-se na ética estóica e epicurista que não mais se definem em relação à pólis, mas ao universo: "a física é premissa da ética" (VÁZQUEZ, 2000, p.274). O estoicismo fundamenta-se na idéia de *Deus Absoluto* ou *Razão Universal* que tudo determina e, portanto, o que resta a cada indivíduo é a resignação em relação ao destino de cuja fatalidade não se pode escapar e cujo *bem supremo* é viver de acordo com a natureza; a liberdade interior é a única possível. Esse fatalismo e necessária resignação podem ser captados em *Medeia*, tragédia de Sêneca: "Suplico-te: domina tua ardente alma, modera-a, a calma abranda as calamidades". (SÊNECA, 1988, p.235). O epicurismo liberta-se do temor religioso por meio da crença de que existe uma certa liberdade de escolha e na qual o *bem* é o prazer, especialmente o espiritual (mais duradouro e estável) que deve ser encontrado em si mesmo pelo indivíduo e não na vida social, ou seja: "Chamamos ao prazer princípio e fim da vida feliz. Com efeito, sabemos que é o primeiro bem, o bem inato, e que Del derivamos toda a escolha ou recusa e chegamos a ele valorizando todo bem com critério do efeito que nos produz." (EPICURO, 1988, p.17).

Sobre as ruínas do mundo antigo, ergue-se o mundo medieval baseado na servidão, caracterizado pela fragmentação econômica e política próprias da estrutura feudal, no qual a religião garante uma certa unidade. Nesse contexto, a Igreja por meio do poder espiritual exerce também o poder político e, assim, a sua ética se estabelece como doutrina moral a partir da *verdade revelada* por Deus, que incorpora as virtudes platônicas – prudência, fortaleza, temperança – por meio dos mandamentos divinos, aos quais a obediência é imperativa.

O cristianismo propõe a elevação do homem do plano material para o plano espiritual, tal como os gregos, mas introduz a idéia de igualdade entre os homens como irmãos em Cristo, cujo conteúdo é de extrema riqueza e valor para

despertar nos seres humanos o desejo de superação da injustiça social. Essa idéia que na sociedade medieval só tinha sentido no universo puramente espiritual, dado o nível de desenvolvimento das bases materiais, convivia no plano material com uma profunda desigualdade social.

Ainda que se julgue, não poder falar, em sentido estrito, de uma filosofia cristã – dado que o cristianismo está embasado na fé e no dogma – Santo Agostinho e São Tomás de Aquino fazem uso da razão para justificar as verdades reveladas e as questões que derivam delas para subordinar a filosofia à teologia, a qual também se subordina a ética. Para Santo Agostinho, a purificação da alma e sua elevação ao *mundo das idéias em si* de Platão transforma-se em *êxtase místico* ou felicidade em Deus, que pode ser alcançada no mundo sobrenatural a partir da experiência pessoal, da interioridade, da vontade e do amor ou caridade na vida terrena. A ética tomista identifica o *bem* ou *fim supremo* de Aristóteles, cuja posse causa gozo ou felicidade com Deus, ao qual se chega pela contemplação (VÁZQUEZ, 2000, p.277-279).

A ética moderna diferencia-se da medieval por sua tendência antropocêntrica em contraposição ao teocentrismo, apesar de apresentar múltiplas tendências, entre as quais se destaca a ética kantiana. Essa direção delinea-se na nova sociedade que se caracteriza por mudanças de todas as ordens, a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção no plano econômico e da constituição do Estado Nacional no plano político. Nesse contexto, "a religião deixa de ser a forma ideológica dominante e a Igreja perde a sua função de guia. (...) Na nova sociedade, consolida-se um processo de separação daquilo que a Idade Média unira: a) a razão separa-se da fé (e a filosofia da teologia); b) o Estado da Igreja; c) a natureza, de Deus; d) o homem, de Deus" (VÁZQUEZ, 2000, p.279-280).

Na mesma lógica que preconizou o homem/servo liberto da terra, o artesão liberto da guilda, também deveriam ser rompidos os vínculos do homem com Deus e com a Igreja. Só assim, livre de todas as peias e entraves, o homem poderia vender *livremente* sua força de trabalho como meio de sobrevivência.

Kant, o grande pensador da era moderna, ocupa-se de duas grandes questões das quais se desdobram inúmeras outras. A primeira diz respeito ao conhecimento, suas possibilidades, seus limites e suas esferas de aplicação; e a segunda concerne ao problema da ação humana, ou seja, o problema da moral; a essas questões aliam-se os problemas da apreciação estética e do juízo teleológico (KANT, 1995, p.307-312).

Em sua *Crítica da Razão Prática*, busca esclarecer como o homem deve agir em relação aos seus semelhantes e como proceder para obter a felicidade ou alcançar o *bem supremo*; e assim como o objeto do conhecimento é regulado pelo sujeito, o mesmo se dá com a consciência moral: "O homem como sujeito cognoscente ou moral é ativo, criador e está no centro tanto do conhecimento quanto da moral." (VÀZQUEZ, 2000, p.282). Neste sentido, para Kant, o *bom* consiste na boa vontade que se sujeita à lei moral, incondicionada, absoluta e universal, ou seja, um *imperativo categórico*. Assim, trata-se de uma questão de fé: "A fé (como *habitus*, não como *actus*) é o modo de interpretação moral da razão no assentimento daquilo que para o conhecimento teórico é inacessível. Ela é por isso o princípio permanente do ânimo que consiste em admitir como verdadeiro aquilo que é necessário pressupor como condição de possibilidade do supremo fim terminal moral." (KANT, 1995, p.311).

Hegel tenta superar o idealismo kantiano, mas concebe "a Idéia, Razão ou Espírito Absoluto, que é a totalidade do real, incluindo o próprio homem como um seu atributo" (VÀZQUEZ, 2000, p.284). A atividade moral seria uma etapa de desenvolvimento do Espírito, pois "a meta final consiste pensar o absoluto como espírito, como universal, (...) como virtualidade infinita do conceito" (HEGEL, 1988, p.152), que transforma o homem em uma abstração ou "num simples predicado do abstrato ou do universal" (VÀZQUEZ, 2000, p.1.285). No hegelianismo, a ética constitui uma totalidade com a política, que se constitui junto com a filosofia nas suas duas principais preocupações, nas quais por meio do "nexo entre liberdade

política e liberdade do pensamento, a filosofia manifesta-se na história só onde e na medida em que se formam constituições livres" (HEGEL, 1988, p.144).

### 1.3.2 Ética e Reavaliação do Comportamento Humano

O pensamento sobre a ética que surgiu após Kant e Hegel, ainda no século XIX e durante o século XX, decorre das contradições e dos conflitos gerados pelas relações capitalistas de produção – em diferentes tentativas de explicação, adequação ou crítica –, como uma reação contra o formalismo e o universalismo abstrato, o racionalismo absoluto e a metafísica.

Kierkegaard, considerado o pai do existencialismo, defende o indivíduo concreto como tal, na sua subjetividade total, que se desenvolve a partir de três estágios hierarquizados da existência individual: do inferior estético ao ético e, depois, ao superior – o religioso – sustentado em uma relação de fé pessoal com Deus. O estágio estético caracteriza-se pela busca incessante da novidade e do prazer e conduz ao desespero. No estágio ético, o indivíduo deve basear seu comportamento no dever e em normas universais, e quando atinge seus limites supremos faz surgir a contradição que só pode ser resolvida mediante a passagem para a conduta religiosa. O filósofo explica a passagem do ético ao religioso em *Temor e Tremor*, por meio da interpretação do episódio bíblico referente a Abraão e seu filho Isaac. Somente pela fé incondicional Abraão consegue superar a contradição entre o absurdo da lei divina e critérios racionais ou regras morais: "a fé, paradoxo capaz de fazer de um crime um ato santo e agradável a Deus, paradoxo que devolve a Abraão o seu filho, paradoxo que não pode reduzir-se a nenhum raciocínio, porque a fé começa precisamente onde acaba a razão" (KIERKEGAARD, 1988, p.140).

O existencialismo de Sartre retoma o individualismo irracionalista de Kierkegaard, mas deste se distingue pelo seu ateísmo e por aproximar-se do marxismo ao reconhecer os problemas sociais e políticos. Na sua ética, o indivíduo vale moralmente pelo uso que faz da sua liberdade, o bem supremo. Para Sartre, só

se pode compreender e aceitar a liberdade individual como um fim que inclui também a liberdade dos outros: "Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. (...) Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira." (SARTRE, 1987, p.6-7).

O pragmatismo, de origem anglo-americana, surgiu e tomou corpo nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, concomitante ao desenvolvimento do espírito empresarial e da ampliação do processo de mercantilização, caracterizando-se pelo abandono das questões metafísicas em favor das questões práticas, entendidas em seu sentido utilitário imediato. Nessa perspectiva, identifica a verdade com a utilidade, no sentido daquilo que "melhor ajuda a viver e a conviver" (VÀZQUEZ, 2000, p.288). Segundo Peirce: "A Ética é o estudo dos fins de ação que estamos deliberadamente preparados para adotar. (...) O homem justo é aquele que controla suas paixões e as conforma aos fins que deliberadamente adota como derradeiros, [mas] a definição do fim não deve ser reduzida a mero formalismo." (PEIRCE, 1989, p.6-7) para ele, o fim derradeiro da ação deve "ser um fim admirável (...). Assim, deste ponto de vista, a excelência moral depende do excelente estético [e] a regra ética será admitir o único fim absoluto, e esperar que seja atingível" (PEIRCE, 1989, p.7). A corrente pragmatista, ao subordinar o comportamento moral ao êxito pessoal, transforma a ética num utilitarismo marcado pelo egoísmo.

O marxismo recupera o homem concreto como um ser histórico, *síntese de múltiplas determinações* que, por meio do trabalho, age sobre a natureza produzindo a si mesmo e um mundo humano – material e espiritual – como resposta às suas necessidades. Mas a história humana como processo objetivo não é fatal, pois se "os homens são produto das circunstâncias" não se pode esquecer que "as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens" (MARX, [198-]a, p.208).

Assim, a moral, como toda forma da superestrutura ideológica, cumpre uma função social, ou seja, "a economia política apenas expressa *ao seu modo* as leis morais" [grifo no original] (MARX, 1987b, p.185), que normatizam as relações e condições de existência de acordo com os seus interesses. Portanto, uma nova moral somente será possível numa sociedade fundada em outra bases, que produzam a necessidade de um comportamento humano de novo tipo. A crítica, ainda que necessária, por si só não produz mudança, ou seja: "Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de transformá-lo." (MARX, [198-]a, p.210).

Para Lukács, a estética desempenha um papel importante no comportamento ético dos homens, porque o efeito estético de uma obra de arte representa uma determinada tomada de posição perante a realidade social e apresenta um modelo de comportamento que capta e dá forma à objetividade do mundo de tal modo que nela se manifesta a relação sujeito-objeto (LUKÁCS, 1966, v.2, p.469). E, do ponto de vista ético: "*una decisión humana no puede separarse del nexo causal del decurso histórico-social, pero a pesar de ello posee, contemplada éticamente, un particular acento de realidad, el de la responsabilidad del individuo que la toma*"<sup>56</sup> (p.471).

### 1.3.3 Relações entre Ética e Estética na Atividade Política

A política surge na Antigüidade Clássica como adjetivo para designar tudo o que se refere à *polis*, entendida como "cidade autônoma e soberana, cujo quadro institucional é caracterizado por uma ou várias magistraturas, por um conselho e por uma assembléia de cidadãos" (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p.954). O conceito de *política*, como arte e ciência de governo, foi defendido por Platão em

---

<sup>56</sup>"uma decisão humana não pode separar-se do nexo causal do decurso histórico-social, mas apesar dele possui, contemplada eticamente, um particular acento de realidade, o da responsabilidade do indivíduo que a toma".

seu diálogo *Político* com o nome de *ciência régia* sobre a teoria do Estado (PLATÃO, *Político*, 259 a-b apud ABBAGNANO, 1998, p.774).

Aristóteles incorporou a idéia de Platão, atribuindo à política as funções de estudar o surgimento e a conservação de uma forma de governo e de descrever o Estado em sua forma ideal – a melhor forma possível, dentro das circunstâncias; indica, igualmente, uma função ética, relativa à definição do *sumo bem* e dos meios para atingi-lo. Aristóteles atribui, assim, à política, a qualificação de *arte mestra* que deve definir o tipo de saber a que o cidadão deve ter acesso: "a política (...) determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto" (ARISTÓTELES, 1987, p.9), prefigurando as políticas educacionais da atualidade.

A partir de Comte, o conceito de ético-político passa a ser usado também como *estudo dos comportamentos intersubjetivos*, identificando-se com o de sociologia, julgando que "os fenômenos políticos (...) estão sujeitos a leis invariáveis, cujo uso pode permitir influenciar esses mesmos fenômenos" (ABBAGNANO, 1998, p.774).

Na época moderna, o termo política passa a ser utilizado também como adjetivo para *qualificar* as atividades que têm como referência o Estado, como *sujeito* da ação de: ordenar ou proibir alguma coisa para todos os membros de um determinado grupo social de seu domínio; legislar por meio de normas; tirar ou transferir recursos de um setor da sociedade para outro, etc.; como também no sentido de *objeto* da ação, quando se refere a ações como "a conquista, a manutenção, a defesa, a ampliação, o robustecimento, a derrubada, a destruição do poder estatal, etc." (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p.954), que, portanto, referem-se a todas as formas de relações de poder legalmente instituídas em uma sociedade.

Se a relação entre o ético e o político está posta desde a Antigüidade de modo direto, o mesmo não se dá com o estético. Entretanto, considerando as vinculações entre ética e estética – na metafísica platônica em que o belo é a manifestação do bem – não será difícil verificar que, ainda que pouco explícitas, estas duas dimensões da prática humana sempre se encontraram imbricadas na

atividade política. Desde o conteúdo moral atribuído à beleza, à função mimética e catártica na atividade estética, à arte com finalidade política ou à política moldada por imagens evidenciam uma tendência estetizante.

No discurso político contemporâneo, essa tendência já estava anunciada na assimilação de um certo modernismo, identificado com a crença no "progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção" (HARVEY, 1996, p.19), progresso que se propunha neutro, pelo modo como o poder dominante passa a fazer uso da arte e da cultura estética como instrumento de propaganda ideológica. O expressionismo abstrato, por exemplo, foi utilizado como arma ideológica na *Guerra Fria*, em contraposição ao realismo socialista, usado de igual modo.

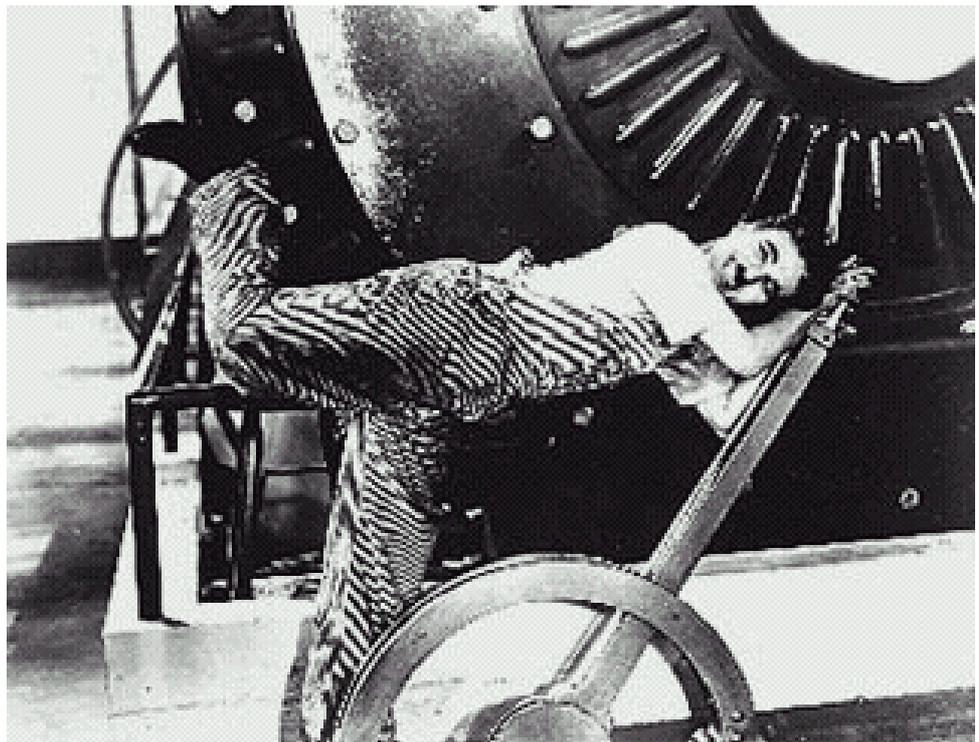
A idéia de *pós-modernismo* surge, portanto, no processo de reestruturação produtiva – acompanhando e incorporando novas tecnologias, novas formas de acumulação, novos materiais, novas combinações, novas modas, etc. – como instrumento para o ajuste ideológico necessário à adequação comportamental e recomposição da hegemonia. Nesse contexto, a retomada do pragmatismo com ênfase no utilitarismo e na experimentação criativa, a valorização da semiótica na disputa de significados entre significantes sem referentes concretos e nos jogos de linguagem, ente outros aspectos, vêm acentuar e tornar mais explícitas a fragmentação, a heterogeneidade e a descontinuidade próprias das relações capitalistas e da lógica da mercadoria. Neste sentido, o pós-modernismo apresenta-se como mais uma retórica perigosa que pretende a aceitação das "reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros, etc.)" (HARVEY, 1996, p.112).

Ainda que contemporaneamente a amplitude do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação tenha produzido novos meios e torne mais eficientes os recursos de estetização da aparência e de modelagem da imagem, tais procedimentos,

de alguma forma e em certa medida, foram utilizados para tornar os discursos políticos mais atraentes e mais convincentes. A fotografia, o filme e as técnicas de computação têm ampliado consideravelmente o poder do discurso que a imprensa, a televisão e a *internet* apresentam ao público e levam às últimas conseqüências a substituição da realidade pela sua aparência, ou seja, o mundo virtual de hoje apresenta o mesmo inconveniente da pintura e da escrita na atividade política grega: "as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar, conservar-se-ão caladas" (PLATÃO, 1962, p.257).

Aliás, resguardadas as suas especificidades, a estetização das modernas técnicas de persuasão poderiam receber a mesma crítica feita por Platão à arte da retórica centrada na forma, dissociada do domínio do conteúdo, quando escreveu "é pela aparência que se consegue persuadir; e não pela verdade. (...) quem não conhece a verdade, mas só alimenta opiniões, transformará a arte da retórica numa coisa ridícula que não merece o nome de arte" (PLATÃO, 1962, p.235-239). E, aqui, abre-se um novo problema: o esteticismo sensual e a 'ética' hedonista da mercadoria subvertem e relativizam o papel do conteúdo, ou seja, dado que não é possível separar aquela deste, o conteúdo transforma-se na própria aparência.

## O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO



CHAPLIN, C. *Tempos Modernos*, EUA, 1936. Fotograma do filme

*Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio-dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão*  
Chico Buarque

## 2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Para explicar como o conceito de competência constitui referência para o trabalho e para a educação escolar, de acordo com o enfoque epistemológico e metodológico definido neste estudo, o ponto de partida é o trabalho: os modos e os meios com os quais se organiza socialmente, se realiza e transforma a natureza para satisfazer as necessidades humanas.

As relações que se estabelecem entre trabalho e educação no capitalismo decorrem da exigência de adequação das forças produtivas ao "*processo de trabalho capitalista [que] é a unidade entre os processos de valorização e o processo de trabalho real sob a adequada base de uma formação específica de organização social do trabalho*" (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991, p.19).

Qualquer modificação nos processos de produção, decorrente da incorporação da ciência, traz conseqüências no tempo de trabalho, na intensidade e na qualificação do trabalho. A redefinição e a adoção do conceito de competência como paradigma para a formação do trabalhador constroem-se a partir de mudanças ou ajustes que se desenvolvem nos processos de valorização e acumulação do capital com a introdução de novas tecnologias e modos de organização e gestão do trabalho (ARROYO, 1991, p.177).

O novo modelo, que se configura com o esgotamento do modelo *taylorista-fordista*, e suas variações, – hegemônico até o final da década de 1960 – será melhor compreendido mediante a comparação entre ambos, a fim de evidenciar os impactos desse novo paradigma na formação do trabalhador em particular e na educação escolar em geral. O novo modelo exige "um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção", não apenas no que diz respeito à atividade produtiva em si, mas também no campo político, ético e estético, ou seja, um novo disciplinamento do comportamento em relação a valores, sentimentos e atitudes (GRAMSCI, 1991, p.382).

## 2.1 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Os diferentes pontos de vista, com os quais são interpretadas as relações que se estabelecem entre trabalho e educação, exigem que se explicita a concepção teórico-epistemológica que se coloca como pressuposto de qualquer análise deste tema. O fio condutor desta investigação e a argumentação prendem-se à pergunta: o que é o trabalho? A concepção que se expressa na resposta fundamenta não apenas o modo de ver e de compreender os modos e os meios de produção social que se desenvolvem historicamente, como também de que maneira estes determinam tanto as formas de organização e gestão do trabalho quanto os processos educativos de formação humana.

### 2.1.1 Trabalho e Modo de Produção

O trabalho é atividade essencialmente humana por meio da qual o ser humano "impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza" para produzir intencionalmente a sua existência. Assim sendo,

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1994, v.1, p.202).

Se compararmos o modo como a abelha constrói sua colméia com o modo como o ser humano constrói sua moradia, verificamos que, ao longo do tempo, a primeira continua utilizando sempre os mesmos meios e procedimentos, ao passo que a arquitetura do segundo transformou-se e se transforma continuamente, tanto em relação aos materiais utilizados quanto às técnicas, tendo como produto objetos infinitamente diferentes e diversificados (figura 45 - Anexo). Ao contrário da colméia, as construções humanas apresentam, historicamente, diferentes formas e funções

que visam a uma solução estética e prática para as atividades e necessidades humanas e revelam a capacidade de criação e realização dos homens: "O animal produz somente de acordo com a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe produzir de acordo com toda a espécie e aplicar sempre a medida inerente ao objeto: o homem, portanto, cria também, de acordo com as leis da beleza." (MARX, 1968, p.81-82).

Se observarmos exemplos clássicos da arquitetura – como a *Torre de Babel*, a *Grande Pirâmide* de Quéops, o *Parthenon*, a *Catedral* de Santiago de Compostela, a *Torre Eiffel*, a *Casa da Cascata*, de Wright e o edifício *Humann Building*, de Graves – e os compararmos entre si, imediatamente podemos identificar diferenças visíveis na forma, nas cores, nos materiais, na organização dos espaços etc. Estas diferenças de caráter formal relacionam-se diretamente com os meios técnicos e materiais disponíveis em cada época em que foram construídos e com a finalidade – o valor de uso – de cada um dos edifícios, que por sua vez evidenciam a satisfação de necessidades próprias de uma determinada forma de organização social e o seu padrão estético correspondente (figuras 46 a 53 - Anexo).

Se compararmos diferentes construções de uma mesma época – como um edifício ocidental e um edifício oriental – podemos identificar diferenças culturais de civilizações distintas; ou – como um edifício de apartamentos e uma favela – diferenças entre as divisões de classe de uma mesma formação social (figuras 54, 55, 56 e 57).

O caráter da atividade humana, portanto, não é instintivo, natural ou inato, mas essencialmente teleológico dentro de marcos culturais e históricos. Desse pressuposto se depreende que o modo, o objeto e os meios de trabalho que foram criados e desenvolvidos historicamente precisam ser transmitidos durante o processo de desenvolvimento e formação da pessoa humana para satisfazer suas necessidades vitais de acordo com o modo de produção social, pois "é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho" (MARX, 1994, v.1, p.202).

É importante assinalar, também, que os indivíduos não produzem seus meios de vida isoladamente, mas que os produzem em sociedade, ou seja, esta produção é sempre a produção em um determinado período do desenvolvimento social. Desse modo, as relações de produção, distribuição, troca e consumo variam de acordo com as condições gerais do desenvolvimento histórico de cada formação social (MARX, 1971, p.3-8).

Na Antiguidade, uma catedral levava, literalmente, séculos para ser construída. Dada a sua monumentalidade seria, em primeiro lugar, impossível de ser construída por um único indivíduo, exigindo um grande grupo de trabalhadores; em segundo lugar, o tempo de duração desta construção perpassava mais de uma geração, o que exigia sistematização dos projetos e técnicas de construção e, necessariamente, um processo de transmissão desses conhecimentos para garantir sua conclusão (figura 50 - Anexo).

A partir desse pressuposto, compreender como, por que e de que modo se constituem determinados processos educativos – ou seja, os processos de transmissão dos conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos – passa pela compreensão do modo como se realiza o trabalho, porque: "O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho." (MARX, 1994, v.1, p.204).

O modo de produção capitalista é, de acordo com Marx, "*produção e reprodução do conjunto da relação*" que se caracteriza pela produção de *mercadorias* – objetos que satisfazem necessidades humanas – e pela produção de *mais-valia* – processo de valorização do capital (MARX, [199-], p.37).

A reprodução das condições de produção capitalista depende da reprodução dos meios de produção e da força de trabalho. No que diz respeito à reprodução da força de trabalho, ela é garantida do ponto de vista da sua subsistência por meio do salário e, do ponto de vista da sua disponibilidade para ser

utilizada no sistema complexo do processo de produção, predominantemente por meio do sistema escolar (ALTHUSSER, 1999, p.73-75).

Na escola, essa formação da força de trabalho inclui não somente conhecimentos e técnicas "diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção", mas também

*...a produção de sua sujeição à ideologia dominante ou da 'prática' dessa ideologia, [ou seja] as "regras" das boas maneiras, isto é, da conveniência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é 'destinado': regras de moral e consciência profissionais, o que significa dizer, de forma clara, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, no final das contas, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1999, p.75-76).*

Conseqüentemente, toda mudança significativa que ocorra no modo de produção exige mudança no processo de reprodução da força de trabalho, tanto em relação ao conteúdo dos conhecimentos e técnicas quanto às *regras de moral e consciência profissionais* necessárias para o funcionamento do sistema estabelecido.

### 2.1.2 Trabalho e Qualificação do Trabalhador na Modernidade

O capitalismo, no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 1970, viveu um período de crescimento que se caracterizou pelo modelo *taylorista-fordista* de produção, conhecido como "Era de Ouro"<sup>57</sup>: "Durante os anos 50, sobretudo nos países 'desenvolvidos' cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial." (HOBSBAWM, 1995, p.253).

Esse modelo de organização e gestão do trabalho apóia-se nos *Princípios da Administração Científica* publicados em 1911, por Taylor, em que sistematiza e desenvolve o processo de divisão do trabalho no capitalismo, separando gerência,

---

<sup>57</sup>Ver: HOBSBAWM, E. A era de ouro. In: HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.223-392.

concepção, controle e execução. Seus estudos tinham como objetivo a *organização racional do trabalho* por meio de quatro princípios básicos: o *planejamento*, que substituiria a improvisação pela ciência; o *preparo*, que envolve a seleção e o treinamento dos trabalhadores; o *controle*, por meio da gerência e da supervisão; e a *execução*, disciplinada e padronizada de acordo com normas estabelecidas e segundo o plano previsto (CHIAVENATO, 1999, p.76).

Ford, a partir dos princípios apresentados por Taylor, idealizou a linha de montagem, iniciando a produção em série, ou seja, um método que permitia fabricar grandes quantidades de um determinado produto padronizado em larga escala, ampliando os horizontes desse tipo de produção pelo incremento da produtividade, por meio: da intensificação do trabalho, da economicidade do tempo de duração do processo com o emprego imediato dos equipamentos e da matéria-prima, e a rápida colocação do produto no mercado. Como suporte para essa produção, criou um modelo de carro de preço popular, tendo em vista a capacidade potencial de consumo necessária para manter o fluxo de acumulação do capital. Para obter a adesão do trabalhador ao novo sistema, instituiu o salário mínimo de cinco dólares por dia e jornada diária de oito horas, quando a maioria ainda variava entre dez e doze horas, além de incentivos de produtividade, por meio da especialização das funções (CHIAVENATO, 1999, p.79-80).

Como mostra Harvey, Ford racionalizou velhas tecnologias e a divisão do trabalho preexistente, mas foi além:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1996, p.122).

Essa nova sociedade "democrática, racionalizada, modernista e populista" ancorava-se na economia capitalista – fundamentada nos princípios do racionalismo iluminista de organização e gestão do trabalho e na moral puritana de controle do

trabalhador –, nas políticas do Estado do Bem-Estar Social e nas novas práticas artísticas e culturais desenvolvidas a partir dos movimentos modernistas.

Os princípios do Iluminismo, exemplarmente sintetizados por Lopes, contribuem para elucidar os fundamentos do que passou a ser conhecido como *modo de vida americano*:

...os filósofos iluministas exigiam maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais. A verdade não é mais revelação divina, mas obra do Homem; como tal, apresenta-se para ele não como um mistério, mas como um problema a ser resolvido pela mente humana, que deve apreender o universo e subordiná-lo às necessidades humanas com o uso da Razão. Além disso, proclamavam a *Liberdade* (civil, econômica e política) e a *Igualdade* civil como direito de todos os cidadãos (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.29-30).

Assim, justificam-se, por um lado, a racionalização dos novos processos de trabalho e, por outro, a divisão social de classes baseada nas aptidões pessoais e no mérito de cada indivíduo, com o respaldo legal regulado pelo Estado, que garante, ao mesmo tempo, a acumulação do capital e a minimização dos seus efeitos por meio de políticas sociais.

No entanto, como adverte Gramsci, "estes novos métodos exigem uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), um reforçamento da 'família' em sentido amplo (não desta ou daquela forma do sistema familiar), a regulamentação e a estabilidade das relações sexuais", o que torna necessário o desenvolvimento de ideologias puritanas para *moldar* os novos comportamentos e obter um determinado equilíbrio psicofísico que "só pode ser externo e mecânico, mas poderá tornar-se interno se for proposto pelo próprio trabalhador, e não imposto de fora; se for proposto por uma nova forma de sociedade, com meios adequados e originais" (GRAMSCI, 1991, p.394-397).

O *modernismo cultural-artístico* faz parte desse novo contexto, associado aos processos tecnológicos, econômicos e políticos da Era Industrial e ao rompimento com a tradição. Embora envolta em inúmeras discordâncias quanto aos seus princípios e significados, sobre suas origens e limites temporais, bem como

sobre que artistas, movimentos ou escolas se enquadram neste movimento, esta denominação foi adotada pela maioria das *histórias da arte*<sup>58</sup>.

A idéia de modernidade, que tem origem nas revoluções políticas e econômicas do século XVIII, forma-se e assume contornos mais nítidos a partir do final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, quando se registram marcos históricos privilegiados: a revolução russa de 1917, que apresenta uma proposta radical de alteração das relações sociais; a afirmação da teoria da relatividade de Einstein, que revê conceitos fundamentais como o de espaço e tempo; a difusão da psicanálise, que revela o mundo desconhecido do inconsciente e do subconsciente; o advento da indústria cinematográfica e dos meios de comunicação de massa (especialmente o rádio e a televisão). Nas artes visuais, um marco importante a ser destacado é a pintura *Demoiselles d'Avignon* (1907) de Picasso: "O cubismo é quase uma aplicação da teoria da relatividade à pintura, ou sua interpretação poética: num mesmo instante, um objeto é visto ao mesmo tempo sob vários aspectos." (COELHO NETTO, 1995, p.27-29) – figura 35 - Anexo.

Na modernidade, as artes e as ciências, impulsionadas pelo paradigma do progresso, apoiaram-se no papel vital das vanguardas para promovê-lo. A criatividade e a originalidade tornaram-se qualidades essenciais na busca pela inovação em todos os campos da atividade humana. No campo cultural-artístico, a *ruptura com o passado* foi levada ao extremo, desafiando violentamente todas as convenções instituídas. Assim, os artistas são o exemplo mais acabado das vanguardas que deveriam revolucionar o mundo.

Nesse contexto, o modernismo, além de constituir uma tendência de aceitar inovações ou facilidade em adotar idéias e práticas modernas, designa genericamente vários movimentos literários e artísticos "que se engajam nas experiências da vida moderna, na *modernidade*, por meio do uso deliberado da

---

<sup>58</sup>Dos autores consultados, apenas *A História da Arte* de GOMBRICH, E. H. (Rio de Janeiro: Guanabara, 1972) não utiliza o termo, preferindo "arte moderna".

experimentação e da inovação" (BLAKE e FRASCINA, 1998, p.127). Sob essa denominação, ampla e indefinida, são reunidas as vanguardas artísticas – cubismo, expressionismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo e outros nas artes visuais, o funcionalismo na arquitetura, o abandono da tonalidade na música, o rompimento com a tradição na literatura – que dominaram a maior parte da produção cultural erudita do século XX. Até hoje, aqueles artistas, grupos ou escolas que não aceitam esta denominação, "se definem nos termos daquilo que rejeitam (pós-modernismo)" (HOBSBAWM, 1998, p.22).

Tanto nas ciências quanto nas artes, as ortodoxias foram contestadas: a regra passa a ser não ter regras. As referências, as crises e contradições ideológicas da sociedade burguesa encontram sua "expressão característica, embora com freqüência desnorteante e desnorteada, nas artes" (HOBSBAWM, 1998, p.306). E, embora o desenvolvimento das artes – chamadas eruditas – tenha sido notável, estas foram rejeitadas pelo grande público que não as entendia e se voltava ou para as obras clássicas ou para as artes populares transformadas e incorporadas pela indústria cultural. As vanguardas foram levadas ao isolamento, e

O sonho de uma arte para o povo se confrontou com a realidade de um público essencialmente de classes média e alta para as artes 'avançadas', com poucas exceções cujos temas tornavam-se politicamente aceitáveis por parte de militantes operários. Ao contrário das vanguardas de 1880-1895, as do novo século, salvo as sobreviventes da geração mais velha [e mais tarde o cubismo e o construtivismo] não eram atraídas pela política radical. Eram apolíticas ou, em algumas escolas, como os futuristas italianos, tinham até tendências direitistas (HOBSBAWM, 1998, p.322).

O público consumidor das artes de vanguarda situava-se nas camadas mais ricas, refinadas e intelectualizadas da classe média alta, nas quais encontra símbolos concretos utilizados como indicadores de *status* cultural. Para demonstrar sua modernidade valiam-se de um piano de armário ou de um quadro modernista, por exemplo. Também o Estado servia-se destas artes para simbolizar a modernidade de suas realizações políticas e econômicas por meio de gigantescos monumentos, murais e memoriais de concepção inovadora.

Contudo, ainda que isolada dos gostos e preocupações das massas e com maior intensidade do que se costuma admitir, indiretamente as artes passam a deixar sua marca na vida cotidiana. Seja por meio da publicidade, seja do cinema, que acolhe muitos expoentes das artes de vanguarda para compor trilhas sonoras, cenários e figurinos, seja por meio das chamadas *artes aplicadas*, influenciadas pelos movimentos *Arts-and-crafts* e *Art Nouveau* e pela escola de arte *Bauhaus* com seus desenhos arrojados e inovadores<sup>59</sup> (figuras 23a e 24 - Anexo).

Mas, a arte por excelência da revolução tecnológica, baseada no mercado de massas, é o cinema (mais tarde complementado pela televisão e pelo vídeo): totalmente novo em termos de tecnologia, modo de produção e modo de apresentar a realidade, a primeira que não seria possível senão na sociedade industrial do século XX. Essa forma de produzir *diversão lucrativa* triunfa com uma rapidez extraordinária – segundo Hobsbawm (1998, p.333), em 1914, o cinema já contava com cerca de 50 milhões de espectadores nos Estados Unidos. Além disso, torna-se um poderoso instrumento ideológico de cunho econômico – na difusão do modo vida moderno – e político, como um meio privilegiado com potencial extraordinário de propaganda e de afirmação de valores. Assim, o lazer industrializado de massas – primeiro o cinema e depois o jazz e o rock – revolucionou as artes do século XX de

---

<sup>59</sup>*Arts-and-crafts*: movimento social e estético inglês, do final do século XIX, que pretendeu reincentivar o artesanato e promover uma reforma do desenho industrial, opondo-se à massificação do produto industrial. William Morris, com base nas idéias de Pugin e Ruskin, produziu tecidos, livros papéis de parede, móveis etc., mas não obteve êxito na produção de massa pelo alto custo. Suas idéias influenciaram o estilo *Art Nouveau*, sendo considerado como ancestral da *Bauhaus*. *Art Nouveau*: estilo decorativo que floresceu nos Estados Unidos e parte da Europa ocidental entre 1890 e a Primeira Guerra Mundial como reação ao academicismo artístico do século XIX. Sendo em primeiro lugar uma arte ornamental, suas aplicações mais típicas foram no mobiliário, na decoração, nas artes gráficas e na ilustração, com alguma influência na arquitetura (como, por exemplo, em Gaudi, na Espanha). *Bauhaus*: Escola de arquitetura e de artes aplicadas que se tornou o grande centro do *design* moderno na Alemanha dos anos 20. Influenciada pelo *Arts-and-crafts* incorporou a idéia da importância do *designer*-artesão para a produção industrial. Foi fundada por Gropius, em 1919, em Weimar, transferindo-se para Dessau em 1925 e para Berlim em 1932, onde foi fechada em 1933, com o advento do nazismo. Em 1937, foi reaberta em Chicago com o nome de *New-Bauhaus*, por Moholy-Nagy (CHILVERS, 1996, p.30-31 e 47-48).

modo separado e independente das vanguardas: "As artes do século XX foram revolucionadas, mas não por aqueles que assumiram o encargo de fazê-lo." (HOBBSAWM, 1998, p.337).

Os Estados Unidos – mais especificamente, Nova Iorque, que após a Segunda Grande Guerra torna-se o centro das vanguardas –, na primeira metade do século, reagem de diferentes maneiras às influências do modernismo europeu, refletindo na arte esse período de grandes perturbações e rupturas. A princípio, no período de supremacia europeia, especialmente durante o período da chamada *Grande Depressão* (1929-1933), as práticas artísticas norte-americanas, que costumam ser definidas como *naturalistas* ou *social-realistas*, "eram vistas como necessidade cultural para os adeptos das políticas comunistas e socialistas"; "a maioria dos artistas [norte-americanos, naturalizados ou radicados no país] trabalhava em projetos para edifícios e locais públicos", como também participava ativamente dos movimentos operários. A abstração simbólica do *trabalhador*, por exemplo (figura 58 - Anexo), "foi um emblema ideológico chave na União Soviética e nos Estados Unidos da década de 30" (HARRIS, 1998, p.3-13)

Em contrapartida, o *Projeto de Arte Federal* (figuras 59 e 60 - Anexo) criado e patrocinado pelo governo de Roosevelt – dentro do espírito do *New Deal*, "comprometido com a criação de um 'capitalismo gerenciado'" (HARRIS, 1998, p.16) – subvenciona uma arte bucólica, cheia de metáforas rurais na busca de suas raízes culturais. Desse modo, ataca tanto o *modernismo de vanguarda* como a *arte acadêmica tradicional* como "importações essencialmente 'estrangeiras' de uma civilização europeia ainda semifeudal", mas também, mantém-se fiel à sua tradição figurativa e populista (HARRIS, 1998, p.16-17). De 1935 a 1943, esse projeto de incentivo à arte pagava 23,86 dólares semanais a artistas – muitos dos quais jovens e desconhecidos – que produziram cerca de cem mil pinturas em cavalete, oito mil esculturas e mais de quatro mil murais de prédios públicos. Estes subsídios permitiram a uma geração de dez mil artistas – entre os quais Benton, Curry, Noguchi, Gorky e Pollock, que viriam a ser conhecidos como expressionistas abstratos –

experimentalizar novos estilos e forneceram as bases para as inovações que se consolidariam nos anos Pós-Guerra (STRICKLAND, 2002, p.161).

A ruptura em relação ao realismo social politicamente engajado – tanto de cunho socialista quanto vinculado ao romantismo e ao naturalismo americanos – e a adoção da abstração como novo paradigma da prática artística e de sua valorização pela crítica especializada permitiram a artistas como Rotko e Pollock "deixar para trás o contexto político e ideológico cada vez mais opressivo do nacionalismo dos tempos de guerra (que substituiu a ideologia do *New Deal* em 1940-1941) e também o crescente anticomunismo do Estados Unidos" (HARRIS, 1998, p.37). Mas, essa ruptura – que leva a abstração a ser considerada como a "genuína expressão contemporânea" – não significou um rompimento absoluto e generalizado com a figuração. Associada ao liberalismo político, a arte norte-americana caracteriza-se dentro de um ecletismo estilístico que abriga tanto o abstracionismo quanto o realismo, o surrealismo, o primitivismo, entre outros estilos como expressão da ideologia democrática que sustenta a liberdade de expressão e a individualidade do artista que, mais tarde, se tornam símbolos do poder político americano e instrumento de propaganda durante a Guerra Fria (HARRIS, 1998, p.39).

No período posterior à Segunda Grande Guerra, a ascensão industrial que propulsiona o crescimento econômico, a renovação urbana e as políticas sociais do Estado do Bem-Estar Social restringem o movimento operário e afastam a maioria dos artistas da *Escola de Nova Iorque* das ideologias políticas e estéticas predominantemente de esquerda (decorrentes das políticas culturais stalinistas), que passam a ser atraídos pela "idéia de uma arte desvinculada das realidades políticas e sociais", totalmente livre, autônoma e criativa (HARRIS, 1998, p.35). Desse modo:

A pintura americana do pós-guerra amadureceu com esse período de reorganização política e ideológica com o questionamento dos protocolos do socialismo e do comunismo (juntamente com os códigos pictóricos realistas) e sua posterior substituição por aquilo que costuma ser chamado de 'liberalismo político' americano. Este é *triumfalista*, por ver os Estados Unidos como a nação mais avançada e livre em termos econômicos e políticos (após a destruição da Europa), e *confrontador*, no sentido de que os Estados Unidos encaram a União Soviética como uma ameaça ao seu poder e interesses em todo o mundo (HARRIS, 1998, p.52-53).

Assim, a pintura social-realista de influência soviética cai em descrédito e abre espaço para o Abstracionismo de Pollock e Rothko e a *Pop Art* de Warholl e de Lichtenstein, paralelamente ao desenvolvimento da indústria cultural, liderada primeiro pelo cinema e depois pela televisão (figuras 61, 62, 63 e 64).

A despolitização do modernismo, que ocorreu com a ascensão do expressionismo abstrato, pressagiou ironicamente sua assimilação pelo *establishment* político e cultural como arma ideológica na Guerra Fria. A arte era suficientemente plena de alienação e ansiedade, e bastante expressiva da fragmentação violenta e da destruição criativa (temas que por certo eram apropriados à era nuclear) para ser usada como um maravilhoso exemplo do compromisso norte-americano com a liberdade de expressão, com o individualismo exacerbado e com a liberdade de criação (HARVEY, 1996, p.43).

A ausência de crítica<sup>60</sup> política e social direta e a ênfase na inovação formal permitem um novo isolamento do artista transformado em celebridade, e um reforçamento do individualismo liberal.

Ainda que no contexto da Guerra Fria as artes tivessem um papel importante, as massas são mais diretamente atingidas pela indústria cultural e pela publicidade, que se ocupam da formação da mentalidade moderna e dos novos hábitos de consumo. Reforçadas pela idéia de ruptura com o passado e com a tradição disseminada pelo Modernismo (figuras 65 e 66 - Anexo), ambas passam a desempenhar um papel educativo importante na formação da ideologia dominante, do mesmo modo que a instituição escolar no processo de treinamento, persuasão e dominação da força de trabalho. Como mostra Braverman: "A transformação da humanidade trabalhadora em uma 'força de trabalho', em 'fator de produção', como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável." (BRAVERMAN, 1987, p.124).

---

<sup>60</sup>Ainda que esse assunto já tenha sido objeto de análise, é importante salientar que, sendo expressiva de uma determinada realidade política e cultural, toda arte permite a crítica e o questionamento da ordem instituída e como já demonstrado anteriormente, a produção cultural nunca é homogênea, como também não o é a sua apreciação do ponto de vista do espectador.

A fábrica, nesse momento do desenvolvimento da produção, baseada na teoria de Taylor e seus seguidores<sup>61</sup> e na experiência de Ford, passa a valorizar e organizar sistematicamente o processo de *treinamento* dos trabalhadores, além de definir-lhes a escolarização necessária – em termos de conteúdo, metodologia e duração – a partir da imposição dos critérios de seleção baseados nas tarefas que cada trabalhador deveria executar na hierarquia da divisão do trabalho.

Nessa etapa de desenvolvimento do capitalismo, a formação da força de trabalho se fundamenta na concepção de *qualificação*<sup>62</sup>, que está associada "à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar", e elaborada a partir "dos cânones da Teoria do Capital Humano" (MANFREDI, 1998, p.15-16). Essa teoria, segundo seus principais expoentes, os economistas americanos Schultz e Harbison, defende "a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*" para atuar no processo de *modernização*, ou seja, "a eleição e a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida (figura 67e 68 - Anexo) e integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do Ocidente" (SCHULTZ e HARBISON apud MANFREDI, 1998, p.16).

---

<sup>61</sup>A partir dos estudos de Taylor nos Estados Unidos e Fayol na França, o campo da Administração Científica desenvolve-se a partir de muitos pesquisadores que se buscam aperfeiçoar os princípios gerais da organização racional do trabalho. Entre esses podemos citar, como exemplo, Hawthorne e Mayo, que desenvolvem a Teoria das Relações Humanas; e Maslow e Hersberg, da Teoria Comportamental. Ver: Chiavenato (1999).

<sup>62</sup>Ver também: BRAVERMAN, H. Nota Final sobre Qualificação Profissional. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p.359-379; e KUENZER, A. Z. o capítulo sobre Educação e Trabalho no Brasil: o processo de construção de idéias e as principais contribuições. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de 2.º Grau: o trabalho como princípio educativo.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.40-72.

Esse conceito de *capital humano* ou *recursos humanos* indica a necessidade de *investimento* na formação profissional dos trabalhadores, gerando uma série de políticas educacionais voltadas para a qualificação profissional vinculada às demandas do mercado<sup>63</sup>. Essa forma de qualificação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada) vai influir diretamente na concepção de educação formal, especialmente no nível médio. (Idem) A exemplo disso, no Brasil, a Lei n.º 5692/71 propõe a profissionalização obrigatória no então chamado Ensino de Segundo Grau.

A noção de qualificação adotada no âmbito do trabalho e referendada pelo sistema educacional – com vistas a suprir "as necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional" – passa a ter uma outra conotação restrita ao "binômio emprego/educação escolar". Chamado de *qualificação formal*, esse conceito passa a ser utilizado como *índice de desenvolvimento socioeconômico*, abrangendo taxas médias de escolarização e duração da escolaridade que "foram paulatinamente sendo utilizadas como parâmetros internacionais de avaliação e replanejamento das políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo, por parte das agências internacionais de desenvolvimento" (MANFREDI, 1998, p.17). A qualificação do trabalhador, nessa perspectiva, é obtida por meio de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridos na escola e no trabalho, ou seja, "é entendida como resultado da instrução e da experiência, sendo que por instrução compreende-se tanto a frequência ao sistema de ensino regular quanto a realização de cursos profissionais ofertados por instituições específicas de treinamento ou pelas próprias empresas" (KUENZER, 1989, p.132).

Essa concepção de qualificação está centrada nas tarefas do posto de trabalho e não nos atributos do trabalhador, segundo a lógica *taylorista-fordista* de organização do trabalho. Aqui, a formação da maioria dos trabalhadores industriais –

---

<sup>63</sup>Sob esse aspecto, tanto as Escolas Técnicas como os Programas de Qualificação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e do SENAC (Serviço Nacional do Comércio), no Brasil, organizam-se para cumprir tais objetivos.

que se concentram na linha de montagem – está centrada no treinamento de determinadas habilidades psicomotoras que podem ser adquiridas pela "rotinização de operações mecânicas" (BRAVERMAN, 1987, p.364).

Entretanto, o mito do *poder da educação* se impõe como condição determinante da formação profissional e do acesso ao emprego, pois: "A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para a concordância com as normas da sociedade e obediência à lei" (BRAVERMAN, 1987, p.369). A extensão da escolaridade a níveis mais elevados (técnico, médio e superior) só tem sentido para muito poucos, nos segmentos mais elevados da hierarquia – planejamento, criação e gerência – e, por outro lado, o *diploma* passa a ser utilizado como dispositivo de *peneiragem*, como um meio fácil de selecionar candidatos e de retardar o ingresso no mercado mais escasso de trabalho (BRAVERMAN, 1987, p.369-372). Como mostra Braverman, "para a categoria de operários, as exigências de instrução e as demandas de emprego de tais capacidades do trabalhador são agora tão baixas que dificilmente se pode imaginar funções que jazam de modo significativo abaixo delas em qualquer escala de qualificação" (BRAVERMAN, 1987, p.364). São funções que, na realidade, exigem apenas bom estado de saúde e *adaptabilidade*, para as quais bastam treinamentos que vão de um dia a, no máximo, poucos meses. Em síntese:

A perfeita expressão do conceito de qualificação na sociedade capitalista é o que se encontra nos lemas estereis e rudes dos primeiros *tayloristas*, que descobriram a grande verdade do capitalismo segundo a qual o trabalhador deve tornar-se um instrumento de trabalho nas mãos do capitalista, mas que não haviam aprendido ainda a sabedoria de adornar, obscurecer e confundir esta necessidade com o fazem a gerência e a Sociologia modernas (BRAVERMAN, 1987, p.378).

### 2.1.3 Trabalho e Desenvolvimento de Competências a partir dos Anos 70

No início da década de 1970, o regime de acumulação e o modelo de organização do trabalho, baseado no *taylorismo-fordismo*, entraram em crise, "pelo próprio esgotamento das condições econômicas, tecnológicas e sociais que tinham

constituído a sua base" (INVERNIZZI, 1998, p.1-3). Entre as estratégias adotadas pelo capital para combater os efeitos da crise, destacam-se: o rebaixamento dos custos do trabalho, com redução de pessoal e de salários (desemprego estrutural); o restabelecimento da produtividade, a partir de inovações tecnológicas (microeletrônica, telecomunicações, novos materiais, engenharia genética etc.), novas técnicas de organização e gestão (baseadas principalmente no modelo japonês) e na reestruturação das relações entre empresas (desverticalização e redes de subcontratação); e a exploração de novas regiões, tanto em nível nacional quanto internacional, à procura de condições mais favoráveis de valorização.

Isso significa que houve mudança no modo e nos meios de produção utilizados, ainda que capitalistas, por meio da criação de novas formas de acumulação.<sup>64</sup> O regime de acumulação, antes baseado em tecnologias e procedimentos rígidos e superespecializados, passa a ser flexível, com a integração e flexibilização dos meios de produção. As novas tecnologias, as máquinas auto-reguladas e o avanço da automação possibilitam a eliminação dos tempos mortos e a intensificação do trabalho vivo, obtendo incremento da produtividade e maior competitividade para enfrentar mercados instáveis<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup>Ver também: Harvey (1996); e CORIAT, B. *El taller y el robot*, 1990.

<sup>65</sup>Quadro 1 - *As novas forças produtivas: bases tecnológicas*: No plano tecnológico, as novas condições de acumulação se baseiam na integração e flexibilização dos meios produtivos. A busca da *integração* das diversas fases da produção decorre da necessidade de diminuir os tempos mortos ao longo do processo produtivo, questão que a partir de determinado momento, as tecnologias próprias da organização fordista, rígidas e especializadas, não conseguiram resolver. As tecnologias da informação aplicadas à produção possibilitaram um salto qualitativo na otimização entre os tempos de operação das máquinas cada vez mais autorreguladas e os tempos de circulação dos materiais e produtos em fabricação. Num contexto de crescente substituição de trabalho por máquinas e rápida obsolescência tecnológica, a ênfase está colocada em utilizar estas últimas da forma mais intensivamente possível para transferir rapidamente seu valor aos produtos (CORIAT, 1990, p.62-63) Mas não só os tempos de produção e circulação são integrados e racionalizados. A aplicação da informática estende-se a todo o processo que vai desde a concepção dos produtos até sua colocação no mercado, abarcando o desenho assistido por meios informáticos; a produção e circulação crescentemente automatizadas; a gestão informatizada dos estoques, peças e materiais; o *markething* e, inclusive, os serviços de pós-venda. Um aspecto essencial do revolucionamento do processo está na sua *globalidade*, que permite reduzir os tempos de circulação do capital no conjunto do seu ciclo. A segunda característica chave da atual "trajetória tecnológica", a *flexibilidade*, sustenta-se do caráter programável das novas tecnologias.

Em consequência dessas novas bases tecnológicas, o modelo de organização e gestão do trabalho inspirado no *toyotismo*<sup>66</sup> é também reorientado para uma nova adaptabilidade e flexibilidade. O modelo japonês, inspirado nos procedimentos adotados pela Toyota, possibilita reduzir o desperdício de *recursos humanos* e materiais, ampliando as funções e competências exigidas de cada trabalhador, que, além da produção, passa a ser responsável pelo controle da qualidade, gestão dos estoques e sugestões para resolução de problemas<sup>67</sup>.

---

Sua capacidade de "memorizar" diferentes ciclos de operações e de se retroalimentar e de se autocorrigir com a informação por elas mesmas gerada, significou um impressionante salto no grau de automação dos processos. Como consequência, reduziram-se de forma substancial as interferências humanas diretas. A flexibilidade tecnológica permite utilizar uma mesma instalação para fabricar produtos diferentes com componentes comuns, modificar rapidamente as características externas e secundárias dos produtos, assim como flexibilizar o volume dos produtos fabricados, todo o qual é essencial para enfrentar mercados qualitativa e quantitativamente variáveis (NOBLE, 1984; LOJKINE, 1984 e CORIAT, 1990). A integração e flexibilidade da base tecnológica trouxeram, de um lado, incremento de produtividade e, de outro, vieram fornecer as condições produtivas para enfrentar os mercados estreitos, variáveis e muito concorridos (INVERNIZZI, 1998, quadro 1, p.44).

<sup>66</sup>O termo "*toyotismo*" é empregado por Antunes (1995) e por Gounet (1999).

<sup>67</sup>Quadro 2 - *As novas forças produtivas: reorganização dos processos de trabalho*: Apesar do espantoso avanço tecnológico, o sonho capitalista dos anos 70, o de ter fábricas superautomatizadas que permitissem prescindir do trabalho vivo, não se concretizou. Daí foi preciso reorientar as formas de utilização da força de trabalho. *As inovações organizacionais reforçam, complementam e também tentam reproduzir à imagem das máquinas, os novos critérios de integração e flexibilidade plasmados nas novas tecnologias*. Nos anos 80, o modelo japonês de gestão – particularmente as técnicas de organização *just-in-time* e *kaizen* – invade todos os cantos do mundo capitalista como uma febre. À utilização restrita da força de trabalho, característica dos cânones *tayloristas-fordistas* de produção, sucede um enfoque que visa ampliar o espectro de competências, tornando os operários polivalentes para fazê-los mais flexíveis e adaptáveis às rápidas mudanças de produtos, modelos e tecnologias. A luta contra o desperdício de tempos humanos e matérias primas, embutida na filosofia da qualidade, se plasma numa utilização intensiva das capacidades humanas, reunindo às atividades estritamente produtivas, o controle de qualidade, a gestão de estoques, as sugestões de melhoras etc. a organização em equipes de trabalho se traduz em aumentos da produtividade como resultado da emulação, mas também se constitui em forma de controle intertrabalhadores que acaba intensificando o ritmo de trabalho. No seu conjunto, estas formas de organização do trabalho, além de constituir uma fonte genuína de produtividade ao aumentar a eficiência, conseguem também aproveitar mais intensivamente a força de trabalho, resultando, ao mesmo tempo, em fonte de mais-valia absoluta e relativa, tal como argumenta Sayer (1993). Prova disso é toda uma série de novas doenças ocupacionais que se desenvolveu junto com as inovações tecnológicas e organizacionais, sendo o estresse a mais comum delas (INVERNIZZI, 1998, quadro 2, p.46).

Além disso, a terceirização ou subcontratação de serviços, utilizada como uma forma de descentralização que aprofunda a divisão social do trabalho, permite "combinar e recombina capital e trabalho" (INVERNIZZI, 1998, p.44) em função das demandas cambiantes do mercado<sup>68</sup>. Por meio desta estratégia, o modelo flexível, implantado no núcleo da produção pode conviver por meio das redes articuladas com as *velhas* formas de organização do trabalho, desde o *taylorismo* até o trabalho informal. A acumulação flexível, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracteriza-se, também, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos – como o chamado *setor de serviços* – pelo alto grau de complexidade do sistema financeiro – que ultrapassa a compreensão da maioria das pessoas – e, na ponta do consumo, por "uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica" (HARVEY, 1996, p.140-148).

---

<sup>68</sup>Quadro 3 - *As novas forças produtivas: reestruturação das relações inter-empresas*: Uma terceira mudança fundamental em direção da flexibilidade é a desverticalização das empresas, gerando desconcentração da produção e novas relações interempresas. A tendência atual é em direção de fábricas menores, que concentram seus recursos naquilo que constitui a vantagem competitiva da empresa, e terceirizam ou subcontratam o resto de peças, partes ou módulos de outras fábricas nacionais ou estrangeiras (SALERNO, 1992). A terceirização significa um aprofundamento da divisão social do trabalho que tem como resultado o aumento das transações mercantis entre unidades separadas técnica e financeiramente. Em lugar do planejamento interno das diversas fases da produção, a terceirização demanda novas formas de coordenação da produção entre empresas. As novas tecnologias da informação, assim como os métodos de gestão de estoques e critérios normalizados de qualidade resultam fundamentais nesse sentido. Em face das condições de insegurança e instabilidade dos mercados, explica Scott (1998), as economias de escala e escopo internas à firma começaram a ser substituídas pela desintegração horizontal e vertical visando aprofundar a flexibilidade, tanto em termos de capital quanto de trabalho. A descentralização permite combinar e recombina capital e trabalho de diferentes formas, de acordo com as condições de demanda cambiantes, mediante a redefinição dos vínculos externos. De outra forma, as empresas deveriam redefinir seus investimentos e o perfil e quantidade de força de trabalho contratada, o que, com certeza, resultaria em mais complicações e menos agilidade do que a revisão de contratos comerciais com fábricas fornecedoras (INVERNIZZI, 1998, quadro 3, p.46).

Nesse sentido, os princípios inovadores do modernismo norte-americano pós-guerra, incorporados pelo discurso ideológico do liberalismo político, abrem caminho para novas formas de expressão artística, que passam a ser analisados como constituintes de uma nova estética denominada *pós-modernista*. Estabelecida a hegemonia do imperialismo cultural e econômico – a partir da "absorção de uma espécie particular de estética modernista" que celebra o liberalismo, a Coca-Cola (figura 65 e 66 - Anexo), e "as casas de subúrbio cheias de bens de consumo duráveis" –, o modernismo perde "seu atrativo de antídoto revolucionário", a arte reforça seu *status* de mercadoria de luxo e a cultura popular passa a ser cada vez mais incorporada e produzida<sup>69</sup> pela indústria cultural (HARVEY, 1996, p.43-44).

Num processo incessante, todas as mercadorias rapidamente tornam-se obsoletas – seja um computador, uma máquina de lavar, um aparelho de televisão, um gênero de música popular ou um astro do cinema – e produzem uma crise no processo de inovação que fundamenta o modernismo (figuras 9, 10, 67 e 68 - Anexo). Essa crise passa a ser resolvida pelo *revivalismo* das modas, pelo *pastiche*, pela *personalização* das mercadorias, pela ênfase no espetáculo, pela inclusão de pequenos detalhes ou pela maquiagem na aparência ou na *embalagem* dos produtos<sup>70</sup>. As características marcantes desses novos tempos passam a ser a efemeridade, a transitoriedade, a superficialidade e a volatilidade – do mercado financeiro ao *shopping center*. A frase de Marx e Engels ([198-]a, p.24) segundo a qual "tudo que era sólido e estável se desmancha no ar" poderia ser adotada como a máxima perfeita do século XXI.

---

<sup>69</sup>Cabe aqui ressaltar que a indústria cultural não só absorve movimentos legítimos da contracultura, do folclore e da chamada arte popular ou erudita, como também cria, comercialmente, tanto produtos específicos para diferentes segmentos de classe como públicos destinados a consumi-los.

<sup>70</sup>Ver esse tema, com mais detalhes, no Capítulo Estética, Ideologia e o Discurso Oficial.

As inovações organizacionais, tecnológicas e estéticas implementadas na produção, circulação e consumo de mercadorias, articuladas com o processo de precarização do trabalho, têm conseqüências no processo de formação da força de trabalho, bem como no conjunto das relações sociais, pois implicam a necessidade de um ajuste político e ideológico para adequar o público consumidor aos novos hábitos de consumo e adaptar a força de trabalho ao novo modelo.

Pela argumentação ideológica capitalista, as mudanças que se impõem aos processos de trabalho são apresentadas como solução para os problemas da *separação entre trabalho e trabalhador*, da *velocidade do trabalho e do fluxo da produção* e da *fixação* do trabalhador no posto de trabalho: a nova organização do trabalho possibilitaria maior *autonomia* para o trabalhador, valorizaria a *criatividade*, a *iniciativa*, o *trabalho em grupo* etc. Entretanto, segundo Zarifian, tais características históricas do trabalho assalariado "*encontram-se, atualmente, profundamente desestabilizadas e, pode-se, com justiça, indagar se elas não são a origem indireta, ainda que profunda, da emergência da problemática da competência* [grifo no original]". (ZARIFIAN, 2001, p.40).

A visão capitalista desconsidera as diferenças de interesses entre capital e trabalho e situa as resistências da classe trabalhadora como resultado do modelo de trabalho baseado no *taylorismo*, desvinculado da totalidade das condições gerais do modo de produção capitalista e das relações entre estrutura e superestrutura. Por essa razão, de natureza ideológica, a *emergência da problemática das competências* revela-se como instrumento para a redefinição da combinação *coerção-persuasão-consentimento* própria do processo de disciplinamento do trabalhador, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, considerando que "nada mudou no caráter e nas relações dos grupos fundamentais" e que "não é um novo tipo de civilização" [grifo no original] (GRAMSCI, 1991, p.412).

No processo de formação da força de trabalho, o conceito de *competências* agora centrado nos atributos do indivíduo, substitui o de *qualificação*, centrado nas exigências do posto de trabalho, a partir das inovações na base técnica e material

do trabalho, e, tendo como pano de fundo o desemprego estrutural, desenha-se um novo perfil de trabalhador, com o aumento das exigências para acesso ao trabalho, especialmente no que diz respeito à extensão da escolaridade básica.

No entanto, a qualificação profissional baseada na aquisição de habilidades mecânicas, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela mediação da microeletrônica, torna-se insuficiente tão-somente,

...para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da 'pedagogia das competências', apresentada como universal (KUENZER, 2002, p.3).

Ainda que se possa identificar a positividade dos novos processos tecnológicos que liberam alguns trabalhadores de tarefas repetitivas, e que possibilitam ampliar o conhecimento sobre o processo de trabalho, essa ampliação não permite um efetivo domínio científico-tecnológico e sócio-histórico, porque, "exatamente em face da sua complexidade" supõe uma "relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos", porém como "usuários" (KUENZER, 2002, p.3). Para ser usuário de uma máquina, é preciso saber apenas *como* ela funciona, *como* deve ser manejada com a máxima eficiência, *como* se deve proceder para que ela não quebre e cause prejuízos ou danos irreparáveis<sup>71</sup> ou, ainda, como controlar o estresse em situações de risco. Fica assim evidente que o conhecimento que está incorporado na máquina e que a tornou possível não é disponibilizado para o trabalhador como usuário.

A formação necessária para o trabalho reestruturado – *taylorista*, informal, doméstico, subcontratado ou terceirizado –, que se situa nos espaços mais distantes do núcleo da rede produtiva, é ignorada por essa nova proposta, como se essa

---

<sup>71</sup>Como os inúmeros exemplos que aparecem nos noticiários: desastres em plataforma de petróleo, falha humana em acidentes de avião etc.

forma de trabalho não existisse e como se a *incompetência* do trabalhador fosse de sua exclusiva responsabilidade.<sup>72</sup>

A nova teoria, ancorada no desenvolvimento de competências, tem ainda muitas faces obscuras que precisam ser desveladas para que se possa estabelecer os limites e as possibilidades que se colocam a favor da classe trabalhadora.

## 2.2 O MODELO DAS *COMPETÊNCIAS* NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

O destaque dado à noção de *competência* em substituição à noção de *qualificação* no âmbito da formação da força de trabalho e sua adoção generalizada, tanto no mundo do trabalho quanto no sistema educacional, tem sido justificado pela crescente complexificação do trabalho decorrente das mudanças tecnológicas e organizacionais que tornaram inadequadas e insuficientes as exigências formuladas a partir do modelo *taylorista-fordista*, agora considerado obsoleto.

Entretanto, diversas pesquisas realizadas sobre este tema<sup>73</sup>, tanto no âmbito do trabalho quanto no da educação, têm demonstrado que esta explicação se circunscreve unilateralmente aos interesses do capital e esconde aspectos ideológicos relacionados à recomposição da hegemonia dominante. Antes de analisar a dimensão estética desse novo paradigma é necessário retomar as contribuições já elaboradas.

O ponto de partida desta revisão é o destaque dado aos termos *competência* e *qualificação* e os significados que se têm construído a partir deles, no processo de mudança do "*sistema rígido*" para o "*sistema flexível*" de organização

---

<sup>72</sup>Não são raras as reportagens que afirmam que há empregos, mas faltam trabalhadores qualificados. Ver como exemplo as seguintes manchetes: "Falta de qualificação deixa milhares de vagas abertas", sob a qual Secretária de Indústria e Comércio de Maringá/PR orienta os trabalhadores a procurar o SENAI, SESC e SEBRAE; "Sobra emprego em Manaus, principalmente para mão-de-obra qualificada", neste a Siemens informa que tem tido dificuldade quando precisa substituir ou aumentar o quadro de funcionários. Ambas as notícias foram publicados pelo jornal Gazeta do Povo, em 30/05/2004 e 18/07/2004, respectivamente. Disponível em: <[www.tudoparaná.rpccorp.com.br/gazetadopovo](http://www.tudoparaná.rpccorp.com.br/gazetadopovo)>.

<sup>73</sup>Pesquisas de Antunes, Araújo, Harvey, Invernizzi, Kuenzer, Mertens, Perrenoud, Ramos, Ropé e Tanguy, Zarifian, entre outros, que são analisadas nesse trabalho.

do trabalho. Só então será construída uma crítica dos principais aspectos que embasam a nova teoria das competências no processo de formação profissional e sua apropriação pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* do Ensino Médio.

A partir dos fundamentos e da crítica da teoria das competências, pode-se evidenciar, nas relações entre trabalho e educação, a presença de novos matizes que expressam, de um lado, uma intensificação na dominação do capital sobre o trabalho e, de outro, as suas implicações para o sistema educativo.

Os fundamentos dessa abordagem no campo da educação apresentam conseqüências diretas para a educação geral e profissional. Em primeiro lugar, foram incorporados explicitamente pela legislação e pelas políticas educacionais (particularmente as relacionadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional) e, em segundo lugar, como decorrência dessa incorporação, exigiram dos sistemas e instituições escolares a obrigatória adequação de seus projetos político-pedagógicos.

### 2.2.1 Os Significados do Conceito de *Competência*

Os termos, *qualificação* e *competência*, utilizados para definir a formação necessária para a atividade produtiva, não são auto-explicáveis. Ainda que todas as palavras admitam diferentes significados e apresentem mudanças de sentido em diferentes contextos, esses dois termos, em particular, revelam um caráter polissêmico característico e, por esta razão, abrigam concepções teóricas de diferentes matrizes epistemológicas que, muitas vezes, são apresentadas "como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais" (MANFREDI, 1998, p.14).

Os pesquisadores<sup>74</sup> que adotam ou criticam a competência como categoria central e que se propõem a analisar questões relacionadas com o mundo do trabalho e da educação, têm tomado como ponto de partida a discussão sobre a imprecisão da palavra, que "usada de forma generalizada, é empregada,

---

<sup>74</sup>Ver, entre outros, Mertens, Manfredi, Perrenoud, Roupé e Tanguy, citados neste trabalho.

indistintamente, nos campos da educação e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal" (MANFREDI, 1998, p.27).

No campo da educação, Perrenoud, referência inequívoca da propalada *pedagogia das competências* no Brasil, refere-se à polissemia do termo, afirmando que "são múltiplos os significados da noção de competência". Contudo, não indica quais seriam eles, limitando-se a apresentar a sua definição, como "...uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p.7).

No entanto, quando se buscam tais significados, até mesmo nos dicionários, vê-se que se pode usar o termo *competência* tanto no sentido de incumbência, atribuição, autoridade ou adequação quanto de capacidade ou qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto; ou ainda no sentido de competição, conflito e concorrência. Assim, podemos compreender competência em dois sentidos: como uma faculdade, uma qualidade, uma aptidão ou capacidade para agir, que pode ser atribuída a alguém, em diferentes âmbitos; ou então, como capacidade para competir, o que não seria de modo algum conflitante com o primeiro, considerando-se a renovada valorização da competitividade no atual contexto do mundo do trabalho. Mertens já havia observado que seria conveniente "*preguntarse cómo un concepto que en español (no así la palabra competency o competence en inglés) tiene un doble significado, 'disputa' y 'aptitud', se está convirtiendo en un verdadero sistema de significados y de creencias en la actualidad*"<sup>75</sup> [grifo no original] (MERTENS, 1996, p.59).

Nesta direção, Ropé e Tanguy chamam a atenção para o caráter polimorfo do termo que, sendo um atributo de um objeto e não um objeto em si mesmo, toma formas diferentes de acordo com os diferentes usos e esferas em que é utilizado, "tais como a economia, o trabalho, a educação e a formação". Nas suas palavras,

---

<sup>75</sup>"perguntar como um conceito que em espanhol (não como as palavras *competency* e *competence* em inglês) tem um duplo significado, 'disputa' e 'aptidão', está se convertendo em um verdadeiro sistema de significados e de crenças na atualidade".

"...os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos" (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.16).

Burnier, uma das defensoras da pedagogia das competências no Brasil, afirma que as posições a esse respeito variam desde "a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo" (BURNIER, 2001, p.49-50). Essas posições são perpassadas por diferentes matrizes teóricas que definem seu conceito e orientam a reorganização dos currículos de educação geral e profissional que, segundo Deluiz, estão ancoradas em modelos epistemológicos fundamentados no condutivismo ou *behaviorismo*, no funcionalismo, no construtivismo e no modelo crítico-emancipatório, este último defendido pela autora (DELUIZ, 2001, p.19).

A questão, portanto, é de natureza epistemológica, visto que *competência* pode ser considerada de acordo com o ponto de vista e com os interesses que estão em pauta, ou seja, há "uma disputa histórica também no campo da fixação de sentidos que nos remete à necessidade de compreendê-los, para que possamos visualizar limites, possibilidades, demarcar diferenças e peculiaridades entre projetos sociais e de educação disputados pelas diversas forças sociais" (MANFREDI, 1998, p.14-15).

### 2.2.2 Do Modelo da *Qualificação* ao Modelo das *Competências*

A origem dessa nova proposta para a formação profissional, que atinge também a educação básica, situa-se no espaço da reestruturação do trabalho. A substituição do conceito de qualificação pelo de competências no âmbito do trabalho ocorre no contexto das mudanças técnicas e organizacionais que se desenvolvem no processo produtivo, a partir da década de 1960, trazendo novas

exigências para a formação e atividade profissional do trabalhador. A diferença entre os dois enfoques está no fato de que:

*...la calificación se proyecta en el desempeño del puesto, en saber cumplir con normas de conocimientos y habilidad, cuando la competencia se proyecta en el resultado que debe cumplir la persona ligada al puesto: conocimientos y habilidades que aseguren un producto deseado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona, que puede llegar a ocupar uno o más puestos<sup>76</sup> [grifado no original] (MERTENS, 1996, p.68).*

A compreensão, portanto, da lógica da formação para o trabalho a partir do desenvolvimento de competências exige a explicitação dos seus fundamentos teóricos, tendo como referência os trabalhos de Manfredi (1998), sobre as dimensões conceituais e políticas desse processo e de Invernizzi (1998-2000), que sistematizou pesquisas desenvolvidas sobre a reestruturação produtiva da indústria brasileira, nos últimos vinte anos.

O perfil de formação da força de trabalho que se configura com a resignificação do conceito de *qualificação* e sua substituição pelo de *competência*, de acordo com Manfredi, tem em vista a institucionalização de determinadas exigências, as quais tendem a "romper com os modos preexistentes de designação, promoção e de remuneração do trabalho" (MANFREDI, 1998, p.25-26).

Essas exigências na abordagem da competência, transposta para o meio acadêmico e educacional, mesmo adotando diversas formulações, com frequência, ambíguas e pouco precisas, apresentam um traço em comum, a substituição da categoria *conhecimento* pelo termo *saberes*, segmentado em três dimensões:

---

<sup>76</sup> "...a qualificação se projeta no desempenho do posto, em saber cumprir com normas de conhecimentos e habilidades, enquanto a competência se projeta no resultado que deve cumprir a pessoa ligada ao posto: conhecimentos e habilidades que assegurem um produto desejado. Enquanto a qualificação se circunscribe ao posto, a competência se centra na pessoa, que pode chegar a ocupar um ou mais postos".

- o 'saber', envolvendo as dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente ou através da experiência profissional;
- o 'saber agir' (também designado 'saber fazer'), que implica a capacidade de transpor os conhecimentos para situações concretas, tomada de decisões, resolução de problemas, enfrentamento de situações novas e,
- o 'saber ser', que inclui traços de personalidade requeridos nas relações sociais de trabalho, tais como envolvimento, responsabilidade, disponibilidade para a inovação e a mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade, etc. (INVERNIZZI, [200-], p. 3).

Essa distinção entre os *saberes* reflete as mudanças mais visíveis que estão ocorrendo no trabalho, no que se refere à importância dos conhecimentos formais; a articulação entre o saber e o fazer que redimensiona o conceito tradicional de conhecimentos tácitos e inclui os adquiridos informalmente; e finalmente, "o grande apelo [que] fica por conta do peso outorgado ao saber ser, às dimensões comportamentais, as quais adquirem grande relevância nos processos produtivos reestruturados" (INVERNIZZI, [200-], p.3-4).

A adoção do termo *saberes* no campo da educação foi disseminada pelas orientações da Unesco, contidas no Relatório Jacques Delors<sup>77</sup> por meio de quatro aprendizagens fundamentais que deverão constituir as bases da educação escolar: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. A apropriação destes *saberes* atribui a mesma importância aos aspectos comportamentais que é destacada na atividade produtiva, pois entre todas "acima de tudo, aprender a ser" (UNESCO, 2001, p.20), porque o século XXI exigirá de todos "cada vez maior capacidade de autonomia, discernimento e de responsabilidade pessoal" (UNESCO, 2001, p.102). De acordo com essa indicação, percebe-se uma

---

<sup>77</sup>O relatório da comissão internacional da UNESCO sobre a educação para o século XXI ficou conhecido pelo nome do seu presidente, Jacques Delors. A comissão foi constituída a partir de uma convocação da Conferência Geral Unesco, realizada em novembro de 1991, com a missão de "efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório" (UNESCO, 2001, p.272), que foi publicado e distribuído para todos os países membros, comissões nacionais, organizações governamentais e não-governamentais com quem a Unesco coopera, em 1996 (p.275-276). O estudo sobre as quatro aprendizagens fundamentais – denominadas os quatro pilares da educação – serão analisados com mais profundidade no terceiro capítulo deste trabalho.

ênfase na função ideológica da escola e uma desvalorização da teoria como elemento central do processo de transmissão de conhecimentos, já que o *aprender a conhecer* é menos importante e "visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento" (UNESCO, 2001, p.90), porque se "o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo" (UNESCO, 2001, p.91) e, também, porque as novas exigências estão centradas *na personalização das tarefas* que integram e nivelam saberes de naturezas diferentes – sejam eles baseados na ciência, na experiência pessoal ou na intuição. Este ponto de vista desconsidera que cabe à educação a transmissão dos elementos da cultura elaborados cientificamente que são indispensáveis para a compreensão da realidade social e das relações que se travam no processo de produção e reprodução da vida humana. O espaço escolar é essencialmente de reflexão sobre a prática a partir das teorias que a explicam.

Segundo Invernizzi, a crescente importância e certa primazia atribuída aos aspectos comportamentais em relação aos aspectos técnicos envolvem mudanças de caráter teórico-metodológico, que têm conseqüências políticas relevantes. Entre elas, destacam-se duas questões relacionadas à ênfase na individualização e à sua pretensa neutralidade (INVERNIZZI, [200-], p.4-10).

A primeira questão decorre da "miscigenação do plano analítico e do plano normativo" porque o enfoque da competência "reflete (quando analisa) e justifica (quando passa ao plano normativo) o crescente individualismo na relação entre trabalhadores, dado que cada um, deve demonstrar, através do seu desempenho, *vis a vis* os outros, seu engajamento com as metas da empresa". (INVERNIZZI, [200-], p.5) Desse modo, a força de trabalho pode ser utilizada mais intensivamente, rompendo com as instâncias de negociação coletiva baseadas nas classificações de cargos e salários e substituindo-a pela avaliação individualizada de competências e *performances* (INVERNIZZI, [200-], p.5-6). A adoção deste modelo traz consigo uma "fluidificação dos códigos sociais preexistentes que demarcavam as relações entre saber, especialização profissional, cargos, carreira e salários" que, aliada à imprecisão

do conceito de competência, "parece coadunar-se com os pressupostos de 'flexibilização de direitos' trabalhistas e sindicais" (MANFREDI, 1998, p.29-30).

O processo de aquisição das competências, tanto nos aspectos técnicos quanto comportamentais, também reforça o individualismo, condicionado a "aspectos de personalidade como 'vontade de aprender', 'capacidade de enfrentar desafios', 'disponibilidade para estudar fora do horário de trabalho', muito mais do que as possibilidades e limites objetivos colocados pelas condições sócio-econômicas em que vive o trabalhador". Desse modo, as teorias baseadas nas *competências* expressam a lógica das relações entre capital e trabalho no atual contexto e legitima tanto o individualismo como a exclusão dos denominados *incompetentes*. A abordagem da competência calcada no individualismo, quando "desloca do centro de análise as contradições sociais que foram o eixo das discussões sobre qualificação", revela um dos seus traços ideológicos (INVERNIZZI, [200-], p.6).

A esse respeito, Kuenzer demonstra que a nova significação do conceito de competência, ao negar o trabalho concreto como fundamento, também mostra seu cunho ideológico ao apresentar o particular (o trabalho reestruturado) como universal, pois embora se constate a "ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material", a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repousa sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas<sup>78</sup> (KUENZER, 2002, p.4).

---

<sup>78</sup>Harvey, analisando a reestruturação do mercado de trabalho, a partir da imposição de regimes e contratos de trabalho cada vez mais flexíveis, constata que o grupo de trabalhadores altamente especializados (que de goza de maior estabilidade, direitos, tem mais perspectivas e ocupa o centro da produção) é cada vez mais reduzido. A periferia, ocupada por dois subgrupos distintos – o primeiro composto por empregados de tempo integral, menos especializados e facilmente disponíveis no mercado que se caracteriza por alta rotatividade, e o segundo, que inclui empregados em tempo parcial, temporários, com contrato por tempo determinado, subcontratados – apresenta um aumento crescente e permite a adoção de sistemas antigos como o trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista que revivem como peças centrais e não mais como apêndices do sistema produtivo (HARVEY, 1996, p.143-145).

A segunda questão analisada por Invernizzi destaca o peso dado aos aspectos atitudinais, que refletem o papel mais significativo da subjetividade no trabalho. A referência à *responsabilidade, confiabilidade, adaptação* etc. indica a reformulação dos procedimentos de persuasão para obter "a adesão, colaboração, motivação e consenso dos trabalhadores em relação à produção", ou seja, um novo disciplinamento (INVERNIZZI, [200-], p.6).

Braverman, em *Trabalho e Capital Monopolista* (1987), enfatiza a questão da adequação comportamental do trabalhador como mecanismo de controle da força de trabalho, mostrando que a qualificação exigida não corresponde, na maior parte dos casos, diretamente às exigências da atividade desenvolvida, mas à intensificação do uso da força de trabalho. Este mesmo procedimento é retomado, agora, em outro patamar.

Nesse sentido, tanto a concepção de qualificação como a da competência refletem a ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho, mas, enquanto a primeira se limita ao ponto de vista técnico-científico, a segunda é mais abrangente, incorporando dimensões de ordem subjetiva, psicossocial e cultural (MANFREDI, 1998, p.29).

Invernizzi, analisando a finalidade das atitudes e comportamentos exigidos atualmente da força de trabalho no processo produtivo, verificou que somente uma parte está relacionada diretamente com a atividade, outra refere-se à maximização do uso da força de trabalho e outra ainda visa minimizar as contradições entre capital e trabalho, comprovando que *nem todos têm um relacionamento com a sua qualificação* (INVERNIZZI, [200-], p.11-12) Este fato revela que há um problema político permeando a discussão:

Quando o termo competência vem substituir o da qualificação, (...) um tom de pretendida neutralidade passa a envolver a questão. Senão: o que é "saber ser" numa sociedade não apenas classista, mas marcada, no preciso momento em que a Teoria da Competência se difunde, por uma diferenciação e exclusão social sem precedentes? Como a maior parte das qualidades imputadas ao "saber ser" se relaciona a viabilizar a produção flexível, longe da neutralidade, o "saber ser" pode acabar se reduzindo a "saber ser para o capital" ou, em termos mais clássicos, numa forte subordinação e alienação da classe trabalhadora (INVERNIZZI, [200-], p.14).

As objeções apresentadas por Invernizzi mostram que a teoria das competências "torna-se amparo ideológico de uma proposta individualizante de formação e avaliação dos trabalhadores [e] embora consiga captar mudanças importantes ocorridas nas duas últimas décadas no âmbito do trabalho, o faz de forma limitada, pois nunca ultrapassa a barreira ideológica do âmbito empresarial no qual surgiu" (INVERNIZZI, [200-], p.15-16).

Para evidenciar os interesses que se escondem sob a pretensa neutralidade dessa teoria, Manfredi resgata as diversas construções conceituais da noção de competência no campo da psicologia – da aprendizagem e do desenvolvimento – e da avaliação educacional – especialmente os trabalhos de Bloom de 1956 –, identificando um conjunto de conotações histórica e socialmente construídas (MANFREDI, 1998, p.30-35). As dimensões e os atributos que fazem parte desse conjunto – que incluem o desempenho individual, racional e eficiente; um perfil comportamental que agrega capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais e destrezas psicomotoras; estratégias formativas que visam à funcionalidade e à rentabilidade de um organismo – reafirmam a hipótese de um movimento de reatualização que inova "para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho" (MANFREDI, 1998, p.36).

Esse novo discurso, quando invade o espaço da escola, tanto pela apropriação de argumentos próprios da pedagogia socialista<sup>79</sup> – que enfatizam a importância da união entre ensino e trabalho produtivo e da educação científica e politécnica, por exemplo – quanto pela defesa de intelectuais<sup>80</sup> que atuavam no campo do trabalho, como diz Kuenzer, cria um "emaranhado de concepções pouco

---

<sup>79</sup>Ver, entre outros, *Marx e a Pedagogia Moderna* de Manacorda (1991), *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas* de Suchodolski (1978) e *Os grandes socialistas e a educação* de Dommanget (1974), que desenvolvem os princípios da pedagogia socialista, principalmente, a partir das idéias de Marx, Gramsci e Lênin.

<sup>80</sup>Como é o caso de Guiomar Namó de Mello, relatora das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que propõe a organização do currículo a partir de competências.

claras e lacunares" que deixa o professor sem referências que lhe dêem condições de tomar posição. Essa perspectiva, pela sua parcialidade, precisa ser questionada:

É esse caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela ambigüidade, típica das ideologias, que tem revestido esta discussão no campo da educação (KUENZER, A. 2002, p.4).

### 2.2.3 Competência como Expressão da Relação entre Educação e Trabalho

Para ultrapassar o caráter ideológico e parcial do discurso das competências e identificar seus limites e possibilidades no processo de formação do trabalhador é necessário, como demonstra Kuenzer (2002), rever as relações que se estabelecem entre educação e trabalho. Certamente, as propostas pedagógicas, tanto no que se refere à formação profissional quanto à educação geral, sofrem influências imediatas dessa mudança de enfoque, conforme o princípio da relação entre educação e trabalho no modo de produção capitalista, que tem sido demonstrado em estudos, tanto da economia política quanto da educação.

Tais estudos demonstram que a educação escolar é determinada a partir das necessidades impostas pelas diferentes formas de organização do trabalho no processo produtivo. Como afirma Kuenzer: "No modo capitalista de produção, estas formas de organização do trabalho dividido aparecem como função do capital e são determinadas pelas relações de produção; por sua vez, elas determinam requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação da força de trabalho." (KUENZER, 1989, p.13).

Desde as origens da escola como instituição oficial, a educação escolar mantém, de modo mais ou menos explícito, a preparação para o trabalho como uma das suas finalidades básicas. A esse respeito, Condorcet, um dos principais organizadores da escola pública francesa após a revolução burguesa, afirma que:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais para as quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e se tornar real a igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional... (CONDORCET, 1792).

Na afirmação de Condorcet já se faziam presentes os aspectos essenciais que definem a função social da escola: o desenvolvimento da pessoa humana, ou dos "talentos que recebeu da natureza"; a formação para a cidadania, que se traduz na forma da lei através de "direitos e deveres"; e a preparação para o trabalho, ou seja, a aquisição dos "meios de prover suas necessidades" ou de tornar-se "capaz" para exercer diferentes funções sociais, entre as quais o exercício profissional.

Esses mesmos aspectos são contemplados no conceito de educação expresso no artigo 205 da atual Constituição Brasileira (1988): "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

É evidente que essa preparação para o trabalho se define e se transforma com as mudanças que ocorrem no modo de produção. Assim, cada inovação, técnica ou organizacional incorporada ao sistema produtivo, determina a necessidade de uma *reforma* no sistema educacional.

Se o desenvolvimento do modo de produção capitalista, fundamentado no trabalho fabril, exigiu de início uma escolarização que possibilitasse um certo disciplinamento dos trabalhadores para se tornarem "capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade" (CONDORCET, 1792), com a criação de novas máquinas e técnicas desenvolvidas pela ciência e de novos processos de organização e gestão do trabalho, baseados no modelo *taylorista-fordista*, presenciamos a emergência de uma nova proposta para educação.

Dewey, um dos principais expoentes da chamada *Escola Nova* da década de 1930, indica que os "fins e métodos construtivos da educação pública" fundamentados

no "desenvolvimento democrático em suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências biológicas e com a reorganização industrial", exigem "mudanças de matéria e método na educação que esses desenvolvimentos determinam" (DEWEY, 1976, p.xxvii).

Contemporaneamente, a introdução da microeletrônica e do novo modelo de gestão e organização do trabalho baseado no chamado *toyotismo*, determina a necessidade de *ajustes* na educação. Assim, podemos afirmar que a *pedagogia das competências* vem responder à exigência de um novo perfil de trabalhador. Perrenoud confirma esta hipótese quando afirma que "as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais" e que "...são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para que o indivíduo apreenda a realidade e não fique indefeso nas relações sociais" (PERRENOUD, 1999, p.12 e 32).

Admite, também, que o enfoque nas competências pode ser considerado, em parte, como uma manifestação das mudanças ocorridas na relação entre educação e trabalho. Mas o faz, a partir de uma visão linear, como se ocorresse...

...uma espécie de *contágio*: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho – rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas – e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho (PERRENOUD, 1999, p.12).

Essa explicação, apesar de contemplar a importância dada às competências do ponto de vista do mercado de trabalho e mesmo da formação profissional, não leva em conta a complexidade da sociedade capitalista, caracterizada pela luta de classes. Ao não perceber as relações que se estabelecem entre educação e trabalho,

Perrenoud entende a adoção das competências como uma "moda simultânea da mesma palavra em campos variados [que] esconde interesses parcialmente diferentes" (PERRENOUD, 1999, p.13).

Neste caso, os interesses que estão em jogo no trabalho e na educação são os mesmos: a adequação da força de trabalho às novas exigências do processo produtivo, interesses que são contraditórios, porque escondem diferenças fundamentais, ou seja, de classe. Se o grupo social dominante espera que a escola apenas conforme o trabalhador para responder às necessidades do capital, a classe trabalhadora e aqueles que a defendem pretendem, por meio da educação, ampliar os meios para superar as desigualdades decorrentes da divisão social e a luta por uma outra sociedade mais humana e mais justa. "Assim, o trabalho, como a escola, tem dimensões contraditórias: ele é ao mesmo tempo, educativo e deseducador, qualificador e desqualificador." (KUENZER, 1989, p.122-123).

A pedagogia proposta por Perrenoud não considera tal contradição; antes, acredita que é possível conciliar a "necessidade de adaptação à concorrência econômica e à modernização do aparelho de produção" com "autonomia e democracia" quando afirma:

Seria muito restritivo fazer do interesse do mundo escolar pelas competências o simples sinal de sua dependência em relação à política econômica. Há antes uma junção entre um movimento a partir de dentro e um apelo de fora. Um e outro nutrem-se de uma forma de dúvida sobre a capacidade do sistema educacional para tornar as novas gerações aptas a enfrentarem o mundo de hoje e o de amanhã (PERRENOUD, 1999, p.14).

Assim, ainda que a educação escolar deva cumprir um papel importante no desenvolvimento da pessoa humana e na sua preparação para o trabalho e para a vida em sociedade, é fundamental analisar a direção para a qual dirige seus esforços. Esta direção é definida por uma base epistemológica que vai refletir ou os interesses daqueles que detêm o capital, ou os interesses daqueles que vivem do trabalho. Ou seja, é necessário "compreender como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas concretas. E, quais são as possibilidades de

emancipação dos trabalhadores que esta categoria, por contradição, encerra, se devidamente apropriada pelos que vivem do trabalho" (KUENZER, 2002, p.5).

Da forma como se refere Perrenoud, ao atender às necessidades de "adaptação ao mercado e às mudanças", serve ao capital. Esta nova escola, baseada na pedagogia das competências, pode receber a mesma crítica que Gramsci fez às escolas de tipo profissional: "O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las..." (GRAMSCI, 2000, p.49).

Para avançar nessa discussão, em que o processo de aquisição do conhecimento sempre esteve presente, Kuenzer apresenta um estudo sobre a relação entre conhecimento e competências, a partir de uma pesquisa empírica realizada no campo do trabalho. Neste estudo, Kuenzer demonstra que Perrenoud, apesar de reafirmar a importância do conhecimento nas ações humanas,

...não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico; daí "o dilema": é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola permitem esta articulação (KUENZER, 2002, p.5).

Em pesquisa realizada em uma refinaria da Petrobrás (Araucária, PR), Kuenzer constatou que, para responder a determinadas situações, "os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimentos, que não são equivalentes". No caso de situações de risco previstas e não previstas, "vale mais a experiência adquirida"; mas também está claro que o conhecimento teórico melhora as condições de atuação, assim como fatores que extrapolam a dimensão cognitiva – como a disposição para atuar, a estabilidade emocional, o comprometimento coletivo etc. Ainda estão presentes as capacidades para *articular a situação a ser enfrentada com outras* similares e para *articular conhecimentos teóricos a conhecimentos práticos*. Embora a pesquisa evidencie a necessidade de articulação de fatores de ordem cognitiva, comportamental

e psicomotora, "não é possível tratar essas dimensões separadamente ou através simplesmente de cursos" (KUENZER, 2002, p.6).

Ainda outro problema se evidencia no momento da avaliação e certificação das competências. Os trabalhadores entrevistados por Kuenzer, "têm claro que se sair bem em uma prova de conhecimentos não é evidência de competência, e argumentam que o ideal seria um acompanhamento no dia-a-dia". Mais ainda, que o conceito de competência se define pela "articulação entre teoria e prática", ou seja, "apontam para um *conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar*", e que envolve também vontade, responsabilidade, capacidade para decidir, estabilidade emocional, etc., que demonstra, também, uma articulação com o domínio comportamental (KUENZER, 2002, p.6-7).

A conclusão desta análise é que "embora os conhecimentos estejam ligados às competências, com elas não se confundem", pois se constituem em "dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação". A consideração da especificidade desses dois momentos é fundamental para compreender as novas exigências que se colocam no mundo do trabalho e, a partir daí, avaliar as possibilidades da educação escolar no processo de desenvolvimento de competências (KUENZER, 2002, p.8).

#### 2.2.4 A Pedagogia das *Competências* na Educação Escolar

O ponto de partida para analisar o acolhimento do atual conceito de competência no âmbito educacional situa-se na relação entre a finalidade da educação escolar e o seu papel diante das exigências colocadas para a inclusão na vida social e produtiva. A educação, como "fenômeno próprio dos seres humanos", é ao mesmo tempo "uma exigência do e para o processo de trabalho", ou seja, o trabalho exige o desenvolvimento de um processo de transmissão dos conteúdos da cultura que viabilizam determinado modo de produção, distribuição e consumo dos objetos que, social e historicamente, responde às necessidades humanas de

existência, tanto na esfera material – bens que garantem a subsistência material – quanto não-material – conhecimentos, valores, comportamentos, símbolos etc. que lhes correspondem (SAVIANI, 1992, p.19-20). A educação, portanto, condiciona e é condicionada pelo trabalho, assumindo "em cada momento histórico e em cada formação social, características e funções diferentes" (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.14).

Mesmo que presente na Antigüidade greco-romana e nos países atingidos pela Reforma no século XIV, é no contexto da Revolução Francesa de 1789 que os princípios de liberdade, individualismo e igualdade (jurídica) passam a fundamentar a escola pública tal como a concebemos ainda hoje. Esse movimento revolucionário, que traz um novo modo de produção (capitalista) e uma nova concepção de mundo (liberal), resulta de um longo processo de luta de classes e de alianças dirigido pela burguesia que, no jogo político pela disputa do poder e pela prevalência dos seus interesses econômicos, se apropria da idéia de escola pública dos pensadores iluministas como um instrumento para disseminar sua visão de mundo e consolidar sua hegemonia (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.15).

Sob o capitalismo, essa escola cumpre a sua finalidade – de transmissão da cultura – na reprodução das relações de produção e das forças produtivas, de acordo com as exigências colocadas pelo modo de organização, gestão e divisão do trabalho. Essas exigências incluem conhecimentos (que são distribuídos de forma desigual pela estrutura do sistema educacional) diretamente utilizáveis na produção, mas também incluem regras de comportamento, de moral, de responsabilidade social e profissional que são "no final das contas, *regras da ordem estabelecida pela dominação de classe*" (ALTHUSSER, 1999, p.75).

O modo de seleção, organização, transmissão e avaliação dos conteúdos escolares – conhecimentos, valores, hábitos, comportamentos etc. – reflete as necessidades postas pelo modo de produção social, assim como a visão de mundo da classe dominante. Entretanto, esse processo não se realiza sem conflito, mas no interior da luta de classes num movimento de tensão permanente entre dois pólos opostos: conservação e transformação.

Desse modo, todo momento de ajuste do sistema produtivo capitalista tem exigido uma rearticulação dos fundamentos teóricos e metodológicos do processo de formação escolar que, para manter ou recompor sua hegemonia, se apropria de conceitos e propostas de diferentes matizes epistemológicas.

Kuenzer, partindo da diferenciação entre conhecimento teórico e ação, torna possível "elucidar esta confusão teórico-metodológica que se estabeleceu a partir da adoção do conceito de competência como central nos processos educativos pelo discurso oficial", analisando o conceito de práxis sob a luz das Teses sobre Feuerbach elaboradas por Marx<sup>81</sup> (KUENZER, 2002, p.8).

A partir dessas Teses, a autora demonstra que os conhecimentos são produto da atividade humana (Tese I), recriada no pensamento, pois a prática *não fala por si mesma*, não prescinde da atividade teórica e a compreensão do mundo, da realidade humano-social, se dá em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto de atividade prática (Tese XI). "Ou seja, cabe transformar com base em uma interpretação que, tanto quanto possível, deve ser uma interpretação respaldada no conhecimento científico". E, finalmente que (Tese III) entre a teoria e a práxis insere-se uma "mediação: o trabalho educativo, que se dá como resultado da interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, entre superestruturas e infra-estruturas" (KUENZER, 2002, p.8-10).

Essa análise permite concluir que atividade teórica e atividade prática, ainda que indissociáveis, têm especificidades diferentes; que cada uma delas tem

---

<sup>81</sup>Para isso, refere-se especialmente às teses: I. A principal insuficiência de todo o materialismo até nossos dias – o de Feuerbach incluído – é que as coisas, a realidade, não são o mundo sensível são tomados apenas sob a forma do *objeto* ou da *contemplação*; mas não como *atividade sensível humana, práxis*, não subjetivamente. (...) III. A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. (...) XI. Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo* (MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX; ENGELS, [198-]a, p.208-210).

espaços próprios de desenvolvimento e de realização; e que a educação é mediação entre o processo de aquisição do conhecimento e sua materialização na atividade prática transformadora. Por isso:

...os processos educativos escolares, seja de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos, São por excelência, espaços de produção teórica, (...) Não são portanto, espaço de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos (KUENZER, 2002, p.10).

Entretanto, o foco nas competências pode ser identificado como princípio curricular na maioria das atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e profissional, apesar de cada uma apresentar diferenças no modo de compreensão e incorporação desse conceito no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, essa tendência decorre da orientação prescrita pela legislação vigente e, de outro, por determinadas políticas educacionais implementadas pelos órgãos oficiais de âmbito federal, estadual e municipal.

A pedagogia centrada no desenvolvimento de competências está contida especialmente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o ensino médio, educação profissional e formação de professores, que têm caráter legal e conseqüentemente obrigatório, e nos respectivos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que servem de referência para o processo de reorganização dos currículos.

Além disso, as listagens de competências apresentadas nas matrizes curriculares de referência utilizadas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) acabam forçando a adoção do novo modelo, também, no ensino fundamental, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais não apresentarem essa orientação. De modo complementar, as entidades mantenedoras, especialmente secretarias estaduais e municipais de educação, exigem que as escolas reformulem seus currículos a partir de competências, promovendo cursos de capacitação e definindo orientações normativas, como se verifica no Estado do Paraná no período de 1998-2002. Em um texto de apoio para a reformulação das propostas pedagógicas da rede

estadual de ensino do Paraná, Mello<sup>82</sup> afirma que, ao final da Educação Básica, o aluno "deverá sair com as competências necessárias para se inserir na vida cidadã e com condições de iniciar a formação profissional por meio de estudos posteriores ou educação em serviço" (MELLO, DALLAN e GRELLET, 2000, p.9).

No mesmo texto, explica que tal finalidade se fundamenta no *Relatório para a Unesco*<sup>83</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e no conceito formulado por Perrenoud: "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações." (MELLO, DALLAN e GRELLET, 2000, p.3-4).

A partir dos documentos legais que definem as diretrizes curriculares no Brasil e das inúmeras publicações sob o tema, pode-se perceber que a proposta de uma *pedagogia das competências* tem, de um lado, a orientação de organismos internacionais<sup>84</sup> e, de outro, se baseia nos trabalhos desenvolvidos principalmente por Perrenoud<sup>85</sup>. Acrescente-se a essa constatação o fato de a adoção deste modelo ter se dado "sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, [o que] constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção" (KUENZER, 2002, p.3).

---

<sup>82</sup>Guiomar Namó de Mello é conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e relatora das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio.

<sup>83</sup>Esse relatório, conhecido como *Relatório Jacques Delors* (presidente da referida comissão), foi publicado no Brasil em 2001 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*.

<sup>84</sup>Por meio de projetos financiados pelo Banco Mundial (como o PROEM: Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná) e do citado *Relatório Jacques Delors*, por exemplo.

<sup>85</sup>Além de inúmeras publicações do próprio autor, este é citado em diversos trabalhos nacionais de pesquisadores como Acácia Z. Kuenzer e Marise N. Ramos – numa perspectiva de crítica e contestação – ou Suzana Burnier e a própria Conselheira Guiomar Namó de Mello – que apóiam a adoção dessa tendência –, entre outros.

Nesse sentido, a organização da prática educativa escolar a partir do desenvolvimento de competências (ao menos no Brasil) não partiu de necessidades sentidas no campo pedagógico (como já evidenciam as pesquisas sobre o tema), mas de mudanças ocorridas no mundo do trabalho na sua forma capitalista, transpostas para o sistema educacional para promover o ajuste necessário na formação profissional e ideológica da força de trabalho.

Esse movimento de ajuste, entendendo-se o princípio da relação entre educação e trabalho, faz-se sentir cada vez que há uma reorganização no sistema produtivo. Para que a escola se adequasse à produção de massa e à decorrente necessidade de qualificação da força de trabalho nas primeiras décadas do século XX, a pedagogia tradicional foi questionada por meio da pedagogia escolanovista e, posteriormente, pela pedagogia tecnicista, influenciada pela concepção sistêmica de administração (SAVIANI, 1984, p.7-61).

Essas formas de reorganização do trabalho pedagógico escolar, do mesmo modo que a pedagogia das competências, se diferenciam pela necessidade específica de adequação às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, mas se identificam pelo fato de que, todas elas, se abrigam no conjunto das teorias não-críticas, identificadas por Saviani (1984, p.9), principalmente porque entendem a educação como espaço autônomo, mas que, contraditoriamente, têm como finalidade a sua adequação ao modo de produção capitalista e se justificam a partir da ideologia liberal.

As reformas educacionais, levadas a cabo no Brasil a partir da última década, buscam formalizar uma *pedagogia das competências*, por meio da reorganização dos currículos e programas escolares, que se identifica com as correntes pedagógicas fundamentadas na psicologia cognitiva – enquanto conceitualmente se identifica com o construtivismo, operacionalmente se fundamenta numa perspectiva funcionalista e condutivista (DELUIZ, 2001, p.17).

O conceito de competência como *esquemas ou dispositivos mentais que são mobilizados para ação*, que se baseia na idéia de construtividade do

conhecimento<sup>86</sup>, quando objetivado nas propostas curriculares acrescenta muito pouco à proposta tecnicista elaborada a partir de objetivos. As listagens de competências e habilidades sugeridas nos documentos oficiais não superam as taxionomias de objetivos formalizados em termos de condutas observáveis e mensuráveis, de raiz *behaviorista* (RAMOS, 2001, p.32).

Na operacionalização dessa proposta na prática pedagógica, o chamado *método de projetos*<sup>87</sup> está bem próximo da teoria curricular de Tyler de matriz funcionalista, que procura associar os princípios de Dewey centrados na experiência e na participação ativa dos alunos com a ênfase nos objetivos e no planejamento.

Para completar, o enfoque democrático dessa proposta, que afirma a possibilidade de construção de competências por todos e a ressignificação de conceitos – como o de contextualização, por exemplo, circunscrito às mudanças estruturais e tecnológicas do sistema produtivo – possibilita que discursos curriculares conservadores apareçam "recontextualizados na tentativa de assumirem a aparência de inovação e crítica e, assim, alcancarem legitimidade" (LOPES, A. C., 2001, p.7-10).

Os fundamentos dessa pedagogia das competências, ainda que possam conter positivities como a valorização do trabalho articulado com o conhecimento científico e com o conhecimento tácito e a ênfase no trabalho em equipe, trazem em

---

<sup>86</sup>Essa idéia baseia-se na teoria da equilibração de Piaget, segundo a qual "se compreende ocorrer um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o aluno reorganiza seu pensamento num nível mais elevado que o previamente atingido, num processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam, portanto, as estruturas responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados" (RAMOS, 2001, p.30).

<sup>87</sup>Suzana Burnier explica que esse método compõe-se de quatro etapas: problematização, desenvolvimento do projeto, sistematização ou síntese e avaliação, e pode ser utilizado como uma técnica ou como procedimento principal (BURNIER, 2001, p.55-58).

si uma contradição insolúvel na individualização do processo de construção, desenvolvimento e avaliação das competências.

O foco no individualismo revela a concepção ideológica liberal própria do capitalismo que, como não poderia deixar de ser, não foi superada. Ao analisar o pensamento de Dewey, poderemos identificar seus princípios centrais, em oposição a uma educação tradicional:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto, opõe-se aproveitar-se ao máximo as oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança. (...) Considero que a idéia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação (DEWEY, 1976, p.6-8).

Na defesa da educação nova formulada por Dewey pode-se observar que o individualismo e a liberdade, valores máximos da ideologia liberal, definem os objetivos da chamada educação nova: "cultivo da individualidade" e "atividade livre". E, ainda, que a sua metodologia se baseia no método das ciências experimentais, valorizando a reflexão e a experiência, ou seja, o ensino baseado em situações de experiência e que tenha como finalidade encontrar soluções para um problema real:

Se, com propriedade, falamos em "método de reflexão", o importante a tomar-se em conta é que a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas (DEWEY, 1976, p.180).

Essa proposta pedagógica, denominada Escola Nova, ainda que tenha o mérito de chamar a atenção para a necessidade de participação ativa do aluno e com a aprendizagem significativa que estimule "o ato de pensar", confunde *método*

*de pesquisa com método de ensino.* Deve-se lembrar que a escola foi criada justamente para repassar ao aluno "os conhecimentos informativos necessários para agir" que são resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito científico e que "os verdadeiros problemas" se colocam na prática social, para além dos espaços e tempos escolares.

Como já criticava Saviani, os métodos novos privilegiam os processos de *obtenção* dos conhecimentos, mas ensino não é pesquisa: "se a pesquisa é incursão no desconhecido", o "domínio do conhecido" é ponto de partida e, este "desconhecido" não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, "trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece". Caso contrário, trata-se de uma "pseudopesquisa", de uma pesquisa "de mentirinha", "de brincadeira" (SAVIANI, 1984, p.50-52).

Se analisarmos a metodologia proposta por Perrenoud, vemos que segue a mesma linha metodológica sugerida por Dewey, e criticada por Saviani como pseudocientífica, pois,

...tal abordagem candidata-os [os professores] a considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projetos com seus alunos, a adotar um planejamento flexível e indicativo, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, em uma situação de trabalho, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor (PERRENOUD, 1999, p.17).

Essa forma de estabelecer a relação entre *teoria* e *prática* coloca-se como se o fato de elaborar-se, teoricamente, problemas para que os alunos resolvam mediante a "mobilização de competências" se realizasse na escola como *prática social*, quando, em verdade, não passa de uma *simulação*.

Também a pedagogia tecnicista, ao tentar transpor para o espaço escolar a "racionalidade científica" dos processos produtivos, incorre no mesmo erro. A proposta de Bloom que justifica esta pedagogia, por meio da sua *taxionomia dos objetivos* – classificados em três áreas: domínio cognitivo, afetivo e psicomotor –, também indica a mesma finalidade relacionada à solução de problemas:

A aplicação da taxionomia pode ainda conduzir, pela ênfase dada a certos comportamentos, um conjunto de planos educacionais a uma perspectiva mais ampla. Um professor, ao classificar os objetivos de uma unidade de ensino, por exemplo, pode verificar que todos eles incidem na categoria da evocação ou conhecimento memorizado, e o exame das categorias da taxionomia lhe traria a sugestão de incluir alguns objetivos relacionados à aplicação do conhecimento e à análise das situações nas quais o conhecimento é aplicado (BLOOM, 1973, p.2).

Outra similaridade entre a taxionomia dos objetivos e a proposta de currículo por competências pode ser observada na sua formulação: as duas iniciam com um verbo para indicar a ação esperada, devem ser observáveis e mensuráveis, e relacionar-se com a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes. É o que podemos verificar na proposição de Perrenoud, em entrevista para a Revista Nova Escola:

Eu tentei um exercício para identificar os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas. Cheguei a oito grandes categorias: saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais. Em cada uma dessas grandes categorias, é preciso ainda especificar concretamente os grupos de situações (PERRENOUD, 2000).

Vemos que todas as categorias identificadas por Perrenoud situam-se no plano do conhecimento, do *saber* de caráter genérico, ignorando que as competências se constroem na prática específica, pois a capacidade de "analisar situações", "participar de uma atividade" etc. não é transferível diretamente para toda e qualquer atividade. *Saber agir* envolve, como o próprio autor salienta, "mobilização de conhecimentos", que são próprios do objeto sobre o qual o sujeito de defronta na sua ação. Conforme aponta Kuenzer, "embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, pois, que diferenciar articulando estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação" (KUENZER, 2002, p.8).

Outro ponto crítico dessa *pedagogia das competências*, que revela a sua adequação à ideologia liberal, é a sua proposta de avaliação. Estes "saberes fundamentais" devem ser conquistados a partir de um "contrato" individual; garantindo a desigualdade no ponto de partida e no ponto de chegada, de acordo com as possibilidades (ou as condições de classe) de cada um. A justificativa dada por Perrenoud é de que

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. (...) As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. (...) Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências (PERRENOUD, 1999, p.78).

Ainda que as grandes categorias identificadas por Perrenoud devam ser especificadas em grupos de situações, fica difícil articular com certos blocos de competências sugeridos no seu livro *Construir as competências desde a escola*. Por exemplo, onde situar a competência matemática de "perceber seres geométricos nos objetos familiares", constituída das competências específicas de "distinguir sólidos, áreas, linhas e pontos; reconhecer certos sólidos e nomeá-los; reconhecer certas áreas e nomeá-las; reconhecer relações de paralelismo e de perpendicularidade"? (PERRENOUD, 1999, p.50).

Assim, considerada na sua totalidade, "a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade, agora com mais intensidade do que nas antigas tentativas<sup>88</sup>." Segundo Kuenzer, a diferença entre esta nova tentativa de

---

<sup>88</sup>Ver também os exemplos extraídos de documentos oficiais no texto *Por que não falamos em competências* de Kuenzer: "identificar os diversos tipos de veículos transportadores e relacioná-los com as diversas modalidades de transporte, visando a sua adequação e integração" (Diretrizes Curriculares para a área de transportes, Res. 04-CEB/CNE); e "analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção" (DCNEM, Res. 03/98-CEB/CNE, Língua Portuguesa) (KUENZER, 2000, p.18-19).

racionalização pedagógica e as anteriores "é a sua ampliação para a totalidade das ações que compõem a práxis humana" (KUENZER, 2002, p.11) Ou seja,

A pedagogia das competências novamente dissolve a dialética entre educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática), o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar; no discurso, o movimento é inverso, de negação da redução, ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo, na medida em que lhe confere finalidades que de longe ultrapassam suas possibilidades (KUENZER, 2000, p.21).

Consideradas todas as críticas já realizadas sobre a teoria das competências a partir da relação entre educação e trabalho e a sua inviabilidade e inadequação quando transposta para a escola, pode-se concluir que esta nova reforma não poderá cumprir tudo aquilo que o seu discurso promete.

Em primeiro lugar, mesmo sendo funcional ao contexto atual do capital, não tem condições objetivas para realizar-se no espaço e tempo escolares. E, mesmo que tal realização fosse possível, não seria para todos, já que, do ponto de vista do trabalhador, o espaço para as novas formas de trabalho reestruturado é restrito, ainda que intensificado; restando para a grande maioria as velhas e mais perversas do trabalho precarizado, que reacentuam "a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados"<sup>89</sup> (HARVEY, 1996, p.145).

Em segundo lugar, tal como ocorreu em reformas anteriores, não serão (e não estão sendo) garantidas as condições materiais e pedagógicas para que esta proposta se efetive da maneira que os seus idealizadores propõem. Basta verificar o tempo de permanência na escola (quatro horas diárias) e número de alunos (entre 30 e 40 alunos) por turma; o investimento nos recursos materiais necessários (laboratórios, equipamentos, materiais de consumo), e as condições de trabalho, remuneração e

---

<sup>89</sup>Ver com detalhes a nova estrutura do mercado de trabalho flexível em HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996. p.135-162.

qualificação dos professores<sup>90</sup>, tanto nas escolas públicas (com a habitual limitação financeira) como nas privadas (com a limitação imposta pelo lucro).

E, finalmente, considerando que esta proposta tem como finalidade a sua adequação ao atual estágio do modo de produção capitalista, tendo como fundamento a manutenção e o respeito às diferenças individuais, não tem como propósito eliminar a desigualdade, mas sim justificar a exclusão e o fracasso pela incompetência pessoal. Pois, quando se analisa o princípio da igualdade associado com o do individualismo, percebe-se que a educação escolar sob o capitalismo, desde suas origens é "acuada como veículo de liberação e de igualização", mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe. Assim: "o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais" (LOPES, E. M. S. T., 1981, p.115).

Entretanto, dado que a *pedagogia das competências* é posição oficial de Governo e obriga sua adoção por meio da legislação educacional vigente, torna-se necessário estudar como as escolas estão sendo orientadas para responder a esta exigência. Neste sentido, é importante observar que o modelo das competências, expresso nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*<sup>91</sup> para o Ensino Médio, o Ensino Profissional e a Formação de Professores, tem como proposta para a organização curricular a articulação dos *saberes – saber, saber fazer e saber ser* – explicados e

---

<sup>90</sup>Segundo Burnier, que defende uma abordagem crítica da pedagogia das competências: "Os professores precisam ter tempo remunerado para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos, propor atividades conjuntas extraclasse [e, também] para pesquisa e aprimoramento profissional: tempo para leitura, para freqüentar bibliotecas, conselhos profissionais, órgão governamentais especializados, universidades e, obviamente, para visitas periódicas a empresas e profissionais." (BURNIER, 2001, p.54-55). É evidente que os salários dos professores, as condições materiais das escolas, o reduzido quadro de profissionais, como também a reduzida carga horária de permanência extraclasse (em média de 15% da carga total), nem sempre garantida, não compõem o cenário mais adequado para tantas atribuições.

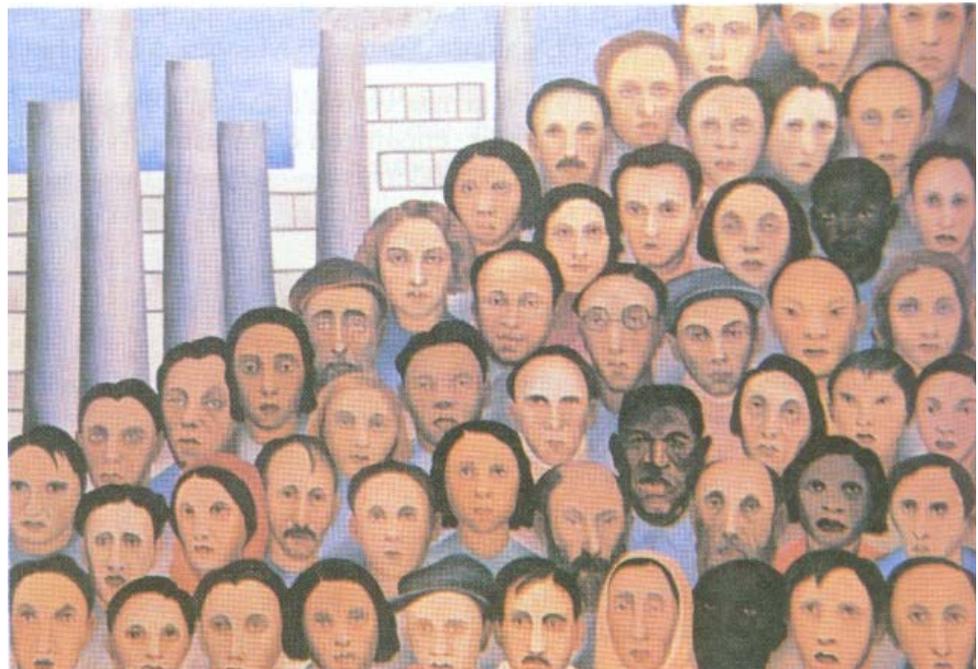
<sup>91</sup>Essas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 1998 e 1999, serão analisadas detalhadamente no próximo capítulo: A Dimensão Estética da Pedagogia das Competências

fundamentados pelos princípios da *política da igualdade*, da *ética da identidade* e da *estética da sensibilidade*, que deverão orientar a prática administrativa e pedagógica das escolas e sistemas de ensino.

O Parecer CEB 04/98, que justifica e explica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esclarece que a *ética da identidade* é o âmbito privilegiado do *aprender a ser*, assim como a *estética da sensibilidade* é o âmbito do *aprender a fazer* e a *política da igualdade*, do *aprender a conhecer e conviver* (CNE, 1998, p.15). Percebe-se aí uma nova forma de articular os aspectos cognitivos, psicofísicos e comportamentais que, de uma ou outra forma, sempre estiveram presentes na prática escolar. De acordo com tais diretrizes, a dimensão política relaciona-se com o conhecimento a partir da premissa da universalização dos direitos e da redução (não eliminação) das desigualdades, a dimensão ética relaciona-se com o comportamento a partir da constituição de identidades solidárias e responsáveis e a estética da sensibilidade relaciona-se ao *fazer bem feito*, valorizando a *qualidade*.

Para compreender a articulação entre esses três princípios e analisar mais detalhadamente o papel da estética como fundamento do *saber fazer* na pedagogia das competências, que é o objeto desta pesquisa, requer-se como condição necessária identificar e aprofundar os fundamentos do discurso oficial que justificam as *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

## A DIMENSÃO ESTÉTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS



TARSILA, Operários, 1931. Óleo sobre tela, 120 x 205 cm. Palácio de Verão do Governo do Estado de São Paulo, Campos do Jordão. Reprod. color 7,5 x 11 cm em papel.  
In: SANTOS, M. G. V. P. *História da Arte*. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.236

Há muitos e muitos anos havia um Imperador tão apaixonado pelas roupas novas, que gastava com elas todo o dinheiro que possuía. (...) e os impostores fingiram entregar-lhe sucessivamente e ajudá-lo a vestir cada uma das peças que compõem um traje. (...) O Imperador foi ocupar seu lugar no cortejo... (...) – O Imperador está sem roupa! – começou a gritar o povo. O Imperador fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: - A procissão tem de continuar.

Andersen, a roupa nova do imperador

### 3 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

No processo de constituição e organização curricular da educação básica, os aspectos estéticos têm, historicamente, recebido um tratamento pouco cuidadoso. Na definição das disciplinas, a educação artística tem sido esquecida ou secundarizada em relação às demais. Desde há muito tempo, tal desvalorização é insistentemente denunciada por pesquisadores e docentes da área. Porcher, analisando esta situação na França da década de 1970, explicita a queixa repetidamente formulada e objeto de inúmeras polêmicas: "Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – 'as tarefas importantes'." (PORCHER, 1977, p.11).

Assim, é surpreendente encontrar, em todos os documentos normativos das atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Básica e Educação Profissional, a estética como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar, considerando-se que a função concedida pela atual legislação e o espaço destinado na prática pedagógica em relação à disciplina escolar que se ocupa das questões estéticas – a sensibilidade, a beleza, a arte – não indicam mudança de perspectiva. Paralelamente, a estetização das atividades e dos produtos humanos – embelezamento, espetacularização, ênfase no prazer, no gozo consumista – tornam-se evidentes e transformam o mundo num *espaço de emoções*, onde dominam valores estéticos superficiais que consistem especialmente em estratégia econômica. Além disso, as novas tecnologias, os novos materiais industriais e os modernos meios de comunicação produzem uma espécie de *realidade virtual* por meio da qual substituem-se o contato direto e as relações efetivas com a realidade concreta pela manipulação de imagens montadas e simulações produzidas artificialmente e apresentadas na tela do computador ou da televisão, assim:

*aesthetics* não tem de falar de arte e sim destes processos de estetização do mundo da vida. Ou, dito de outra maneira: a estética trocou o seu lugar. A estética *importante* é hoje a *estética fora da estética*. Uma tematização atualizada do estético tem de se referir aos campos como o mundo vivido e a política, comunicação e mídia, ciência e epistemologia. Aí a estética adquiriu novos e fundamentais contornos (WELSCH, 1995, p.12).

Na tentativa de compreender a direção que deve nortear a educação básica no Brasil na presente legislação, evidencia-se a necessidade de explicitar a concepção de estética que fundamenta tais princípios, bem como destacar as orientações que os explicam e justificam. Nesse sentido, parte-se do estudo dos documentos normativos, dos seus fundamentos, da sua forma de organização e das relações entre os princípios – estéticos, éticos e políticos – que deverão nortear a reorganização dos currículos escolares e de seus respectivos sistemas e *locus* institucionais. A partir da análise desses aspectos, destaca-se a articulação entre o princípio estético proposto e o desenvolvimento do currículo do ensino médio organizado a partir de competências.

### 3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com base no artigo 9.º. Inciso IV da LDB<sup>92</sup>, que prevê como uma das incumbências da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". Neste sentido, a definição das diretrizes curriculares tem como objetivos sistematizar os princípios gerais contidos na LDB, explicitá-los para que traduzam no plano pedagógico a formação básica comum desejável em âmbito nacional e dispor sobre o conteúdo e a forma que devem ser dados à organização curricular.

---

<sup>92</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com tal atribuição legal, as diretrizes que deverão assegurar uma formação básica comum para todo o território nacional foram organizadas em documentos distintos para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Infantil, a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, respectivamente, por meio de resoluções<sup>93</sup> específicas, aprovadas sucessivamente no período de 1998 a 1999 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a partir de propostas do Ministério da Educação, enviadas por meio de avisos ministeriais.

Essas diretrizes fundamentam-se em um conjunto de princípios que define os valores estéticos, éticos e políticos que expressam a intenção política do Estado na reorganização da educação básica no Brasil. Tais princípios norteadores têm como finalidade<sup>94</sup> orientar as práticas administrativas e pedagógicas das escolas e dos respectivos sistemas de ensino no que se refere à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas, bem como quanto à formulação de políticas públicas e critérios de alocação de recursos.

Entretanto, essa base legal, que se constitui como um dos fundamentos para a organização do trabalho escolar e de seu projeto pedagógico, foi aprovada dois anos depois da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*<sup>95</sup> referentes às

---

<sup>93</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas pelas seguintes resoluções da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE: 2/98 (para o Ensino Fundamental), 3/98 (para o Ensino Médio), 1/99 (para a Educação Infantil), 2/99 (para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal) e 4/99 (para a Educação Profissional de Nível Técnico). Para efeito de análise, também devem ser considerados os pareceres que fundamentam, justificam e explicam as normas estabelecidas e que acompanham as resoluções: 04/98, 15/98, 22/98, 1/99 e 16/99, respectivamente.

<sup>94</sup>Conforme art. 2.º, Resolução CEB 2/98; art. 3.º, Resolução CEB 3/98; art. 2.º, Resolução CEB 1/99; art. 2.º, Resolução CEB 2/99 e art. 2.º, Resolução CEB 4/99.

<sup>95</sup>Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental foram publicados em 1998, o *Referencial Curricular Nacional* da Educação Infantil em 1999 e os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional* de Nível Técnico em 2000. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio foram disponibilizados pela *internet* na página do MEC em 1998 ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, distribuídos pelo MEC para todas as escolas do país como instrumento de apoio, ainda que de utilização não obrigatória, para a "elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático" (BRASIL, 1996, p.5). Os PCNs para o Ensino Médio, apesar de terem sido disponibilizados pela internet em 1999 após a publicação das diretrizes, conforme informações contidas no próprio documento, tiveram sua versão preliminar apresentada no início de 1997 e, em 7 de julho desse mesmo ano, aquela versão foi encaminhada sob a forma de projeto ao Conselho Nacional de Educação para servir de base para elaboração das diretrizes, ou seja, o processo lógico foi invertido: em primeiro lugar, foram definidos *o que e como* fazer a reformulação curricular e depois o *porque* – os princípios, os fundamentos e as finalidades – de um processo que já estava de antemão normatizado e orientado por outras bases que não a legislação nacional.

Entretanto, os conteúdos, a forma de organização e as orientações didáticas dos PCNs para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio apresentam diferenças significativas, especialmente no que se refere às competências como elemento norteador. Os parâmetros para o ensino fundamental são sistematizados em dez volumes distintos – um de introdução, um dedicado ao desenvolvimento de temas transversais e um para cada disciplina escolar (português, matemática, história, arte etc.) – que, entre outros aspectos, apresentam um diagnóstico sobre a educação mundial e brasileira e definem o papel da escola, a estrutura organizacional, os objetivos do ensino, a contribuição de cada área de conhecimento, os temas transversais e a concepção de ensino e aprendizagem, de conteúdo, de avaliação. Os parâmetros para o ensino médio foram organizados em quatro volumes: um deles contém as bases legais, os fundamentos e a proposta de reforma curricular a partir do desenvolvimento de competências em três áreas curriculares, e os três outros tratam, respectivamente, de cada uma das áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), nos quais são elencadas as listas de competências e habilidades de

cada uma das disciplinas que compõem as áreas, concepções, finalidades, indicações de metodologias e propostas de avaliação específicas. Estas diferenças demonstram a falta de articulação na elaboração dos dois materiais que revelam indiferença e descaso com a educação brasileira: uma escola que ofereça ensino fundamental e médio, por exemplo, poderá elaborar dois projetos curriculares com desenhos e metodologias diferentes, ou, como aconteceu no Paraná, adequar todo o currículo para o modelo das competências, sem causar estranheza ou preocupação das autoridades constituídas.

Assim, considerando a data de publicação e o conteúdo dos parâmetros, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* aprovadas em 1998 não têm utilidade prática e são apenas um dispositivo legal que referenda um projeto político-pedagógico que já estava em curso e cuja direção e princípios norteadores já estavam definidos, ou, ainda, cumprem uma mera formalidade.

Ao buscar os fundamentos das diretrizes que devem garantir uma certa coerência e unidade para toda a educação básica, desde a educação infantil até a educação profissional de nível médio, encontra-se a orientação dada pela Unesco, sistematizada em um relatório que foi distribuído em todos os países signatários da organização a partir de 1996. Isto significa que, antes de responder às necessidades e aos problemas apresentados na educação básica, tanto os parâmetros curriculares quanto as diretrizes respondem à necessidade de adaptação da legislação e da organização da educação nacional ao modelo estabelecido por um organismo internacional que se apresenta como "uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras..." que resultam de tensões entre nações e grupos étnicos ou de injustiças de ordem econômica e social (UNESCO, 2001, p.11-13).

Segundo o Relatório, as tensões, que devem ser encaradas e que devem ser ultrapassadas com a contribuição de políticas educacionais para um desenvolvimento humano sustentável, não são novas, mas constituem o cerne da problemática do século XXI. Em síntese, essas tensões identificadas resultam da polarização entre: o global e o

local, para ser cidadão do mundo sem perder suas raízes; o universal e o singular, ou a mundialização da cultura em contraposição à vocação individual e à riqueza da tradição cultural; a tradição e a modernidade, que exige, ao mesmo tempo, adaptação e autonomia; a indispensável competição [sic!] e a igualdade de oportunidades, cuja solução seria conciliar a competição que estimula com a cooperação que reforça e a solidariedade que une [sic!]; o extraordinário desenvolvimento humano e a capacidade humana de assimilação (o problema da sobrecarga dos programas); o espiritual e o material, que envolve a moral coletiva em contraposição aos valores pessoais e o respeito ao pluralismo [sic!]. Para isso, cabe à educação "a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal" (UNESCO, 2001, p.14-16). Assim, não é necessário questionar a estrutura econômica e social da sociedade, pois, em última instância, a educação escolar cumprindo ou não a sua missão, é o indivíduo que tem a responsabilidade pela sua realização!

Com essa concepção, a Unesco afirma que "estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global, que há de pensar e organizar, para bem das gerações futuras" (UNESCO, 2001, p.31), ou seja, estará contribuindo para a recomposição da hegemonia que sustenta o poder econômico e político global.

### 3.1.1 As Diretrizes Curriculares e o Relatório Jacques Delors

A análise do relatório da Comissão Internacional<sup>96</sup> sobre Educação para o Século XXI da Unesco, que ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors* e foi

---

<sup>96</sup>Essa comissão, constituída em novembro de 1991, foi formada por representantes de quinze países que, após a realização de uma série de reuniões organizadas ao longo de trinta meses em oito sessões, apresentou um relatório que foi publicado pela primeira vez em 1996. Jacques Delors (ex-ministro da Economia e Finanças da França e ex-presidente da Comissão Européia) foi designado para presidi-la.

publicado no Brasil pelo MEC em parceria com a Editora Cortez sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, demonstra que as normas definidas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* seguem a orientação sugerida nesse documento, que é citado como referência no Parecer referente às diretrizes do Ensino Médio. (CNE, Parecer CEB 15/98, p.17).

Para responder à necessidade de determinar – entre diversas situações, diferentes concepções e modalidades de organização – o que é essencial na educação para o futuro, a Comissão definiu o que chamou de *seis pistas de reflexão e de trabalho*, do ponto de vista das finalidades (individuais e sociais) do processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência; complementadas pelo estudo de três temas transversais: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; financiamento e gestão (UNESCO, 2001, p.269).

Entretanto, as referidas *pistas* não têm o poder de superar as dificuldades apontadas pela Comissão nem no que se refere à diversidade de situações – que refletem principalmente desigualdades de ordem econômica –, nem às diferenças de concepção – que refletem finalidades e propostas educacionais divergentes. Qualquer opção reflete uma posição política e uma tomada de partido que não permite conciliação: ou atende às necessidades do poder econômico ou atende às necessidades das classes trabalhadoras. Neste caso, a tentativa de consenso para superar essa contradição é própria de uma visão idealista que, em última instância, privilegia os interesses privados ligados à concentração do capital em detrimento dos coletivos, na medida em que não questiona o modo de produção e distribuição das riquezas, mas limita-se a buscar soluções para a conseqüente desigualdade gerada nesse processo.

Essa postura idealista pode ser identificada também nos *princípios fundamentais de caráter universal* que deverão estar subjacentes aos objetivos a alcançar: a educação como direito fundamental da pessoa humana e portadora de valor

humano universal; a utilidade social da educação, formal e não-formal, na criação, progresso e difusão do saber e da ciência; a orientação das políticas educacionais para a equidade, a pertinência e a excelência; a renovação e reforma educativa baseadas em práticas que obtiveram bons resultados e decididas mediante pactos entre as partes interessadas; a consideração dos valores e das preocupações consensuais na comunidade internacional: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde; e a responsabilização de toda a sociedade pela educação: pessoas, parcerias e instituições (UNESCO, 2001, p.274-275).

Ainda que desejáveis, esses princípios e valores que buscam a valorização da pessoa humana só podem sustentar-se no plano ideológico – como meio de aliviar os conflitos e minimizar os efeitos perversos da concentração das riquezas, sem nenhuma perspectiva de conquista da igualdade real de acesso aos bens culturais da humanidade – porque não questionam os fundamentos da estrutura social de classes da base material. Tanto é assim que a tolerância é um dos valores que deve ser cultivado, pois, segundo o relatório, o mundo atual está dividido em duas partes: "as sociedades capazes de produzir conteúdos e as que se limitarão a receber informações, sem participar, realmente, nas trocas recíprocas" (UNESCO, 2001, p.65). Para superar esse problema, propõe conciliar os direitos individuais com a responsabilidade social por meio da adesão aos valores propostos, a aquisição de conhecimentos e práticas de participação na vida pública mediante uma educação que possibilite uma consciência crítica que permita ao aluno um *pensamento livre* e uma *ação autônoma* (UNESCO, 2001, p.61-65). Desse modo, a questão política refere-se apenas à garantia de *igualdade de oportunidades*, cabendo a cada um, individualmente, a solução do seu problema. Ainda que admita e evidencie a desigualdade entre as sociedades e as pessoas (não se refere a classes sociais), a solução proposta é idealizada:

Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento econômico atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o desenvolvimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga a do desenvolvimento humano (UNESCO, 2001, p.69).

Outra questão importante a ser destacada no relatório para evidenciar sua matriz liberal idealista refere-se à *missão fundamentalmente humanista da educação e à exigência de equidade* que deve orientar as políticas educacionais, que consistem em "desenvolver os talentos e as aptidões de cada um" (UNESCO, 2001, p.85). Essa *missão* parte do pressuposto que as potencialidades humanas são inatas e, portanto, desiguais do ponto de partida ao ponto de chegada. Desse modo, a equidade – de valorização subjetiva (como valor social, de respeito às diferenças) e não de valorização objetiva (como valor de troca, na definição de salários, por exemplo) – substitui a igualdade como meta a ser alcançada.

O reconhecimento do talento como atributo inato – mesmo admitindo que todos sejam portadores de algum – reforça uma posição metafísica e idealista, como a teoria do gênio de Kant (1995, p.153-165) que divide os seres humanos em dois grupos: aqueles que têm capacidade de criação ou produção em determinada atividade e aqueles que só podem reproduzir, consumir ou apreciar os seus produtos. Lembrando a própria indicação do relatório sobre o valor do conhecimento na dinâmica do processo produtivo e sobre a importância da universidade como *locus da pesquisa inovação* e da transmissão do saber (UNESCO, 2001, p.141), somente aqueles que chegam ao ensino superior terão a oportunidade de desenvolver suas potencialidades de criação e inovação, restando aos demais – que não possuem um dom específico para tal ou que não se esforçam e não se responsabilizam pela realização do seu projeto pessoal – a possibilidade de, quando muito, reproduzir ou apreciar os produtos dos talentosos.

Nessa perspectiva, as aprendizagens fundamentais definidas pela Comissão para a educação deste milênio como "os quatro pilares da educação" focalizam-se no indivíduo que deve aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser

(UNESCO, 2001, p.89-90). Resta saber o conteúdo que deve dar sustentação a esta estrutura que serve de base para a elaboração das diretrizes brasileiras.

### 3.1.2 Os Quatro Pilares da Educação

Para responder aos desafios das novas sociedades do século XXI, definidas como as sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício da cidadania, cabe à educação "transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" e a cada indivíduo, segundo o relatório, "estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança". Para poder dar essa resposta, a educação deve organizar-se em torno dos já referidos quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (UNESCO, 2001, p.89-90). Ainda que não apresente nenhuma referência a esse respeito, essas aprendizagens correspondem à institucionalização de um conjunto de saberes – *saber, saber agir e saber ser* – que justifica o novo perfil de trabalhador exigido pelo sistema flexível de organização do trabalho, substituindo o modelo da qualificação pelo de competências (INVERNIZZI, [200-], p.3)

Ainda segundo o *Relatório Jacques Delors*, a questão não é puramente quantitativa porque uma bagagem escolar mais pesada não é possível e nem mesmo adequada para um mundo em mudança. Assim, o conjunto de *saberes e saber-fazer* deve servir como um sistema de referências, isto é, como "mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (UNESCO, 2001, p.89).

## **Aprender a conhecer**

O *aprender a conhecer*, primeiro pilar que deve sustentar a educação de acordo com as orientações da Unesco, refere-se ao conhecimento – que tem importância sempre crescente na vida humana, dado o caráter cada vez mais imaterial do trabalho<sup>97</sup> – entretanto, essa aprendizagem não deve se limitar à aquisição de um repertório de saberes, "mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, como um meio e como uma finalidade da vida humana": meio para compreender o mundo, para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais e para comunicar-se; e finalidade porque se fundamenta no prazer de conhecer, de compreender e de descobrir, na alegria proporcionada pelo conhecimento e pela pesquisa individual que vai além dos saberes meramente utilitários e contribui para o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do sentido crítico e da autonomia (UNESCO, 2001, p.90-91).

Essa forma de encarar a aprendizagem cognitiva é bastante positiva na perspectiva de valorizar o acesso à ciência não apenas como resultado e aplicação imediata, superando a visão pragmática, mecanicista e imediatista que muitas vezes predomina no processo pedagógico. Entretanto, sem que se neguem o prazer e a alegria que deve presidir o aprender, a importância da apropriação dos instrumentos e das metodologias da pesquisa vai além desses sentimentos, é condição para superação da alienação do trabalhador, ainda que uma real transformação e efetiva autonomia só sejam possíveis a partir da posse dos meios materiais de produção.

Outra questão levantada é a da polarização entre especialização e formação geral que se evidencia principalmente no ensino médio. A partir da

---

<sup>97</sup>Segundo o Relatório: "O aparecimento e desenvolvimento de 'sociedades da informação', assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, um tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. (...) Trata-se de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (UNESCO, 2001, p.72).

constatação de que o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente há necessidade de especialização, mas sem excluir a cultura geral, ou seja, o ensino deve cultivar essas duas tendências (UNESCO, 2001, p.91). Em relação ao ensino médio, a proposta da Comissão para este dilema é, considerando que "deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e se desenvolvem", diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais com a preparação para a vida do que para os estudos superiores. Entretanto, não descarta a formação técnica e profissional de nível médio – importante, particularmente, para os países em desenvolvimento – que teria que conciliar a preparação para os empregos existentes e para a adaptação a empregos que ainda não podemos imaginar (UNESCO, 2001, p.135-138). Nesse sentido, não propõe a superação da tradicional dualidade presente nesse nível de ensino, mas apenas adaptá-la às novas exigências e dinâmica do sistema produtivo, ou seja, aqueles que não precisam trabalhar para sobreviver podem receber uma formação geral que, via de regra, desemboca na continuidade da escolarização em estudos superiores (ainda que possa ter em vista a preparação para a vida!) e os demais que precisam trabalhar e estudar têm uma formação para o emprego.

Diante disso, a proposta de diversificação dá maior destaque e importância justamente para a educação dos trabalhadores com o objetivo de reforçar soluções informais em parceria com os empregadores, alternar períodos de escolaridade de maior ou menor duração com períodos de atividade profissional e, ainda, ser suficientemente flexível para respeitar *diferenças individuais*, organizando o ensino por módulos que possibilitem retomar a escolarização formal (UNESCO, 2001, p.135-138). Toda a legislação para a educação profissional de nível técnico, aprovada no Brasil a partir de 1996, segue essa orientação que, ao contrário de superar, aprofunda a dualidade estrutural já denunciada por Kuenzer em 1988, de acordo com a lógica do sistema que "permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola" (KUENZER, 1992, p.14).

Também merece destaque positivo a orientação dessa aprendizagem para o *aprender a aprender* que exige o exercício da atenção, da memória e do

pensamento. É necessário ensinar a prestar a atenção porque a apreensão do conhecimento exige duração e aprofundamento, atividade que fica prejudicada pelo domínio da imagem televisiva e pelo volume de informações mediatizadas a que todos são expostos diariamente e que prejudicam o processo de descoberta. A memória deve ser treinada não apenas como um automatismo e a partir de um processo seletivo, mas tendo em vista a sua capacidade associativa. E, o exercício do pensamento é fundamental para estabelecer relações entre o concreto e o abstrato nas atividades de ensino e pesquisa, combinando os métodos dedutivo e indutivo (UNESCO, 2001, p.92). Entretanto, é importante não esquecer que estas capacidades só podem ser desenvolvidas e treinadas por meio do conhecimento e, neste sentido, a seleção dos conteúdos é determinante para a qualidade dos resultados de aprendizagem.

A necessidade de aprender não apenas o conhecimento, mas também os métodos e instrumentos que permitam acompanhar o seu processo de produção, que se desenvolve e enriquece permanentemente, decorre da condição histórica própria da natureza humana que se diferenciou das demais espécies por meio do trabalho, dominando e transformando o mundo natural. Assim, a incorporação deste princípio na definição de diretrizes curriculares é fundamental e necessária para aquilo que o relatório define como *educação bem-sucedida*: "conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele" (UNESCO, 2001, p.93).

### **Aprender a fazer**

A aprendizagem denominada *aprender a fazer*, identificada como indissociável do *aprender a conhecer*, é a que merece maior detalhamento no Relatório, relacionada "mais estreitamente à questão da formação profissional" tanto como para pôr em prática os conhecimentos como também para "adaptar a educação ao trabalho do futuro" (UNESCO, 2001, p.93).

Essa descrição demonstra a articulação desses princípios com uma necessária adequação às transformações ocorridas no modo de realização do trabalho nas sociedades industriais. A esse propósito, distingue as economias industriais entre aquelas em que domina o trabalho assalariado e aquelas em que ainda domina o trabalho independente ou informal. Nas primeiras, destaca a substituição crescente do trabalho humano por máquinas tornando-o cada vez mais imaterial e acentuando o caráter cognitivo das tarefas e a importância dos serviços na atividade econômica. Essa distinção, no entanto, ignora que o modelo de produção flexível (que, entre outros aspectos, inclui a terceirização) articulado com o processo de globalização criou uma rede produtiva que agrega desde o trabalho doméstico ou em condição de escravidão até os processos robotizados e informatizados mais complexos.

A afirmação de que as aprendizagens "não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras" evidencia e justifica a mudança de ênfase na formação profissional da noção de qualificação para a noção de competências (UNESCO, 2001, p.93). Como as tarefas da produção são mais *intelectuais e mentais*, porque estão ligadas à concepção, estudo e organização do trabalho, torna-se importante a competência pessoal que exige um maior domínio cognitivo e informativo dos processos de produção. A organização em *coletivos de trabalho* ou *grupos de projeto* e a *personalização de tarefas* que demandam um aumento das exigências de formação justificam a atitude dos empregadores que passam a exigir uma competência que se apresenta como um "coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco" (UNESCO, 2001, p.93-94).

Nesse *coquetel individual*, como demonstram os estudos sobre o assunto, destacam-se os aspectos comportamentais ligados ao compromisso pessoal do trabalhador que justificam o *aprender a ser* e, também, as relações interpessoais e a capacidade de comunicação que se referem ao *aprender a conviver* (UNESCO, 2001,

p.94-95). Entretanto, como já foi evidenciada no primeiro capítulo, esta forma de inserção no trabalho destina-se a poucos.

Nas economias informais, o Relatório afirma que a natureza do trabalho é muito diferente porque se baseia na subsistência e "as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional", ou seja, "trata-se, freqüentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional", pois se destina a uma formação para o trabalho formal ou informal, que também pode ser dinâmico e apresentar capacidade empreendedora (UNESCO, 2001, p.95-96). Porém, não indica possibilidades de superação da informalidade nos países em desenvolvimento, ou, como já indicou anteriormente, o caminho que os conduza de uma posição de consumidores de novos conhecimentos e tecnologias à posição de produtores, e fecha a discussão com uma questão que seria comum também aos países desenvolvidos: "como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro"? (p.96). Solução bem apropriada para escapar de uma análise mais efetiva da relação entre educação e trabalho na sociedade capitalista.

### **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**

*Aprender a conviver*, de acordo com a Comissão, significa aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e representa um dos maiores desafios da educação, considerando *elementos novos* [sic!] que acentuam a violência e o potencial de autodestruição criado pela humanidade (UNESCO, 2001, p.96). A idéia de ensinar a não-violência na escola como um dos instrumentos para lutar contra os *preconceitos geradores de conflitos* [sic!] demonstra uma visão ideológica simplista, baseada no entendimento da violência como uma tendência natural do ser humano, descolada das condições materiais que geram as desigualdades que, por sua vez, levam ao preconceito e ao conflito entre grupos e classes sociais (UNESCO, 2001, p.97). Os altos

índices de desemprego, por exemplo, levam pessoas a desenvolver antagonismos com imigrantes de outras raças – como é o caso dos marroquinos na Espanha.

Ao reconhecer que a concorrência que caracteriza a economia, tanto em nível nacional quanto internacional, prioriza o espírito de competição e o sucesso individual, a Comissão incorre em dois erros de análise: primeiro, porque ignora que a concorrência e a competitividade são inerentes e inalienáveis ao modo de produção capitalista; e segundo, porque a apropriação dos bens produzidos socialmente se dá necessariamente no âmbito privado, tendo como consequência o reconhecimento e a valorização individual da realização e do sucesso. Obviamente, esta situação gera uma guerra econômica implacável e uma tensão entre ricos e pobres "que divide as nações do mundo e exacerba rivalidades históricas" (UNESCO, 2001, p.97.). A partir dessa análise limitada, o que oferece é uma solução paliativa a ser encaminhada pela educação a partir de duas vias complementares: "a descoberta do outro" e "a participação em projetos comuns" (UNESCO, 2001, p.97).

Essa *descoberta do outro*, que deve se dar por meio da transmissão de conhecimentos sobre a *diversidade* da espécie humana e da tomada de consciência das *semelhanças* e da *interdependência* entre os povos, passa pela descoberta de si mesmo e por uma educação que ofereça uma visão ajustada do mundo [sic!], pois somente assim as crianças e os adolescentes "poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender suas reações" (UNESCO, 2001, p.98). O desenvolvimento de uma atitude de empatia, por meio do diálogo e da troca de argumentos, será muito útil para desenvolver um comportamento social contrário à violência e à incompreensão. Nesse sentido, os professores não devem esquecer que são modelos para os seus alunos, porque atitudes dogmáticas podem enfraquecer a "capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações" (UNESCO, 2001, p.98). Esse caminho proposto, de matriz liberal, compreende as relações sociais como relações entre indivíduos e, portanto, os problemas de violência e conflito devem ser minimizados

com uma educação que leve cada um a respeitar o outro na sua diferença, sem questionar as desigualdades que têm origem na estrutura econômica e social.

A segunda via proposta a ser seguida pela educação para levar os alunos a *aprender a conviver* é justificada pela idéia de que as diferenças e os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se ou mesmo a desaparecer com a realização de projetos, nos quais nasce uma nova forma de identificação que valoriza as semelhanças, isto é, aquilo que é comum aos participantes (UNESCO, 2001, p.98-99). Essa forma de convivência e de valorização do humano é abstrata, na medida em que "sob a aparência de um reconhecimento do homem, a economia política, cujo princípio é o trabalho, é muito mais a conseqüente negação do humano, na medida em que ele próprio não se encontra em uma tensão exterior com a essência exterior da propriedade privada, mas sim tornou-se a essência tensa da propriedade privada" (MARX, 1987b, p.169-170).

Assim, a Comissão acredita, ingenuamente, que por meio da experiência e do prazer do esforço comum as tensões entre classes sociais ou nacionalidades transformar-se-ão em solidariedade! Para isso, a escola deverá, além de reservar tempo e ocasiões para esses projetos de cooperação no campo das atividades desportivas e culturais e em ações sociais humanitárias, integrar-se com outras organizações educativas e associações (UNESCO, 2001, p.99). Esta linha de ação tem sido incentivada<sup>98</sup>, de um lado, para que as organizações não-governamentais e instituições educativas privadas substituam o papel do Estado na manutenção do ensino e no desenvolvimento de políticas sociais que garantam o direito dos cidadãos e, por outro lado, para que os privilegiados economicamente exerçam a virtude da *caridade*, que substitui a superação das desigualdades. Esta referência de vida que a educação deve oferecer para os seus alunos revela, mais uma vez, uma

---

<sup>98</sup>A esse respeito podemos citar programas como *Os amigos da escola*, campanhas pontuais em datas comemorativas como Natal, Páscoa, Dia da Criança, entre outras. Ainda que políticas compensatórias sejam necessárias para minimizar os efeitos das desigualdades sociais, elas são inadequadas como soluções efetivas.

visão abstrata e metafísica da relação entre ética e política, pois "a moral da economia política é o *ganho*, o trabalho e a poupança, a sobriedade (...) [e] a economia política da moral é a riqueza de boa consciência, de virtude, etc. Mas como posso ser virtuoso, se não sou? Como posso ter boa consciência, se não sei nada? Tudo isto está fundado na essência da alienação" (MARX, 1987b, p.185). Assim, só pode ser virtuoso na sociedade capitalista aquele que tem condições materiais para *ser*, pois quando a relação entre economia política com a moral não é "arbitrária, casual e, por isso infundada e não-científica, quando não é uma *aparência*, (...) não pode ser senão a relação de leis econômicas com a moral" (MARX, 1987b, p.185).

### **Aprender a ser**

Nesse contexto, a falsa política da convivência pacífica, que paira sobre as desigualdades estruturais, deve favorecer a realização pessoal, ou seja, um processo de humanização cujo foco é o indivíduo. É para "contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade" – (UNESCO, 2001, p.99) que a Comissão recomenda que a educação deve ensinar aos alunos *aprender a ser*. Esta aprendizagem tem como finalidade a preparação para "elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (UNESCO, 2001, p.99), isto é, uma clara expressão da estetização da ética e da política.

Essa visão, ainda que destaque a positividade da autonomia e da crítica, ignora que os *juízos de valor* não se referenciam em postulados individuais e idéias absolutas inatas ou reveladas, mas são construídos historicamente de acordo com o desenvolvimento humano que é determinado, em última instância, pelas condições materiais de produção, às quais a possibilidade de *poder decidir* está subordinada.

Para resolver o problema da desumanização – que a Comissão atribui à evolução técnica, e não, como deveria, às desigualdades decorrentes da divisão da sociedade em classes – a educação deve oferecer *forças e referências intelectuais* para compreender o mundo e comportar-se nele como *atores responsáveis e justos*. Dessa maneira, estará cumprindo o papel essencial de conferir "a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino" (UNESCO, 2001, p.100). Sem dúvida, um dos papéis que a escola tem cumprido com sucesso, como aparelho ideológico de Estado, é o de oferecer referências e conceitos – como os de responsabilidade e de justiça, por exemplo – de acordo com o modelo de produção e de organização social no qual está inserido que, inclusive, contribuem para referendar a ordem vigente, pois esta instituição "ensina determinados '*savoir-faire*', mas segundo formas que garantam o *submetimento à ideologia dominante*, ou o controle de sua 'prática'. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, (...) devem ser 'impregnados', de um modo ou de outro, por essa ideologia para cumprirem conscienciosamente suas tarefas" (ALTHUSSER, 1999, p.257).

Nesse sentido, a crença no talento inato reforça a aceitação das desigualdades que são úteis à manutenção do sistema produtivo, pois "a diversidade dos talentos humanos é mais o efeito do que a causa da divisão do trabalho" (MARX, 1987b, p.193). O próprio relatório acaba chegando a uma conclusão semelhante quando afirma que "a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação [que] são os suportes da criatividade e da inovação" são úteis para o *progresso*, mas também "para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos [sic!] que afetam a sociedade"; e que, num mundo em mudança, essa inovação tanto econômica quanto social, seria "um dos principais motores" (UNESCO, 2001, p.100).

Assim, o incentivo à *criatividade* e à *imaginação*, entendidas como claras manifestações da *liberdade humana*, serão importantes para evitar uma certa

*standardização dos comportamentos individuais*. Para isso, a escola deve oferecer oportunidades para "descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social" (UNESCO, 2001, p.100). Entretanto, esta proposta revela-se equivocada quando afirma que "a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino mais utilitarista do que cultural" (p.100), pois é justamente isso o que está prescrevendo: utilizar a arte como um instrumento de *inovação econômica e social* e não como efetivo desenvolvimento da capacidade humana de expressão e compreensão da realidade.

Essa função pragmática do ensino da arte já foi defendida por Dewey, quando enfatiza o valor da experiência na solução de problemas e o valor dos sentimentos de prazer e dor que se manifestam, tanto no processo quanto no resultado, pelo "fato de que toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância" (DEWEY, 1974, p.254). Para esse autor, a natureza e a significação desse tipo de emoção "podem ser expressadas somente pela arte, porque há uma unidade da experiência que pode ser expressada apenas enquanto uma experiência" (UNESCO, 2001, p.253); pois "uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se vangloriam de ser 'intelectuais'" (UNESCO, 2001, p.255). Porém, ainda que esta justificativa fundamente a visão da Comissão da Unesco, é necessário lembrar que Dewey vai além da proposta reducionista do Relatório, apreendendo a importância da dimensão estética da atividade humana e da arte como criação e meio de desenvolvimento das capacidades humanas que, em geral, é depreciada em relação a outras áreas da produção e do ensino – ainda que não destaque sua especificidade no processo de compreensão e expressão da realidade humana e social.

Também se percebe uma orientação utilitarista e adequada à reprodução das relações de produção, quando ao concluir suas recomendações, o Relatório afirma que *o desenvolvimento e a realização completa do homem*, como "um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida à relação com o

outro" leva o indivíduo a responsabilizar-se pela sociedade; e, "na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa" (UNESCO, 2001, p.101).

Assim, para substituir as práticas dos sistemas educativos que "tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem" esses quatro pilares da educação deverão "inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas" (UNESCO, 2001, p.102), como, obedientemente, tentou-se fazer no Brasil.

### 3.1.3 Os Quatro Pilares da Educação e os Princípios Curriculares

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Básica, ainda que aprovadas por meio de resoluções específicas para cada etapa e modalidade, indicam os mesmos princípios norteadores – estéticos, éticos e políticos – para a prática pedagógica e a organização curricular e se fundamentam nas orientações contidas no Relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI. Esta afirmação pode ser confirmada, explicitamente, na *Introdução aos Parâmetros Curriculares – PCNs* do Ensino Fundamental e nos Pareceres referentes às diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico.

Ainda que não haja referência direta ao Relatório nas resoluções e pareceres que definem as diretrizes para o Ensino Fundamental, a *Introdução* aos PCNs que, com já foi indicado, foram publicados antes dessa legislação, cita o documento, destacando as *tensões a ultrapassar* e os *quatro pilares* nos quais a educação deve estar fundada (BRASIL, 1998, p.16-17). Em primeiro lugar cita as tensões que devem ser enfrentadas para contribuir para um mundo melhor no documento da Unesco (2001, p.14-16) destacando "uma certeza: a de que as

políticas para a educação não podem deixar de se interpelar por esses desafios" (BRASIL, 1998, p.16).

Os Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 15/98 e 16/99, referentes às diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico respectivamente, utilizam as mesmas referências. O Parecer CEB 15/98 assim se refere ao Relatório: "Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser." (CNE, 1998, p.17). No Parecer CEB 16/99 também se encontram os quatro pilares, identificando o conhecimento com o *saber*, a habilidade com o *saber fazer*, o valor com o *saber ser* e *saber conviver* que estariam incluídos no conceito de competência (CNE, 1999, p.33).

Apesar de os quatro pilares da educação serem definidos no Relatório da Unesco como aprendizagens fundamentais, a legislação referente às diretrizes curriculares transforma tais aprendizagens em princípios axiológicos organizados em três âmbitos: da estética, da ética e da política. Nessa transposição, os quatro pilares reduzem-se a três, excluindo o âmbito do cognitivo que é incorporado a partir de diferentes formas de entendimento ao longo dos documentos normativos e, em todos os casos, sem explicar a razão e o fundamento dessa atitude.

No que se refere às semelhanças no detalhamento e justificação dos princípios estéticos, éticos e políticos pode-se dividir as resoluções e pareceres em dois grupos: o primeiro das diretrizes para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil e o segundo das diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico. A Resolução CEB 2/99 que define as diretrizes para a formação de professores na modalidade Normal de Nível Médio declara no seu artigo 2.º que as propostas pedagógicas deverão ser "inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos já declarados em Pareceres e Resoluções (...) a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e Médio", ou seja, referenda e indica a necessidade de articulação com o que foi estabelecido naqueles documentos (CNE, 1999).

A primeira resolução aprovada sobre o tema em 7 de abril de 1998 – Resolução CEB 2/98 –, relativa ao Ensino Fundamental, tem como relatora a conselheira Regina Alcântara de Assis. No artigo 3.º, inciso I, a Resolução determina que "as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas":

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (CNE, 1998)

A resolução referente à Educação Infantil – Resolução CEB 1/99 –, também relatada por Regina Alcântara de Assis, foi aprovada em 7 de abril de 1999. A respeito dos princípios repete, no seu artigo 3.º, inciso I, quase o mesmo texto do respectivo artigo referente às diretrizes do ensino fundamental, com a diferença de incluir a *ludicidade* como um dos adjetivos que qualifica o princípio estético. Ou seja, indica como um dos princípios norteadores os "Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais" (CNE, 1999).

Ambas as resoluções – do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – determinam, no Inciso II do artigo 3.º, que as propostas pedagógicas "deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino" (CNE, Resolução CEB 2/98 e 1/99). Essa determinação está de acordo com a orientação da Unesco que aconselha a diversificação das políticas educacionais e o respeito à identidade pessoal, local e nacional para obter a coesão social e a participação democrática (UNESCO, 2001, p.67).

No âmbito cognitivo, relativo ao *aprender a conhecer*, as diretrizes determinam para o Ensino Fundamental uma base nacional comum para legitimar a unidade e uma parte diversificada para atender às diversidades locais, organizadas

por meio da articulação de aspectos da vida cidadã (saúde, sexualidade, meio ambiente etc., que são definidos no segundo volume dos PCNs como temas transversais) com as áreas do conhecimento (detalhadas sob a forma das disciplinas tradicionais: língua portuguesa, matemática etc.). (CNE, Resolução CEB 2/98, art. 3.º, Inciso IV) Na Educação Infantil, que deve promover *educação e cuidado*, as propostas pedagógicas deverão dar ênfase ao *aprender a ser* e a *conviver* e prover as crianças de conteúdos básicos para a construção de conhecimentos e valores por meio da interação entre as diversas áreas (sem denominá-las) (CNE, Resolução CEB 1/99, art. 3.º, Inciso IV).

Para compreender os fundamentos desses princípios devemos analisar, também, os pareceres que justificam e orientam o cumprimento destas diretrizes. O Parecer relativo à Educação Infantil é o menos esclarecedor. Indica que:

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas (CNE, Parecer CEB, 22/98, p.10).

Essa justificativa, apesar de apresentar questões importantes em relação às necessidades da criança pequena, tais como o *acesso de todos, aos bens culturais e educacionais* e previsão de *situações planejadas intencionalmente*, não esclarece de que modo tais princípios possibilitam garantir às crianças o "direito à Saúde, ao Amor, à Aceitação, Segurança, à Estimulação, ao Apoio, à Confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação (CNE, Parecer CEB, 22/98, p.10).

O parecer das diretrizes do Ensino Fundamental julga que os princípios norteadores, aliados ao reconhecimento das identidades (pessoais, locais, regionais) e a uma prática calcada na interação entre professores, alunos e com os materiais didáticos possibilitarão, mediante um currículo que articule aspectos da vida cidadã

com as áreas do conhecimento, organizadas com uma base nacional comum e uma parte diversificada, levar os alunos a constituir "saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena" (CNE, Parecer CEB 4/98, p.6).

As diretrizes para o Ensino Médio foram aprovadas em 26 de junho de 1998, logo após as do Ensino Fundamental, e tiveram como relatora Guiomar Namó de Mello. O parecer sobre o tema justifica os quatro pilares da educação, como sintoma que manifesta a "revalorização das teorias que destacam os afetos e a criatividade no ato de aprender", como meio de reposição do humanismo necessário para a superação de conflito e exercício da cidadania – que retoma a integridade das pessoas e a solidariedade –; humanismo esse que teria sido banido da educação pelos efeitos negativos do industrialismo. A articulação entre formação ética e autonomia intelectual possibilitaria um equilíbrio entre as expectativas personalistas e produtivistas, necessário para superar dualismos e diversificar oportunidades de formação adequadas à inserção em um mercado de trabalho competitivo e em constante mudança – ainda que não possa ter a pretensão de resolver o problema do emprego, mas que pode oferecer condições para a constituição da autonomia pessoal e da solidariedade (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.17-19).

As diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico foram aprovadas em 8 de dezembro de 1999, tendo como presidente Fábio Luiz Marinho Aidar, como relator Francisco Aparecido Cordão e contando com a participação de Guiomar Namó de Mello. O parecer correspondente esclarece que os princípios referentes aos valores estéticos, éticos e políticos possibilitam a necessária articulação com o Ensino Médio e a Educação Básica, ainda que também sejam orientadas por outros princípios que "definem sua identidade e especificidade" (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.23).

Todas as resoluções e pareceres que definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades,

apostam no desenvolvimento da solidariedade, da responsabilidade, da identidade e da autonomia como meios para obter a coesão social e superar os conflitos e a violência, de acordo com as orientações da Unesco. O que as diferencia é, principalmente, o modo de organização das propostas curriculares. As diretrizes para a Educação Infantil propõem esta organização por meio de atividades que integram as áreas de conhecimento; para o Ensino Fundamental, mantêm a forma das disciplinas tradicionais articuladas com os temas transversais, estabelecendo uma organização centrada nos conteúdos; as referentes ao Ensino Médio, à Educação Profissional e também à Formação de Professores na Modalidade Normal indicam um currículo centrado no desenvolvimento de competências. Ainda que não haja nenhuma referência explícita a essa orientação para o ensino secundário no Relatório da Unesco, ela está presente, com bastante destaque, no desenvolvimento do *aprender a fazer*, no qual afirma que o aumento das exigências do trabalho, baseado em operações de produção mais inteligentes em coletivos de trabalho e personalização das tarefas, exige "uma competência que se apresenta como um coquetel individual, combinado a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco" (UNESCO, 2001, p.94).

Essa relação entre o *aprender a fazer* com o desenvolvimento de competências e com o princípio da estética da sensibilidade definido pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o nível médio e técnico reforça a idéia de estetização da dimensão ética e política do trabalho e da educação, indicando a necessidade de analisar com mais cuidado esse fenômeno para compreender em que medida se coloca uma proposta de mudança de paradigma.

### 3.2 ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA NAS DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO

Como o propósito deste estudo é evidenciar a relação entre a estética como princípio norteador das diretrizes curriculares e a chamada *pedagogia das*

*competências*, torna-se necessário destacar e aprofundar as indicações contidas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio e, nos princípios gerais – que estabelecem articulação com a Educação Básica – definidos para a Educação Profissional de Nível Técnico porque é nessa etapa da educação escolar que se propõe a organização dos currículos a partir do desenvolvimento de competências. A partir desse entendimento, a análise de cada um dos princípios, seus fundamentos e justificativas é o ponto de partida para evidenciar as relações que se estabelecem entre a estética, a ética e a política no conjunto que define os *princípios axiológicos* ou *valores* que devem orientar as práticas educacionais no Brasil, como explica o Parecer que as justifica:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.20).

A resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio determina que a organização curricular de cada escola deve ser coerente com os princípios estéticos, políticos e éticos para "observância dos valores" apresentados na LDB<sup>99</sup>: I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 2.º).

---

<sup>99</sup>Quando se reporta à LDB para situar o fundamento legal indicado constata-se que os valores expressos no item I do artigo 2.º da resolução citada, referem-se, adequada e literalmente, ao artigo 27, item I, da LDB, que define as diretrizes a serem observadas pelos conteúdos curriculares da Educação Básica; contudo, os valores expressos no item II são retirados do artigo 32, item IV da LDB, que se refere aos objetivos do ensino fundamental [sic!]. Curiosamente, as finalidades e diretrizes do Ensino Médio expressas nos artigos 35 e 36 da mesma lei não são citadas para justificar tais princípios! Seria, no mínimo, interessante saber por quê!

Os valores propostos, cujo alcance e abrangência devem ir dos limites institucionais à definição de políticas e de financiamento, são qualificados como *estética da sensibilidade, ética da identidade e política da igualdade*. O Parecer referente ao Ensino Médio, referenciando o Relatório da Unesco, explica que a ética é "âmbito privilegiado do *aprender a ser* como a estética é o âmbito do *aprender a fazer* e a política do *aprender a conhecer e conviver*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25). Nesse caso, estabelece-se uma diferença de entendimento entre os princípios propostos nas diretrizes e os quatro pilares da educação indicados pelo Relatório, que articula *aprender a conhecer* com *aprender a fazer*, afirmando que "aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis" (UNESCO, 2001, p.93); e *aprender a conviver* com *aprender a ser*, porque o desenvolvimento humano "começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro" (UNESCO, 2001, p.101). Assim, para compreender essa divergência é necessário analisar cuidadosamente o detalhamento de cada um dos princípios e das relações que estes estabelecem entre si e com as determinações da Unesco, a partir dos documentos oficiais.

### 3.2.1 A Estética da Sensibilidade

O uso do termo *sensibilidade*, utilizado nas diretrizes para caracterizar a estética contemporânea, não é o mais adequado, pois o nascimento da estética como disciplina filosófica está ligado à mudança de valores que caracteriza a era moderna com a finalidade de dissociá-la da subordinação aos valores morais e políticos do feudalismo. Muito apropriadamente, o Parecer CEB 16/99 – referente às diretrizes da Educação Profissional de Nível Técnico –, reconhecendo a origem histórica da estética, justifica a adoção dessa expressão como "um pleonasma" utilizado para "dar força à expressão" (CNE, 1999, p.25).

O que diferencia a estética moderna da contemporânea é que a primeira estava fundamentada na ruptura, na inovação e no vanguardismo, próprios do período

de nascimento e crescimento de um novo modo de produção; e a segunda, ainda que baseada nos mesmos princípios radicaliza-os, enfatizando a diversidade, a aparência formal, o respeito às diferenças e a ausência de referências, que reflete uma certa saturação ou *maneirismo* de estilo e a dissolução da desigualdade na apologia da diversidade. Aliás, esta é a principal característica da *estética da sensibilidade*, que poderíamos denominar, mais adequadamente, *estética da desigualdade*.

Como epígrafe que introduz os princípios curriculares, a Resolução CEB 15/98 apresenta uma longa citação retirada do diálogo *Protágoras* de Platão que evidencia seu fundamento idealista. Nesta citação, admite e justifica a distribuição desigual dos talentos ou *qualidades da espécie humana*, atribuídas por meio de dons divinos ou inatos, pois: "as artes foram divididas de maneira que um único homem especializado na arte médica basta para um grande número de profanos e o mesmo quanto aos outros artistas" (PLATÃO apud CNE, 1998, Parecer 15/98, p.20). Nessa concepção, parte-se do pressuposto que no âmbito do *aprender a fazer* as pessoas terão potencialidades diferentes e, portanto, já de início se justifica a necessidade de oferecer percursos diferenciados para o seu desenvolvimento.

Assim, partindo da admissão da desigualdade fundamentada em diferenças inatas, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio não privilegiam neste âmbito a ênfase dada no Relatório da Unesco ao *conhecer* e ao *fazer* como meio de desenvolver essas potencialidades, mas definem:

a *Estética da Sensibilidade*, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 3.º, inciso I).

Essa estética deveria corresponder às necessidades do sistema produtivo que exige "qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual" conforme atesta o Relatório da Unesco (2001, p.95). Ainda que a Comissão enfatize a importância do conhecimento na atividade prática – pois o *fazer*

exige um determinado *saber* –, nas diretrizes curriculares percebe-se que a criatividade, a curiosidade e a afetividade são direcionadas à convivência pacífica com a diversidade e com a desigualdade (já que esta é natural), sendo que cada um deve aceitar as próprias limitações num contexto de crescente instabilidade no trabalho, desemprego, exclusão e acentuadas diferenças econômicas, sociais e culturais.

Essa *estética da sensibilidade*, que deve ser expressão do tempo contemporâneo no modo de produzir e conviver, "valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.21) exigindo do trabalhador ser polido, educado e perspicaz, o suficiente para a "compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.21). Portanto, pode-se inferir que se trata de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo, pois se prende apenas aos efeitos da divisão de classes e ignora a origem econômica das desigualdades. A constituição de identidades capazes de conviver com a diversidade traduz a ideologia da diferença "porque o próprio conceito de diferença é minado; ele é no mínimo pseudodialético, e sua alternância imperceptível com seu oposto, a Identidade, está entre os mais antigos dos jogos de linguagem e pensamento registrados em (muitas) tradições filosóficas" (JAMESON, 2000, p.342).

Outra referência das diretrizes ao Relatório da Unesco relaciona-se com a questão do *uso do lazer como liberdade responsável*. O Relatório enfatiza a necessidade do desenvolvimento de *competências sociais* (UNESCO, 2001, p.61) que possibilitem ao indivíduo "conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros" e permitam a "cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino solidário" (UNESCO, 2001, p.63). No entanto, essa tarefa educativa, que seria desenvolvida por meio de parcerias com as famílias e os diversos atores sociais (UNESCO, 2001, p.57) mediante projetos comuns, situa-se no âmbito do *aprender a conviver*, o que evidencia ou uma interpretação diferente, ou

uma relação equivocada entre estética, ética e política. De acordo com os fundamentos e as indicações da Comissão, a estética se articula com o *aprender a fazer* na medida em que apela à sensibilidade, à criatividade, à beleza e à qualidade que são qualidades importantes na atividade produtiva humana; assim como a ética e a política apelam a valores e comportamentos relacionados ao *aprender a ser* e a *conviver*. A orientação dada pelas diretrizes, ainda que inclua a necessidade de articulação entre os três princípios, sublinha apenas o aspecto comportamental, evidenciando uma estetização da ética e da política.

É importante lembrar que qualidades como criatividade, iniciativa, flexibilidade, participação e autonomia – que integram o conjunto de *habilidades e competências* do *discurso pós-moderno* – são desejáveis apenas quando estejam sob controle e a serviço do capital, visto que, segundo Harvey, as transformações geradas no sistema produtivo, com a implantação de novas formas de organização e da introdução de novas tecnologias, significaram para os trabalhadores "uma intensificação dos processos trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho" (HARVEY, 1996, p.257). Desse modo, a *estética da sensibilidade*, de acordo com o Parecer CEB 15/98, contribui para a constituição de uma "racionalidade ancorada em conhecimentos e competências intelectuais" (CNE, 1998, p.25), nas quais se valorizam os aspectos comportamentais perfeitamente adequados ao atual estágio de reorganização produtiva.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Profissional, ao contrário das referentes ao Ensino Médio da Educação Básica, demonstram mais coerência com as orientações da Unesco. No Parecer CEB 16/99, a estética da sensibilidade, na medida em que *qualifica o fazer humano*, justifica-se "pelos valores estéticos que convém iniciar quando se trata de buscar paradigmas axiológicos para práticas" (CNE, 1999, p.25). Essa coerência pode ser identificada também no que se refere ao desenvolvimento de *competências profissionais* direcionadas para a *polivalência de funções*, ao destaque às atividades relacionadas com os serviços, com o uso de novas *tecnologias* e novas *técnicas gerenciais* e de *trabalho coletivo* e

*partilhado*, dando "ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade" (CNE, 1999, p.27), que se assemelha com as orientações do referido Relatório em relação ao *aprender a fazer* (UNESCO, 2001, p.93-96).

De acordo com esse parecer, os valores estéticos que devem compor os novos paradigmas fundamentam-se na idéia de *perfeição* como essência da qualidade do produto da atividade humana tanto no que se refere ao "*ethos* profissional" – "diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente" – quanto no contexto mais amplo "do respeito pelo outro que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento da cidadania" (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.25-26). Por meio desse conceito de perfeição estabelece-se uma articulação, própria do pragmatismo, entre o *excelente estético* e o *excelente moral* com o objeto útil no que se refere a sua adequação: o objeto belo é o bom, e vice-versa, porque cumpre sua função<sup>100</sup>. A sensibilidade, neste sentido, tem uma função mobilizadora e motivadora para levar o trabalhador a assumir a responsabilidade pela qualidade por meio dos sentimentos de *respeito*, *orgulho* e *dignidade* (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.25). Os chamados *programas de qualidade* desenvolvidos no interior das fábricas que acompanham a assimilação de novas tecnologias e novos modelos de gestão e organização do trabalho evidenciam esta valorização da sensibilidade, como demonstra, por exemplo, uma pesquisa realizada em Curitiba<sup>101</sup>:

A implantação destes programas partiu da necessidade que a direção da fábrica sentiu para introduzir mudanças significativas nos processos de produção e de gestão gerados pelas transformações ocorridas no modelo econômico. Fazia-se necessário obter a adesão dos trabalhadores com a questão da qualidade, no sentido de responsabilizá-los a "fazer qualidade", mudando do externo para o interno o centro do sistema de controle; e, além disso, quebrar resistências às mudanças de comportamento decorrentes (TROJAN, 1998, p.140).

---

<sup>100</sup>Ver neste trabalho, as relações entre belo e útil entre as páginas 40 e 42.

<sup>101</sup>Essa pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da autora e integra a pesquisa *Impactos das mudanças tecnológicas sobre a educação do trabalhador* coordenada por Acácia Z. Kuenzer, desenvolvida no período de 1995 a 1997.

A importância da *sensibilidade* na formação profissional justifica-se, nestas diretrizes, pelo fato de que, no atual modelo de produção flexível, os critérios pelos quais se avalia a *qualidade* dos produtos do trabalho estão em constante mutação. Como exemplo, cita a diferença entre o conceito e os padrões de qualidade observados na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção baseada na segmentação dos mercados (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.26). Desse modo, justifica também a relação entre *sensibilidade* e *diversidade*, pois essa segmentação implica diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.26). Tal conceito de diversidade revela uma visão idealizada e superficial das relações sociais, substituindo o foco na desigualdade pela diferença como uma condição natural humana, isto é, não admite que a existência de "nichos específicos de mercado" (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.26) decorre da existência de segmentos da sociedade que apresentam necessidades e interesses diferentes porque pertencem a classes sociais distintas que, por sua vez, têm acesso diferenciado aos bens produzidos limitado às suas condições econômicas porque: "Entre o produtor e os produtos interpõe-se a *distribuição*, que obedecendo a leis sociais determina a parte que lhe pertence na totalidade dos produtos." (MARX, 1983, p.212). Não é à toa que as pesquisas de mercado utilizam como critério de referência classes qualificadas por letras (A, B, C etc.) estratificadas de acordo com o padrão de renda e poder aquisitivo que lhes corresponde<sup>102</sup>.

Nesse sentido, a estética da sensibilidade como princípio axiológico aplica-se à necessária valorização da qualidade e da diversidade nas atividades e nos produtos humanos, o que implica um modo de agir, ser e conviver baseado na aceitação da forma de organização da sociedade no atual estágio de desenvolvimento das forças

---

<sup>102</sup>Nas pesquisas de mercado é utilizada uma classificação socioeconômica estratificada em cinco classes, sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas, resultando na seguinte segmentação, considerando a posse de bens e o grau de instrução do chefe da família: A1 que corresponde a renda média de R\$ 7.793,00; A2, R\$ 4.648,00; B1, R\$ 2.804,00; B2, R\$ 1.669,00; C, R\$ 927,00; D, R\$ 424,00; E, R\$ 207,00. (Fonte:.... Atualizada em janeiro/2003)

produtivas como se esta respondesse a interesses comuns a todos (e não da força dominante do capital), evidenciando que: "A construção da noção moderna do estético é (...) inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social." (EAGLETON, 1993, p.8).

Essa concepção revela, por meio do apelo à sensibilidade e da aceitação do individualismo – como expressão da responsabilidade pessoal no trabalho e nas relações sociais mais amplas – e do relativismo – como ratificação da desigualdade mediante o respeito à diversidade – elementos próprios da ideologia liberal que começam a se radicalizar a partir da segunda metade do século XX. Ao contrário dos primeiros estágios do capitalismo, quando havia uma separação clara entre o simbólico e o econômico; a partir dos anos Pós-Guerra, estas duas esferas se reúnem, à medida que o econômico penetra no simbólico por meio dos "imperativos do lucro" (EAGLETON, 1993, p.269).

É uma forma de estetização que vem *saturar* toda a cultura com seu "fetichismo do estilo e da superfície, seu culto do hedonismo e da técnica, sua reificação do significante e o deslocamento do significado discursivo por intensidades casuais" (EAGLETON, 1993, p.269), e que busca satisfazer pela inovação incessante a necessidade de garantir uma permanente abundância de produtos para manter, atualizar e ampliar um mercado ávido de consumidores e, assim, manter a dinâmica do sistema de produção, distribuição e consumo próprios do capitalismo. Assim, a *estética da sensibilidade*, conceituada "como expressão do tempo contemporâneo [não] vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais próprio do modelo *taylorista* de produção" (CNE, 1998, p.20), mas sim propor a adequação dos comportamentos ao novo padrão de relações sociais necessário ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, no qual "a política da mídia acaba sendo um substituto para a política em si" (JAMESON, 2000, p.354).

Segundo as diretrizes curriculares em questão, para abandonar "a moralidade industrial *taylorista*", é preciso que a busca da criação, da beleza e do prazer, tanto nos espaços de lazer quanto nos de trabalho, recupere de alguma maneira os valores abandonados pelo *hiperindividualismo* – traduzido pela violência e pela vulgaridade na utilização do tempo livre ou pela falta de solidariedade e espírito coletivo na atividade produtiva – por meio da já referida *liberdade responsável*. A explicação, aparentemente contraditória e ambígua do Parecer<sup>103</sup>, é bastante coerente com a proposta de autogestão do trabalho, que permite ao trabalhador aliar dever e prazer, mas... com responsabilidade, ou seja, os mecanismos de controle devem estar internalizados<sup>104</sup>. A preocupação em definir limites para a autonomia no âmbito das atividades coletivas choca-se com a *necessária competitividade* (conforme indica o Relatório da Unesco, p.14) e a ambição sem limites no âmbito individual, ou seja, o padrão de comportamento exigido do trabalhador e do cidadão responsável é incompatível com o padrão de comportamento do consumidor, modelado pelos meios de comunicação e pela publicidade. Para amenizar o conflito, para os *incluídos* existe a opção de fazer a caridade solidária<sup>105</sup> e defender a alteridade, mas para os *excluídos* resta a submissão ao subemprego, ao trabalho temporário, à privação ou a contravenção e a força do Estado de Direito (figura 69 - Anexo).

---

<sup>103</sup>Ver, por exemplo: "A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável." (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.21).

<sup>104</sup>Ver com mais detalhes, Eagleton (1993, p.22).

<sup>105</sup>As próprias empresas incentivam, promovem e valorizam a colaboração com programas sociais, ONGs e campanhas beneficentes como *Criança Esperança*, *Natal sem Fome*, etc. A valorização destas ações de *responsabilidade social* tem um papel fundamental nas estratégias de *marketing* que norteiam este posicionamento das empresas no mercado.

Nesse contexto, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* apresentam a saída possível, considerando que o acesso à última etapa da Educação Básica ainda é limitado a uma minoria que conseguiu superar algumas barreiras, mas que apresenta profundas diferenças de classe e segmentos de classe<sup>106</sup>, especialmente entre os que podem se dedicar exclusivamente aos estudos e aos que precisam trabalhar e estudar. Desse modo, quando se aprofunda a análise das entrelinhas percebe-se um descompasso entre o papel destinado à estética no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico, dentro do conjunto de medidas tomadas para adequação do sistema educacional ao *novo padrão de competência* exigido pelo mercado e sua articulação com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, no contexto da acumulação flexível. De um lado, no Ensino Médio constata-se uma ênfase da sensibilidade no âmbito das relações sociais – "como forma mais avançada de expressão (...) porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência" (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.22), e, de outro, na Educação Profissional há um direcionamento predominante para as relações produtivas – "em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho [e com a] valorização da competência profissional" (CNE, 1999, Parecer 16/99, p.26). Esse descompasso, em verdade, reflete a necessária diversificação da oferta para indivíduos com possibilidades diferentes que garante alternativas de percursos educativos diferenciados, mas *sempre abertos*, para garantir "a igualdade de oportunidades" (UNESCO, 2001, p.150).

---

<sup>106</sup>Nesse aspecto, não se pode analisar as diferenças de classe apenas em relação à posse ou não dos meios de produção, mas deve-se considerar as condições materiais e culturais que definem o nível e o tipo de acesso à educação, ao trabalho e ao consumo dos bens produzidos.

### 3.2.2 A Política da Igualdade

A *igualdade* como adjetivo que caracteriza o princípio político definido pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* situa-se nos limites dos direitos e deveres<sup>107</sup> estabelecidos por lei, isto é, na igualdade formal caracterizada pelo acesso privado e individual que se constitui a partir do Estado Liberal. Assim define-se:

a *Política da Igualdade*, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 3.º, inciso II).

Essa *igualdade formal* não diferencia condição ou conjunto de condições (modo de ser, situação, qualidades requeridas), que se referem ao sujeito, de oportunidade (ocasião, ensejo, lance), que se refere às circunstâncias. A oportunidade de *acesso aos bens sociais e culturais* – como direito privado e individual, baseado na autonomia e liberdade de escolha – contrapõe-se à igualdade de condições que permite concretamente o referido *protagonismo*, pois somente pode escolher aquele que detém os meios necessários de acesso: a escolha subordina-se ao possível.

Desse modo, a "*busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.22) explica o alcance do possível na *igualdade de direito*<sup>108</sup> que não é objetiva nem concreta, mas subordinada ao respeito e reconhecimento do "Estado de Direito e do

---

<sup>107</sup>Nesse caso, o conteúdo e a finalidade do princípio político caracterizado como realização de direitos e deveres aplicam-se também às *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

<sup>108</sup>A igualdade de direito é definida legalmente pelo âmbito da sua aplicabilidade, pois sujeitos e objetos podem ser iguais em relação a diferentes critérios: aparência, estrutura, nível, grandeza, valor, condição, classe etc.

regime republicano e democrático" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.22). Conseqüentemente, os direitos e deveres da cidadania – que são estabelecidos por lei – devem ser os fundamentos da "preparação do educando para a vida civil" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.22), com o objetivo de assegurar a ordem e a coesão social, ou seja:

O termo igualdade (...) cedeu lugar à eqüidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais (MORAES, 2001, p.6).

A contribuição da Educação Profissional no processo de *universalização dos direitos básicos da cidadania*, de acordo com as suas diretrizes, "situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho [que se efetivará] se for eficaz para aumentar a laboralidade" (CNE, 1999, Parecer 16/99, p.28). Entretanto, o próprio parecer reconhece que esta medida não é suficiente para gerar emprego, condição básica para garantir à classe trabalhadora a própria subsistência e, conseqüentemente, "dignidade, auto-respeito e reconhecimento social" (CNE, 1999, Parecer 16/99, p.28). Para superar a formalidade do direito, a resposta não apresenta avanço, pois a *constituição de competências laborais relevantes* mediante a oferta diversificada não afeta as condições de desigualdade determinadas pela divisão de classes, mas propõe adequar-se a elas na medida em que:

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetos e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores [sic!], por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso (CNE, 1999, Parecer 16/99, p.28).

Dessa maneira, a *política da igualdade* na valorização do trabalho e da competência profissional permanece no âmbito do direito formal que, além de não garantir igualdade de condições para inserção na atividade produtiva, referenda as diferenças de importância e de hierarquia na divisão do trabalho (CNE, 1999,

Parecer 16/99, p.29), diluindo o caráter de classe determinante da desigualdade, equiparando questões econômicas que são determinadas socialmente com questões de ordem natural como raça, sexo, idade etc.

Assim, no Ensino Médio, o protagonismo fica circunscrito ao comportamento social: "*respeito ao bem comum com protagonismo constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro [ou seja, pelo privado] e pelo público*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.23); e na Educação Profissional, associado ao trabalho de grupo, figuram como "estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção" (CNE, 1999, Parecer CEB 16/99, p.30). Esse tipo de diretriz não oferece caminhos de mudança, ainda que estimule a crítica contra as discriminações e os privilégios, na medida em que propõe uma forma de solidariedade e de respeito que ratifica a desigualdade, tal como o *Relatório Jacques Delors*.

A preocupação da Comissão da Unesco, ao justificar a importância do *aprender a conviver*, focaliza-se no problema da violência que se opõe à esperança de progresso da humanidade, em virtude de *elementos novos* [sic!] que acentuam esse perigo de destruição. Para combater e evitar os conflitos, louva a idéia de ensinar a não-violência na escola no sentido de desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, tendo em vista o respeito ao pluralismo, a compreensão mútua e a paz (UNESCO, 2001, p.96-99). Essas orientações, apesar de manter afinidade ideológica com a *política da igualdade* como princípio curricular no que se refere ao *respeito à diferença* e à busca da coesão social, apresentam um acento diferente uma vez que não condicionam essas ações com o direito ao conhecimento.

A relação que se estabelece entre a política da igualdade como princípio curricular e o aprender a conhecer estabelece-se também no âmbito do direito, como "garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24). Essa forma de entendimento e de valorização

do conhecimento reduz a importância dada pelo Relatório da Unesco para o aprender a conhecer articulado com o aprender a fazer. A realização desse direito ao conhecimento fica subordinada ao cumprimento do dever do Estado, tanto no que se refere às condições materiais das instituições públicas de ensino destinadas aos trabalhadores e seus filhos quanto às condições dadas aos professores para sua formação e atualização permanente, pois as classes economicamente privilegiadas não dependem nem da escola nem do poder público para esse acesso.

### 3.2.3 A Ética da Identidade

A ética tem como finalidade justificar normas e princípios morais que devem ser incorporados e aceitos para balizar as condutas em determinadas situações práticas pelo conjunto de integrantes de uma dada sociedade. Entretanto, quando a *ética da identidade* é explicada como princípio norteador do *aprender a ser* focaliza a presumida liberdade do indivíduo para definir seu destino e orientar seus atos que, contraditoriamente, devem estar de acordo com os valores estabelecidos e adequados ao meio social, político e cultural do qual faz parte, porque "educar sob a inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se *constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24) que, neste caso, é uma questão de gosto. Desse modo, quando não se explicitam claramente os padrões e valores que compõem a moral – que tem sempre uma função social e política –, abrem-se duas perspectivas que, em última instância, significam a mesma coisa: cada um define os valores e condutas que lhe convêm, desde que respeitando a decisão dos outros, e assume-se o padrão hegemônico – *valores do seu tempo* – como naturalmente desejável e adequado. Na Resolução que a institui:

a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, art. 3.º, inciso III).

Nessa perspectiva, a concepção de ética que fundamenta a *ética da identidade* baseia-se no narcisismo e na alteridade que correspondem a uma reavaliação do comportamento humano no atual contexto da sociedade capitalista, que corresponde à pretensão de "um novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24). Portanto, nessa concepção, por meio do desenvolvimento da sensibilidade e do respeito ao direito de igualdade (que se pode entender aqui, como o direito de constituir sua própria identidade) a educação deve apostar na superação dos conflitos e na constituição desse humanismo que se encontra atualmente no estágio análogo ao de *uma crisálida que pode transformar-se em borboleta ou ser devorada por um pássaro*. E, ainda, enfatiza: "O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador." (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24). É evidente que a educação só tem sentido como processo de desenvolvimento e transformação – da ignorância ao conhecimento, da dependência à independência etc. – por meio da transmissão dos elementos culturais necessários para dar aos seres humanos os instrumentos básicos para a realização das atividades que satisfazem as suas necessidades vitais, mas por esta razão, "o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24) não se encontram divididos; são as pessoas que estão divididas em classes e estas, em função das suas condições materiais de existência, lutam entre si para universalizar os princípios morais que fundamentam os seus interesses; portanto, a divisão não se situa entre moral e material, mas somente no plano material entre o público e o privado, isto é, entre o coletivo e o individual, cuja tensão estabelece-se na estrutura própria do modo de produção capitalista que é organizada a partir da produção coletiva e do consumo individual.

Assim, na análise das mudanças que caracterizam o contexto atual, é importante prestar mais atenção nas continuidades do que em possíveis rupturas, e evitar identificação entre a proposta de autonomia do sujeito com independência do indivíduo. A conquista da autonomia para o sujeito, numa perspectiva que ultrapasse uma concepção metafísica e idealista, significa a apropriação das condições necessárias para a realização das atividades que satisfaçam as suas necessidades, desejos e interesses. Independência do indivíduo pode ter outros significados: em primeiro lugar, porque um indivíduo – como unidade de que se compõem os grupos humanos ou sociedades – não é obrigatoriamente sujeito – como autor de uma ação; em segundo, porque independência pode ter o sentido apenas de separação, de estar livre de qualquer laço ou compromisso afetivo, social ou moral – conceito clássico do liberalismo econômico e do trabalho não escravo. Quando se prega o "respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade" (CNE, 1998, Resolução CEB n.º 3/98, art. 3.º, inciso III) a ênfase recai no entendimento do indivíduo livre e independente que, no entanto, pode não ser autônomo porque limitado pela falta das condições materiais correspondentes – como um país pode ser independente politicamente e dependente economicamente, do mesmo modo ocorre com os indivíduos.

O direcionamento dado à ética da identidade é, dessa forma, menos abrangente que a proposição dada pela Unesco ao *aprender a ser* que tem como meta o desenvolvimento total da pessoa que inclui não somente autonomia, responsabilidade e solidariedade, mas implica o desenvolvimento de "todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se" (UNESCO, 2001, p.102), ainda que limitadas pela aceitação da desigualdade entre os talentos inatos.

O *reconhecimento da identidade própria e do outro* como expressão da ética torna-se importante, do ponto de vista das diretrizes, para recuperar a *auto-estima* e a *auto-imagem* das pessoas, constantemente *abaladas* pelo fracasso – que nesta concepção é responsabilidade individual porque resultado da escolha e da vontade

pessoal – e que "reprimem a sensibilidade e desacreditam da igualdade" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25) – figura 70 - Anexo. Por essa razão, a escola deve esforçar-se para evitar "situações antiéticas" que ocorrem quando "a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados e recompensados" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25). Desse modo, a saída encontrada para a contradição entre a liberdade individual e as limitações determinadas pelo contexto econômico e social é o prêmio e o reconhecimento aos que se esforçam e não se rebelam contra a ordem estabelecida. Então, a solução "é assim simples" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25): ao cumprir essas diretrizes, associando a autonomia e o reconhecimento da identidade do outro com a responsabilidade e a solidariedade, formar-se-ão "*peçoas solidárias e responsáveis por serem autônomas*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25).

Num contexto de desigualdade e exclusão, não é à toa que proliferem produtos dos mais variados tipos – dietas, cremes, programas de condicionamento físico e psicológico, receitas de sucesso etc. – prometendo recuperar a *auto-estima* das pessoas pela conquista de uma bela aparência pessoal, ou de uma boa *performance* profissional ou afetiva. Com esse mesmo objetivo, organizações não-governamentais e programas assistenciais investem em programas artísticos e desportivos que levam crianças e adolescentes excluídos dos bens culturais a acreditar que podem mudar sua condição de desigualdade, com a vantagem de evitar que estas façam parte dos grupos que ameaçam a paz social com atitudes de agressividade. Realmente, são medidas *assim simples*, que, entretanto, não têm demonstrado eficácia na redução dos índices de violência e criminalidade, pois não eliminam a desigualdade e a exclusão social.

### 3.2.4 As Relações entre Estética, Ética e Política nas Diretrizes Curriculares

Assim, para aprofundar os fundamentos e as finalidades dos princípios norteadores das diretrizes curriculares e destacar a função da estética neste conjunto, é necessário identificar as relações que se estabelecem entre esses três campos. A *estética da sensibilidade* ou da criatividade e da diversidade; a *política da*

*igualdade* ou dos direitos e deveres de cidadania; e a *ética da identidade*, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum apontam para a *passagem da ética para a estética na política* marcada por uma forma de estetização de superfície ou de aparência que fabrica uma falsa imagem de autonomia e de solidariedade.

O apelo à sensibilidade e aos sentimentos em relação ao próximo é necessário para estabelecer laços entre os indivíduos independentes e autônomos, cada qual responsável pelo seu destino, como também para dissimular o antagonismo gerado pela luta de classes. Desde a origem e o desenvolvimento da estética, como campo específico de reflexão, percebe-se que esta se articula com a necessidade de consolidação do poder político burguês e constituição da sua hegemonia ideológica porque na "vida econômica, os indivíduos são estruturalmente isolados e antagonísticos; no plano político parece não haver nada além de direitos abstratos ligando os sujeitos. Esta é uma razão pela qual a dimensão 'estética' dos sentimentos, afetos e hábitos espontâneos do corpo passa a assumir a significação que tem" (EAGLETON, 1993, p.24).

No contexto contemporâneo de retomada dos princípios do liberalismo clássico (ou neoliberalismo), caracterizado pela revalorização da democracia representativa, da autonomia do cidadão e pelo direito à diferença, percebemos uma mudança de eixo na relação entre ética e estética na política, como explica Harvey: "Uma retórica que justifica a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder, etc. apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender também vai saudar com a mesma liberdade a passagem da ética para a estética como sistema de valores dominante." (HARVEY, 1996, p.301).

Assim, por um lado, a política da igualdade articula-se com a ética da identidade ao incorporar a *igualdade formal*, cujo "ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos [a alteridade, o direito à diferença] e o exercício dos direitos e deveres da cidadania [o mérito democrático]" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.14-15);

por outro, a estética da sensibilidade ao estimular "a *criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade*, para facilitar a construção de identidades capazes de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.20) cumpre uma função ético-política, pois:

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar "democrático", no qual deverão constituir-se os modo emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por "atores plurais" ou pelas "múltiplas identidades sociais" (MORAES, 2001, p.8).

Essa política e essa ética, modeladas por uma estética baseada na aparência e na construção da imagem, têm servido como uma importante estratégia de conquista e manutenção do poder: tanto no âmbito do público quanto do privado, ninguém consegue chegar a um cargo ou manter-se nele, sem investir na fabricação de sua imagem. No entanto, uma política moldada apenas por imagens funciona como uma cortina de fumaça que encobre o enfraquecimento das instituições tradicionais de organização da sociedade civil – tais como os sindicatos, os partidos políticos ou as entidades públicas destinadas a fazer cumprir os direitos sociais conquistados – e, principalmente, o aumento das desigualdades sociais. Desse modo, facilitam a convivência com a desigualdade e com a injustiça em nome do respeito à diferença.

Ao contrário do que se afirma nos documentos que implantam as diretrizes curriculares, esta substituição da ética pela estética na política não está associada à sensibilidade humana como processo de afirmação e expressão de valores e significados humanos, mas com a valorização das aparências. A estética, libertada da ética, não tem mais compromisso com a verdade ou com a virtude, a forma passa a substituir o conteúdo. Assim,

Qualquer um que tenha lido um comunicado governamental não ficará surpreso de constatar que a verdade não está mais na moda. Os diversos meios de enganar, mentir, distorcer e desvirtuar não são mais necessidades esporádicas e culpáveis na nossa forma de vida, mas tornaram-se parte essencial, permanente e estrutural dela. (...) Se a verdade reina sozinha dentro da ordem cultural e simbólica, ela é bastante dispensável no mercado e no espaço político de poder (EAGLETON, 1993, p.274).

Porém, a percepção da falsidade e da fragilidade das imagens, construídas nos discursos publicitários e político-partidários, está presente no senso comum e, por esta razão, percebe-se um movimento de busca e de valorização da verdade. Diariamente, notícias do envolvimento de representantes do poder constituído em falcatruas e corrupção, maquiagem de balanço em grandes corporações, adulteração criminosa de alimentos e remédios etc. que vêm a público causam indignação e revolta e tornam as pessoas mais atentas, mas não o suficiente para evitar a manipulação porque sua formação estética e artística – que permitiria conhecer os métodos e processos desse tipo de produção – é bastante frágil (figura 70 - Anexo).

Por isso, o problema dos interessados e dos profissionais da publicidade não é cometer um crime ou difundir uma mentira, mas que o fato seja descoberto e, se descoberto, como reverter a situação, na qual a solução vem sempre acompanhada de explicações que pretendem mostrar a *verdade verdadeira*. Neste caso<sup>109</sup>, o que mais espanta é a capacidade de convencer as pessoas de que tudo não passou de perseguição política, armação, ou mal entendido. Desse modo, a ética dominada pela estética da aparência passa a ter um papel importante no discurso politicamente correto. Não é à toa que as palavras de ordem das atuais campanhas políticas e publicitárias sejam verdade, dignidade, confiabilidade. Entretanto, e apesar de tudo, não se pode cair na armadilha romântica e saudosista do passado, quando o certo e o errado situavam-se em limites precisos. Se o conceito de verdade se construiu a partir da virtude religiosa e da razão científica, nenhum desses dois fundamentos pode negar a sua relatividade histórica ou esconder os interesses aos quais estão ligados. Para superar o relativismo absoluto

---

<sup>109</sup>Não são poucos os casos de crime contra o patrimônio público – de corrupção e desvio de dinheiro público, de pagamento de propinas, de crime eleitoral etc. – que têm sido denunciados pela mídia. Mais do que comprovação de inocência, os envolvidos enfatizam a perseguição política impetrada pelos denunciantes a fim de passarem da posição de réus à de vítimas, tal como no episódio que envolveu Roseana Sarney, candidata à presidência da República em 2001 ou, recentemente, a "armação" que flagrou uma tentativa de compra de votos para o candidato Beto Richa, na campanha eleitoral para a prefeitura de Curitiba em 2004.

e a radicalização do individualismo contemporâneos não se pode "ceder às miragens da Tradição perdida" (FERRY, 1994, p.361). A crítica que desestruturou as bases da razão iluminista e produziu uma crise de legitimidade inaugurou...

...a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas presas nas injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata (...) O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. (...) é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar (MORAES, 2001, p.5-6).

O problema da objetividade da verdade histórica deve ser considerado a partir da análise dialética de duas questões. A primeira, em relação à expressão *verdade relativa* que não pode ser empregada somente a partir do pressuposto da relatividade dos pontos de vista individuais dos sujeitos em relação a um objeto, mas significa "que o conhecimento humano é cumulativo, que se desenvolve no tempo e que esse desenvolvimento é acompanhado por uma mudança das verdades formuladas como resultado desse conhecimento" (SCHAFF, 1987, p.95). E a segunda, a partir da compreensão de que o conhecimento de um objeto reflete "os diversos aspectos e as diversas fases do desenvolvimento do objeto, compõe-se de uma seqüência de juízos" (SCHAFF, 1987, p.96) do que resulta "que o conhecimento é um processo e que, portanto, a verdade também o é" (SCHAFF, 1987, p.96).

A esse respeito, as diretrizes curriculares afirmam a necessidade de uma *nova racionalidade* no âmbito da *ética da identidade* que, num mundo revolucionado pela tecnologia, "ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza" (CNE, Parecer 15/98, p.25). A *identidade autônoma* que "se constitui a partir da ética, da estética e da política, precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a *significados verdadeiros sobre o mundo físico e social*" (CNE, Parecer 15/98, p.25), portanto: "Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens do ensino médio remetem assim à educação como constituição de

identidades comprometidas com a *busca da verdade*." (CNE, Parecer 15/98, p.26). Nesse aspecto, corresponde às orientações emanadas do Relatório da Unesco (2001, p.89) quanto ao cumprimento das missões que cabem à educação, mas não alcança a dimensão do *aprender a aprender* que visa "o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento" (UNESCO, 2001, p.90). De acordo com o mesmo parecer, o desenvolvimento da *capacidade de aprender* cabe à educação, pois:

A pedagogia [que], como as demais artes, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida social (UNESCO, 2001, p.90).

Essa consideração demonstra o reconhecimento da importância do sentido estético na prática pedagógica em geral (para além da educação artística) e na qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto, essa contribuição fica limitada pela proposta de diversificação de percursos e subordinada à diferença, ou melhor, à desigualdade de condições de classe – entendidas como *talentos* ou *potencialidades individuais* – que, desta maneira, é referendada e fortalecida.

As diretrizes da Educação Profissional também reforçam essa idéia, afirmando a necessidade da "constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho" (CNE, 1999, Parecer 16/99, p.29), e definindo que "seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional" (UNESCO, 2001, p.31).

Dessa forma, a atribuição da *responsabilidade* tanto em relação ao sucesso profissional quanto em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem também fica focalizada no indivíduo – trabalhador, professor, aluno – contribuindo para eximir o Estado e ocultar os limites impostos pela estratificação social. Como contrapartida, a *justiça* mantém a igualdade no limite do direito abstrato e a

*solidariedade* possibilita amenizar os efeitos decorrentes das desigualdades. É o que expressa o discurso oficial quando procura relacionar os conceitos de identidade e diversidade com a igualdade por meio da estética, no contexto da globalização:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.21).

Mas, se é importante valorizar a cultura nacional, perceber as diferenças entre os alunos, garantir a autonomia das escolas e dos professores, e levar em conta a globalização que efetivamente ocorre, é preciso ter alguns cuidados: valorização da diversidade cultural não pode significar limitação de acesso aos bens culturais produzidos (particularmente os decorrentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos); aceitar as diferenças dos alunos não pode significar aceitar desigualdades de ordem econômica e social; autonomia da escola não pode significar abandoná-la às suas precariedades materiais; e "*construir cidadania para um mundo que se globaliza*" (Id.) não pode se limitar aos muros da escola.

Com esse entendimento de *estética da sensibilidade*, a articulação com os princípios éticos e políticos realiza-se a partir de uma inversão de natureza ideológica: a estética deixa de ser a expressão dos valores e significados de natureza ética e política produzidos na atividade social e passa a determiná-los de forma artificial no processo de fabricação das imagens e dos discursos que encobrem os interesses privados e justificam as desigualdades. Nesse processo, a *valorização da qualidade*, a *busca de aprimoramento* e o *prazer de fazer bem feito* são relativizados na medida em que são atribuídos ao indivíduo no limite das suas condições pessoais: cada um faz e se satisfaz dentro daquilo que lhe é possível. É com esse sentido, relativo e indefinido, que se pode interpretar a seguinte afirmação:

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.21).

Quando qualidade é associada a um conceito de beleza, considerado a partir de um relativismo absoluto que não admite um padrão de referência, não explica nada. Os dois conceitos – tanto qualidade quanto beleza – não são auto-explicáveis, dependem de critérios e valores que são definidos a partir de determinados interesses e pontos de vista. Assim, sem referências, o que pode significar bem feito? Ou, ainda ensino de má qualidade? Por outro lado, é preocupante pensar que é possível ficar *satisfeito* com o *razoável* se o *bom* ou o *ótimo* não forem factíveis por falta de condições materiais e humanas. No entanto, esta forma de ver é adequada a uma política baseada na equidade: cada um (cada aluno, cada professor, cada escola) faz o melhor possível, no limite das suas condições.

Por essa razão, torna-se particularmente importante compreender a razão desta valorização da estética no contexto atual, pois se a estetização da política pode servir à ocultação dos interesses dominantes, também dá espaço para sua compreensão e contestação. A propósito, Eagleton mostra que, se a estética favorece a dominação política por meio do costume e do sentimento, também dá espaço para a paixão, a imaginação, a sensualidade, "que nem sempre são tão facilmente incorporáveis". A subjetividade que as novas formas de poder desejam dominar, é também o que mais razão tem para temer: "Se a estética é um espaço ambíguo e perigoso, é porque (...) há alguma coisa no corpo que pode revoltar-se com o poder que a inscreve; e esse impulso só pode ser erradicado se extirpamos, junto com ele, a própria possibilidade de legitimar o poder." (EAGLETON, 1993, p.28).

### 3.3 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, SABER FAZER E COMPETÊNCIAS

A chamada *pedagogia das competências* tornou-se oficial no Brasil em 1998, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente explícitas nas referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico e indicadas nas diretrizes para a Formação de Professores na modalidade Normal de Nível Médio. Ainda que em caráter não obrigatório, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio e os *Referenciais Curriculares Nacionais* da Educação Profissional de Nível Técnico objetivaram a nova proposta, estabelecendo as competências desejáveis em cada uma das áreas do conhecimento.

Na Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lê-se que "as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão *competências básicas*, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei" [sem grifos no original] (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 4.º). Neste caso, cabe aos sistemas e as instituições de ensino cumprir o que determina a lei.

Paralelamente, o parecer referente à citada resolução justifica a necessidade de *um currículo voltado para as competências básicas*, tomando como fundamento as finalidades do ensino médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e afirmando que a "LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.33, 34). A interpretação da lei, neste caso, toma a indicação das finalidades (art. 35) e das diretrizes do ensino médio (art. 36) como competências de caráter geral. No entanto, nenhuma vez está explícita a determinação de que as disciplinas ou os conteúdos específicos devam ser substituídos por competências, mas que devem possibilitar principalmente "a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (...) a preparação básica para o trabalho e a

cidadania" (art. 35) e "a educação tecnológica básica, a compreensão da ciência das letras e das artes" (art. 36).

Então, se a justificativa para essa nova forma de organização curricular não está explícita na LDB, deve-se buscar no *Relatório Jacques Delors*, que indica os *quatro pilares da educação*, traduzidos nas diretrizes por meio dos princípios estéticos, éticos e políticos. A estética da sensibilidade, como um dos princípios norteadores definidos pelas diretrizes, destaca a relação entre *aprender fazer* que, de acordo com as orientações da Unesco, está articulado com o desenvolvimento de competências que, por sua vez, se constitui a partir de um conjunto de saberes, cujo fundamento revela-se no discurso pós-moderno.

### 3.3.1 Saberes e Competências

O conceito de *saber* tem substituído o de conhecimento como elemento constituinte dos conteúdos escolares a partir do modelo curricular baseado no desenvolvimento de competências, expressando a abrangência do campo de ensino-aprendizagem para além da dimensão cognitiva e a ênfase na valorização das dimensões comportamental e afetiva.

A opção pela utilização do termo *saber* fundamenta-se na idéia de que "o saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento" (LYOTARD, 1986, p.35). Nesse sentido, conhecimento teria um significado reduzido à denotação e à descrição de objetos e a ciência imporia as condições de sua aceitabilidade, ao contrário:

Pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual) etc. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir "bons" enunciados denotativos, mas também "bons" enunciados prescritivos, avaliativos... (LYOTARD, 1986, p.36).

Esse conceito pretende justificar-se por meio do questionamento de uma concepção positivista de ciência e de conhecimento que excluem a tomada de posição e os interesses e necessidades que estão presentes desde o início do próprio processo de produção do conhecimento, isto é, como se a neutralidade presidisse a relação entre sujeito que conhece, objeto a ser conhecido e o conhecimento como resultado desse processo e as diferenças de interpretação, de aplicação, de avaliação etc. fossem exteriores ou independentes da definição do objeto, da escolha do método e do enunciado resultante. Toda a transformação de significado, de forma ou de interpretação resulta em uma transformação do próprio conhecimento que, por sua vez, já continha a intenção de um determinado sentido.

A ênfase nas dimensões comportamental e afetiva, de acordo com o Relatório da Unesco, decorre da necessidade de direcionar as políticas educacionais para "um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre os indivíduos, grupos e nações" (UNESCO, 2001, p.12) porque o desenvolvimento dos talentos e das potencialidades criativas, "implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal" (UNESCO, 2001, p.16).

Apesar de não ser nova a preocupação da educação com o desenvolvimento desses aspectos – como a proposta da taxionomia dos objetivos de Bloom –, percebe-se uma preocupação em dar maior importância aos domínios do comportamento e das relações entre os indivíduos devido ao agravamento das tensões geradas pelo aumento das desigualdades no campo da luta de classes. Por um lado, o Relatório justifica essa valorização pelas mudanças ocorridas no âmbito do trabalho; por outro lado, desvia-se do problema porque constata os limites da educação no enfrentamento do desemprego e da exclusão social, propondo o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes que minimizem essas tensões, ou seja, retira o foco da relação entre trabalho e educação e o coloca no desenvolvimento da pessoa e das relações entre os indivíduos, assim, "tudo fica devidamente ordenado, tanto as

exigências científicas e técnicas, como o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada um agir enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor" (UNESCO, 2001, p.17). Nesta perspectiva, a educação cumpre a sua missão, mas é ao indivíduo que cabe a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso.

Outro problema que justifica a priorização dos aspectos comportamentais – *saber ser* e *saber conviver* – deve-se ao fato de que as desigualdades são cada vez mais evidentes e conhecidas de todos devido à expansão dos meios de divulgação das informações. Ainda que o Relatório indique o reconhecimento dessas "escandalosas desigualdades" entre ricos e pobres e a necessidade de construir um mundo mais justo, critica os meios de comunicação que "comprazem-se, muitas vezes, em dar a conhecer aspectos da vida e hábitos de consumo dos mais favorecidos, suscitando assim, nos mais deserdados, sentimentos de rancor e frustração, ou até, de hostilidade e rejeição [sic!]" (UNESCO, 2001, p.46). Daí a necessidade de promover a solidariedade e o respeito pelo próximo e de constituir *identidades capazes de conviver com o diferente*, isto é, aquele que tem muito colabora com projetos sociais e faz caridade; aquele que tem pouco ou quase nada participa dos projetos que elevam sua auto-estima e respeita a propriedade privada; e ambos se respeitam mutuamente e buscam estabelecer laços compartilhando valores espirituais comuns a fim de recompor a hegemonia e restabelecer os vínculos sociais. Nesse contexto, ao substituir o termo conhecimentos por *saberes* resultantes das quatro aprendizagens fundamentais, fica diluída e camuflada a principal finalidade desta proposta de reforma educativa.

### 3.3.2 Estética da Sensibilidade como *Saber Fazer*

À primeira vista, a estética da sensibilidade ao ser colocada no âmbito do *aprender a fazer* evidencia a relação com o desenvolvimento de competências de acordo com as mudanças ocorridas no interior dos processos de gestão e organização do trabalho, tomando-se como referência as orientações do Relatório *Jacques Delors*. Entretanto, a falta de articulação entre o *conhecer* e o *fazer*, no parecer e na resolução

que instituem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio, reduz as possibilidades deste entendimento da relação entre trabalho e educação.

A relação entre *saber* e *fazer* não se explicita pela *estética da sensibilidade*, mas a partir do desenvolvimento de competências, habilidades e disposições de condutas, possivelmente com a pretensão de ampliar o campo dos *saberes* incluindo a dimensão comportamental e sensível, justificando essa ampliação pela necessidade de estabelecer uma *ponte entre teoria e prática*, como se pode constatar no Parecer CEB 15/98:

...a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98 p.35).

Apesar de justificar este enfoque na LDB, a afirmação concorda mais com a orientação da Unesco que estabelece quatro pilares como princípios norteadores para as políticas educacionais do mundo todo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2001, p.19)´.

Mas, na tentativa de incorporação dos quatro pilares indicados pela Comissão da Unesco em princípios axiológicos, as diretrizes o fazem por meio de uma articulação estranha entre *aprender a conhecer* e política da igualdade, o que resulta em uma confusão de ordem teórica a respeito dos limites e das especificidades dos campos cognitivo, estético e ético, bem como das ligações que se estabelecem entre eles na unidade da cultura. É que, ao reduzir dessa maneira as quatro aprendizagens, revela o desconhecimento da relação entre teoria e prática como *relação entre saber e fazer* e da relação entre ética e política como *relação entre ser e conviver*, que também se relacionam com as dimensões do *saber* e do *fazer* que fazem parte de uma totalidade, a atividade social humana cujo fundamento é o trabalho.

Nesse processo, não é caracterizado o campo cognitivo como tal, isto é, o conhecimento não é fundamentado no trabalho, na atividade prática que responde à

necessidade de garantir a produção da vida humana e que exige uma atividade teórica – *conhecer* – para dominar os meios adequados para o *fazer*. Por outro lado, a estética, como espaço da sensibilidade, não é tomada para exprimir e compreender a realidade produzida pela atividade teórica e prática – conhecimentos, valores, símbolos, hábitos, comportamentos etc. –, mas para estimular "a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e afetividade, bem como, facilitar a constituição de identidades" (CNE, 1998, Resolução 3/98, art. 3.º, inciso I), ou seja, como meio de *aprender a ser*, que nas diretrizes se colocam como princípio ético.

Esse entendimento permite constatar que a orientação da Unesco foi incorporada de forma equivocada, assim como é inadequada a relação entre *aprender a fazer* e estética da sensibilidade, pois quando associada a capacidades como criatividade e afetividade, é definida como algo que possibilita o *fazer* humano, que se pode identificar como arte (do latim *ars*, capacidade humana de pôr em prática uma idéia a partir de um conjunto de regras) no sentido atualmente atribuído ao termo técnica (substantivação do adjetivo técnico, do grego *technikós*, relativo à arte) e não' como estética (do grego *aisthetikós*, que significa sensível, sensitivo), cujo termo foi tomado na modernidade para denominar a ciência filosófica do belo e da arte, ou das *belas artes*, que se referem à produção do objeto estético distinto do objeto do intelecto, que é o conhecimento científico. Dewey destaca essa diferenciação ao valorizar a arte como experiência, afirmando que:

A palavra arte denota um processo de fazer ou obrar. (...) A palavra 'estético' refere-se (...) à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Denota o ponto de vista do consumidor, mais do que o do produtor. É *gusto*, gosto; (...) [ainda que] a distinção entre o estético e o artístico não possa ser levada tão longe que venha a tornar-se uma separação (DEWEY, 1974, p.256).

Portanto, é esse *fazer* que é traduzido nas diretrizes como *estética da sensibilidade* que se justifica do mesmo modo que a proposta de *educação pela arte* que fundamenta a criação das chamadas *escolinhas de arte* no Brasil, a partir

da década de 1950<sup>110</sup>. Nesta concepção, a arte deve ser a base da educação porque mobiliza a percepção e a imaginação, como faculdades que devem estar organicamente integradas na atividade humana criativa, e assim:

*La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión – consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. (...) Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión*<sup>111</sup> (HEAD, 1973, p.36).

A partir desse entendimento, a relação entre *conhecer* e *fazer* realiza-se por meio da constituição de competências e requer da escola a adoção de "estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.36).

Essa *permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares*, que destaca o caráter relativo do conhecimento, relaciona-se à idéia difundida pelos pós-modernistas segundo a qual "o pleno desenvolvimento do individualismo exige o estabelecimento de ideologias relativistas, segundo as quais não existem fatos, mas

---

<sup>110</sup>A Escolinha de Artes do Brasil foi fundada em 1948 no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues com a finalidade de desenvolver a criatividade e a livre expressão das crianças, baseada principalmente nas idéias de Herbert Head e, mais tarde tornou-se também um centro de formação e aperfeiçoamento de docentes (DUARTE JUNIOR, 1985, p.77). Estas escolinhas proliferaram em todo o país, geralmente integradas às instituições escolares, como espaços para atividades extracurriculares. No Paraná, a rede pública de ensino adotou essa proposta, da qual se destaca a conhecida Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná.

<sup>111</sup>"A educação pode definir-se, por conseguinte, como o cultivo dos modos de expressão – consiste em ensinar a crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que pode fazer bem estas coisas é um homem bem educado. (...) E são todos processos que implicam em arte, pois arte não é outra coisa que a boa fatura de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é, por conseguinte a criação de artistas, de pessoas eficientes nos diversos modos de expressão".

apenas interpretações" (FERRY, 1994, p.358). Mas, relativismo neste caso significa que os significados referentes a diferentes interpretações correspondem aos diferentes pontos de vista determinados pela posição ocupada pelo intérprete na estrutura social, onde todo conhecimento responde a um problema apresentado pela prática social a partir de interesses e necessidades de uma determinada classe, pois diferentes respostas correspondem a diferentes perguntas que impedem a sua objetividade e universalidade. Contudo, o fato de reconhecer o condicionamento social não deve levar ao relativismo absoluto que resulta do entendimento do conhecimento como um produto individual do sujeito; a busca da objetividade "deve ser realizada por-e-na superação do fator subjetivo, das suas manifestações concretas e das manifestações que introduz" (SCHAFF, 1987, p. 287) mediante um processo social de produção de verdades parciais. A solução, portanto, não consiste em *negociar significados*, mas "o único meio de dominar a ação deformante do fator subjetivo é tomar consciência da sua natureza e da sua ação. Quanto mais conhecemos os conteúdos e as modalidades de intervenção do sujeito, melhor conhecemos, quantitativa e qualitativamente, as propriedades do objeto" (SCHAFF, 1987, p. 287).

Essa relativização da verdade, na proposta de ampliação do campo dos *saberes*, engloba também os valores estéticos, éticos e políticos que aparentemente são definidos pessoalmente, em nome do direito à "constituição de uma identidade autônoma" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.34) A redução dos valores e das crenças ao nível do gosto subjetivo determina uma aparente liberdade que, tanto no espaço da criação artística quanto no espaço da política, reduz o significado dos objetos e dos fatos à interpretação pessoal, recusando e desconstruindo todos os padrões de julgamento, que, em verdade, são condicionados pela ideologia liberal que sustenta o modo de produção capitalista. Essa "forma diferente de estetização viria saturar toda a cultura do capitalismo tardio". Se, em seus primeiros estágios, o capitalismo separou o simbólico do econômico, agora, voltou a reuni-los, "à medida que o econômico penetra profundamente no reino do simbólico e o corpo libidinal é atrelado aos imperativos do lucro" (EAGLETON, 1993, p.269).

Assim, a negação da universalidade dos conceitos e das interpretações circunscreve-se no "gueto da alteridade opaca", que acaba por privar de poder as vozes dissonantes dos diferentes grupos étnicos, religiosos, etários, sexistas, sindicais etc., por meio da aceitação e da convivência pacífica – desde que, dentro da *ordem estabelecida*. O que significa aproximar-se "da cumplicidade com a estetização da política que lhe serve de fundamento" (HARVEY, 1996, p.112).

Como parte do mesmo processo, as políticas educacionais são justificadas e *embelezadas* por meio dos mesmos instrumentos. Junto ao discurso vazio da legislação, a redução dos investimentos públicos na educação é recoberta por uma cuidadosa maquiagem programática e publicitária que, além de esconder esse fato, pretende convencer que os problemas estão sendo resolvidos.

Os profissionais que atuam na educação pública sentem de perto os efeitos perversos dessa situação. A cada ano que passa, as universidades públicas recebem menos investimento para pesquisa e extensão, as bolsas para os estudantes da graduação e pós-graduação são gradativamente reduzidas, o quadro de pessoal das instituições não é mais considerado e as vagas são supridas *a conta gotas* ou remediadas com professores e técnicos temporários, os salários não são reajustados, etc.. "Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão – agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado – em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento." (MORAES, 2001, p. 57).

A rede de educação básica, particularmente no que se refere ao ensino fundamental obrigatório, e que é de responsabilidade prioritária dos estados e municípios, é submetida aos mesmos cortes de investimento, e, contraditoriamente, serve de desculpa para redução dos investimentos no nível superior: a prioridade é acabar com o analfabetismo, a evasão e a repetência!

A imagem oferecida pela propaganda oficial nos meios de comunicação, especialmente a televisão, mostra uma realidade embelezada: alunos, pais e professores felizes com o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a bolsa escola, a merenda escolar, os livros didáticos gratuitos. E, se alguma coisa não vai bem, ou vem a público – como, por exemplo, quando se divulga que alunos de 5ª série não sabem ler –, a culpa recai sobre a irresponsabilidade do professor.

Nesse contexto, a sociedade capitalista enfrenta uma "embaraçosa contradição": se, por um lado, torna-se explícita a luta pela conquista e manutenção do poder; por outro, os grupos dominantes não podem abrir mão dos valores e ideais democráticos que são indispensáveis para a manutenção da sua hegemonia. Como afirma Eagleton: "Melhor parecer hipócrita do que tirar o chão de sob os seus pés." (EAGLETON, 1993, p.271).

O que fundamenta as imagens construídas pela publicidade, tanto em relação às empresas privadas – que disputam o seu espaço no mercado – quanto aos governos, é a construção e manutenção de uma imagem que reflita competência, autoridade e poder; o *marketing* tornou-se artigo de primeira necessidade:

A produção e venda dessas imagens de permanência e de poder requerem uma sofisticação considerável, porque é preciso conservar a continuidade e a estabilidade da imagem enquanto se acentuam a adaptabilidade, a flexibilidade e o dinamismo o objeto, material ou humano, da imagem. Além disso, a imagem se torna importantíssima na concorrência, não somente em torno do reconhecimento da marca, como em termos de diversas associações com esta – "respeitabilidade", "qualidade", "prestígio", "confiabilidade" e "inovação" (HARVEY, 1996, p.260).

Para ultrapassar o efeito imediato das imagens produzidas artificialmente e compreender o que se esconde por detrás da retórica política, a análise estética é condição básica. Se a linguagem da propaganda e a estética da mercadoria dominaram o discurso político, o conhecimento dos meios, das técnicas e das estratégias que servem de recurso para a elaboração da imagem do objeto que se pretende vender – seja uma marca de cerveja, um astro da TV, ou um projeto político – é determinante para compreender as contradições que se estabelecem na relação entre a aparência criada e os interesses que a produziram. Ou seja, é preciso, antes de se comprar um *produto*, analisar a ambigüidade da propaganda,

*abrir a embalagem* em busca da satisfação prometida, retirar toda a *maquiagem*, para que se desnude a verdadeira face da mercadoria, suas reais intenções.

Assim, "na luta por esse objetivo político há significados e valores entranhados na tradição estética que são de importância vital, e outros que são dirigidos contra esse objetivo e devem ser enfrentados e superados. A estética, nesse sentido, é algo marcadamente contraditório, a que só o pensamento dialético pode fazer justiça" (EAGLETON, 1993, p.300).

### 3.3.3 Estética e Competências no Currículo Escolar

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio – como normas legalmente constituídas – definem princípios (entre os quais a estética da sensibilidade), fundamentos e procedimentos para a organização pedagógica e curricular das escolas, com a finalidade de "vincular a educação com o mundo do trabalho, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho" (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 1.º). Essa intenção apresenta pelo menos duas abordagens a partir da análise das categorias em questão: trabalho e educação.

O trabalho – como atividade teórico-prática que envolve definição de finalidades, criação de técnicas e instrumentos e produção material e não-material, cuja meta é a satisfação das necessidades humanas ou produção e reprodução da vida humana – apresenta como uma exigência fundamental um processo de transmissão cultural que denominamos educação, que não pode ser entendida de modo linear, homogêneo e absoluto, tendo em vista sua natureza histórica e social. A função social a ser desempenhada pela educação escolar para responder a essa exigência corresponde, na sociedade capitalista, aos interesses que se colocam a partir do modo de produção, distribuição e consumo que lhe é próprio, por natureza desigual e contraditório. Desse modo, a educação atende aos interesses do capital (cujo objetivo é a extração da mais-valia) e somente por contradição, capacitando os

trabalhadores atende às suas necessidades (cujo objetivo é obter meios de subsistência). O problema, entretanto, é que a adequação aos procedimentos tecnológicos, organizacionais, administrativos e operacionais mais desenvolvidos não é necessária para todos e apenas um grupo muito reduzido tem acesso a funções mais complexas e valorizadas, que possibilitam melhores de vida. Ao explicitar a intenção da vinculação entre trabalho e educação, as diretrizes revelam a sua subordinação aos interesses do capital quando se fundamenta "nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica" (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.15).

Entretanto, como essa opção não está explícita no corpo da norma legal (a resolução) fica aberta para a escola, desde que tenha a devida clareza para entender que não detém o poder da transformação da sociedade, a prerrogativa de tomar o partido oposto e participar do processo de luta de classes oferecendo aos trabalhadores como instrumentos, os elementos próprios da natureza e da especificidade da educação – os conhecimentos sobre o trabalho, a sociedade, a cultura – que possibilitem desvelar sua condição de alienação e compreender as relações desumanas que determinam as desigualdades, pois se "os homens são produto das circunstâncias e da educação", não se deve esquecer que "as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado" (MARX, [198-a], p.208).

A educação, por sua vez – como "processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados" (SAVIANI, 1992, p.20) da ciência, da ética, da política, da estética, da arte, que são necessários para a produção e reprodução da vida humana –, para atender às exigências do e para o trabalho tem como tarefas precípuas a identificação, seleção e organização dos elementos culturais que precisam ser transmitidos (conhecimentos, conteúdos ou saberes), e a definição, elaboração e organização dos procedimentos e recursos necessários (elementos próprios da pedagogia) para cumprir sua finalidade. Porém, além da necessária

tomada de partido, os educadores enfrentam outro dilema que influencia de modo significativo todo o processo pedagógico: a função social da transmissão da cultura como adaptação às condições de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de crítica para transformação dessas condições dadas historicamente. Se visar exclusivamente à adaptação tem como resultado a submissão, a aceitação e a manutenção do sistema desigual vigente; se visar somente à crítica e a negação da realidade dada, da mesma forma acaba sendo imobilista, pois retira de foco a necessidade de tomar os conhecimentos, os valores, as regras e condutas construídas no passado como elementos indispensáveis para a construção do futuro e para constituição de uma consciência de classe.

A linha que delimita o equilíbrio necessário entre adaptação e transformação é difusa e imprecisa, entretanto de traçado indispensável sob pena de *jogar fora a criança junto com a água do banho*, como diria Gramsci: "parece-me que toda a nossa vida seja uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele" (GRAMSCI, 1990, p.80). Para isso: "Deve-se convencer muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e até mesmo de sofrimento." (GRAMSCI, 2000, p.51).

Assim, não se pode desconhecer que as mudanças que ocorrem no interior do processo produtivo e o desenvolvimento científico e tecnológico a ele articulado apresentam limites e possibilidades que precisam ser desvendados e apropriados para construir um caminho em direção à igualdade. Nessa perspectiva, a estética pode ser um espaço fecundo como meio de penetrar na aparência imediata e atingir as intenções, os interesses e as potencialidades concretas da prática social e do devir humano por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da democratização do acesso à produção e apreciação da arte como instrumento de expressão e compreensão da realidade humana e social. Por isso, "é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva, e ao mesmo tempo

como um mundo humano, adequado ao homem, uma realidade que existe independentemente da consciência humana" (LUKÁCS, 1978, p.203).

Sem negar "a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade", a estética como princípio curricular não pode ser limitada ao *fazer*, à técnica, nem servir de *cosmético* para criar uma imagem superficial de qualidade, transformar a desigualdade em "respeito [ou tolerância] à diversidade e ao bem comum [ou seria privado?]" e confundir valores éticos com "solidariedade e responsabilidade social" de "identidades sensíveis" que assumem a função de amenizar a culpa de quem expropria o próximo e justificar o castigo de quem é vítima da expropriação, como pretende a *estética de sensibilidade* proposta pelas diretrizes curriculares (conforme o art. 3.º da Resolução CEB 3/98). Essa orientação evidencia a estetização dos valores éticos e políticos da democracia liberal, calcada na ideologia do individualismo, da liberdade, da igualdade e da fraternidade que esconde a divisão da sociedade em classes e o acesso privado aos bens culturais produzidos socialmente.

Ao tentar adequar-se ao contexto da acumulação flexível e dos ajustes implementados nos processos de organização e gestão do trabalho, as diretrizes curriculares do ensino médio destacam que o currículo escolar deve basear-se no desenvolvimento de "*competências de caráter geral* das quais a capacidade de aprender é decisiva" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p. 34) porque:

...em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer [sic!], de orientação política, entre outros (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.33).

Essa alusão a *um projeto sempre aberto* traduz a insegurança e a incerteza que assombram as perspectivas de vida dos trabalhadores. Neste sentido,

geram sentimentos<sup>112</sup> como medo do fracasso, emoções relacionadas a situações inesperadas, relações de competitividade tanto no âmbito do trabalho quanto da educação, exigindo "o reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p. 35), que no desenvolvimento dessas competências "requerem trabalhar a afetividade do aluno" (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 5.º).

Para cumprir essas exigências de um futuro imprevisível, os conteúdos devem ser entendidos como meios para o desenvolvimento de competências cognitivas (provavelmente aprender a conhecer) ou sociais (aprender a ser a conviver), valorizar as diferentes linguagens (como meios de constituição de significados e de comunicação) e adotar metodologias diversificadas (que, provavelmente, deverão incluir a proposta de trajetórias diferenciadas e os planos individuais de aprendizagem que decorrem dessa proposta pedagógica) para levar o aluno-trabalhador a "adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento" (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 5.º).

Além dos limites das determinações econômicas e sociais, é importante considerar a positividade do desenvolvimento da capacidade de aprender para apropriar-se dos instrumentos de produção e compreensão do conhecimento, de se expressar e se comunicar por meio de diversas linguagens para ter acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, bem como aos seus produtos. Porém, com a devida retomada dos conceitos referentes aos princípios

---

<sup>112</sup>No artigo *O mal estar do presente*, a jornalista Carla Rodrigues mostra o medo como "uma das principais marcas da sociedade contemporânea, uma sensação de 'profunda insegurança que as pessoas experimentam em virtude do veloz desmantelamento e sucessiva reconstrução das instituições sociais', segundo o professor e sociólogo Luis Carlos Fridman, decorrente do que ele denomina uma *política do medo* que resulta da 'combinação de vínculos sociais fracos e capitalismo forte'. A jornalista conclui o texto chamando a atenção para o fato de que "as incertezas do presente, se não podem ser resolvidas com um simples voltar atrás (...) a questão do debate atual sobre pós-modernidade é discutir até que ponto se deve buscar um tipo de segurança que aprisiona, até que ponto se deve superar o mal-estar do presente com novas formas de tolerância" (RODRIGUES, 15/11/2004. Disponível em: <<http://nominimo.ibest>>. Acesso em: 15 nov. 2004).

estabelecidos: a ética como âmbito de reflexão crítica sobre as condutas e os valores morais estabelecidos socialmente; a política como *locus* da luta de classes, que envolve tomada de partido, e a estética, como espaço de aprofundamento da percepção e da sensibilidade construídas historicamente que expressam a realidade humana e social nas atividades, nos objetos e, particularmente, na arte.

O modelo de organização curricular do ensino médio proposto pelas diretrizes, entretanto, tenta resgatar "as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo" (ASSIS, apud CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.55) recorrendo à proposição de agrupamento das disciplinas em três áreas curriculares, com a finalidade de incluir os saberes necessários para o desenvolvimento de competências articuladas aos princípios axiológicos que possibilitam "fortalecimento da solidariedade e da tolerância recíproca, formação de valores, aprimoramento da pessoa humana, formação ética e exercício da cidadania" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.56) e os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.56). A organização das áreas "tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade" (BRASIL, 1999a, p.19).

Mas, esse desenho curricular não é novo, pois se identifica com as áreas definidas pela Lei n.º 5.692/71, que englobavam basicamente as mesmas disciplinas: Comunicação e Expressão, reunindo língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física; Ciências Físicas e Biológicas, matemática, física, química e biologia; e Estudos Sociais, história e geografia. A semelhança com essa forma de agrupamento das disciplinas em áreas curriculares pode ser verificada na Resolução CEB 15/98, que estabelece: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Educação Física e Arte, junto com a Filosofia e a Sociologia, são colocadas como apêndices no parágrafo 2.º do mesmo artigo, recebendo o mesmo tratamento dado pela Lei n.º 5.692/71, mediante seu artigo 5.º, o que evidencia a continuidade da

mesma desvalorização dessas áreas, dando margem inclusive para um tratamento não disciplinar específico, isto é, ter seus conteúdos agregados a outras disciplinas, projetos ou atividades, ao definir que: "As propostas curriculares das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania." (CNE, 1998, Resolução CEB 3/98, Art. 10) Esta forma de tratamento para o Ensino da Arte contradiz a valorização da estética como princípio que destaca a qualidade, a criação e a beleza e, ao contrário do que afirma, possibilita um "ensino de má qualidade [que] é em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e por isso será também anti-democrático e anti-ético" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.21).

A novidade fica por conta da "presença das tecnologias em cada uma das áreas" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.58). Segundo o parecer, esta "opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral (...) que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.58), ou seja, "remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídas ao longo da educação básica, dando expressão à preparação básica para o trabalho prevista na LDB" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.60). Sem minimizar a importância do acesso às novas tecnologias como "instrumentos por meio dos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural [e o mundo das atividades humanas em geral]" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.60), a ênfase limita-se à *aplicação* – expressão de uma visão pragmática e imediatista que resulta numa relação linear entre *saber* e *fazer* e ignora que as próprias tecnologias são produtos das mesmas ciências, cujos conhecimentos constituem os conteúdos do processo educativo e contradiz a própria proposição das competências gerais sugeridas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Entretanto, pelo menos no Brasil, não se pode afirmar que esta proposta de reforma educacional tenha sido realizada plenamente, da mesma forma que não o foi na década de 1970, com a Lei n.º 5.692/7. O investimento destinado para garantir as condições necessárias de realização concreta de todas as proposições previstas em lei não tem sido suficiente, sequer para o ensino fundamental<sup>113</sup> e o Ensino Médio, como não está coberto pela obrigatoriedade, é mantido pelos recursos que sobram. Por exemplo, quando na vigência da Lei n.º 5.692/71, que previa a profissionalização obrigatória no segundo grau, as escolas não foram equipadas com laboratórios e equipamentos que possibilitassem a devida preparação para o trabalho. Era comum em cursos de secretariado, aulas de datilografia sem máquinas de escrever, com os alunos *aprendendo* com um teclado impresso em papel e colado sobre a carteira escolar!

Do mesmo modo, as novas diretrizes e os parâmetros curriculares enfatizam o uso das novas tecnologias como a informática, o uso do computador, as modernas técnicas de edição, os recursos da comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia etc. (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.60), no entanto, não se conhece escola pública que seja dotada adequadamente de todos esses recursos e

---

<sup>113</sup>Dados de uma pesquisa realizada em 13 escolas públicas de ensino fundamental do Estado do Paraná sobre o *Levantamento sobre o Custo Aluno em Escolas que Oferecem Condições de Qualidade – Paraná*, relativos à manutenção do ensino fundamental revelam que os gastos com instalações escolares dificilmente comportam mais de 10% do custo aluno. "De toda forma, os números do custo aluno nas escolas da amostra são, todos eles, superiores ao valor pago pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. No Brasil, o valor mínimo estabelecido a ser pago pelo Fundo no ano de 2003 foi de R\$ 446,00 para o ensino de 1.ª a 4.ª séries e R\$ 468,30 para os alunos de 5.ª a 8.ª séries e educação especial. No Estado do Paraná, o dado mais atualizado que temos demonstra que o FUNDEF no estado pagou R\$ 913,40 por aluno matriculado no ensino fundamental regular em 2003. O que quer dizer que apenas uma escola, com o menor custo aluno (R\$ 860,45, no Instituto de Educação de Maringá), ficou abaixo do custo realizado pelo FUNDEF-PR, mas mesmo assim ela realizou um gasto muito superior aos valores pagos pelo Fundo em âmbito nacional, atingindo quase o dobro do mínimo estabelecido nacionalmente. "Na maioria evidente das escolas investigadas parece haver necessidade de complementação de recursos financeiros aos recursos enviados pelo poder público e essas escolas se dedicam a organizar mecanismos de arrecadação financeira junto às comunidades; na maioria das escolas pesquisadas, os recursos provenientes diretamente da administração pública respondem por mais de 50% do total de recursos administrados pelas escolas." (GOUVEIA, SOUZA e SILVA, 2004).

nem dotada de um quadro suficiente de profissionais qualificados e condições de trabalho satisfatórias para orientar os alunos, dada a política de redução dos gastos com educação<sup>114</sup>, orientada por organismos internacionais.

Mas a dificuldade não se refere apenas às condições materiais, a proposta de organização curricular a partir de competências se apresenta como um complicado *quebra-cabeças* a ser decifrado pelos profissionais das escolas. Segundo um documento elaborado para emitir orientações complementares aos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* – denominado *PCN+* –, cada uma das áreas deverá se organizar a partir de três conjuntos de competências: "*comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos*", que "implicam um domínio conceitual e prático, para além de temas e disciplinas" (BRASIL, [2000?], p.15). Cada uma dessas competências corresponde a "um feixe ou uma articulação coerente de habilidades" (BRASIL, [2000?], p.16) específicas a cada uma das áreas e/ou disciplinas e, também, a um conjunto de competências e habilidades associadas a *conceitos estruturantes* específicos das áreas – tais como linguagens, signos e símbolos, texto hipertexto, metalinguagem, cultura, negociação de sentidos, ética, cidadania, conhecimentos, e outros da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, por exemplo – (BRASIL, [2000?], p.39), que merecem um estudo à parte e extrapolam os limites deste trabalho.

---

<sup>114</sup>Segundo Marília Fonseca: "A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras". O modelo de financiamento do Banco destina-se a "promover políticas de ajuste estrutural" incluem a redução do papel do Estado, reformas administrativas, estabilização fiscal e monetária, redução do crédito interno e das barreiras de mercado. Além dessas exigências na base econômica, esse modelo supõe a definição de "condicionalidades políticas". "Como um dos pontos principais, o banco vem sugerindo a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, onde se percebem duas estratégias fundamentais": diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação; e, prioridade dos empréstimos para uma "cesta de insumos educacionais", em que "bibliotecas, material instrucional e livros-texto são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor". (...) "Nesta ótica, a quantidade e a qualidade da educação para os diferentes países são definidas na justa medida do modelo global, isto é, na qual a participação da sociedade local não se faz presente." (FONSECA, 1997, p.46-63).

Essa forma complexa e confusa de organização das competências e habilidades – que na intenção de facilitar provavelmente dificultou muito o trabalho dos profissionais envolvidos no processo de adequação dos currículos à norma legal – foi questionada e colocada em discussão pelo atual governo (que assumiu em 2003) em cinco seminários regionais (um por região) durante o ano de 2004 e um seminário nacional de consolidação no final do ano, a partir de um documento preliminar elaborado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC e consultores convidados. Segundo o documento – denominado *Orientações Curriculares do Ensino Médio* –, na análise da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

*embora as Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) definam um novo papel e um novo perfil bastante desejável para o Ensino Médio brasileiro; (...) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e, sobretudo os PCN+ (...) não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais (BRASIL, 2004, p.14).*

Contudo, o que é objeto de crítica e revisão é a referência de orientação (os *PCNEM* e os *PCN+*) e não a norma (as *Diretrizes Curriculares Nacionais*), que é referendada.

A partir dessas competências e habilidades organizadas em cada uma das áreas, as escolas de ensino médio deverão elaborar os seus currículos estabelecendo:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.61).

É dessa maneira, na elaboração de suas propostas pedagógicas, que as diretrizes curriculares pretendem garantir a identidade, a diversidade e a autonomia

das escolas que, em verdade, são falsas e somente reforçam as desigualdades dadas pelas condições materiais e culturais de cada instituição e sistema de ensino, e pelos mecanismos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação, que se encarregam de cobrar os resultados a partir de um padrão de referência externo que tende a inviabilizar a dita autonomia, porque se limita a responsabilizar os *indivíduos* envolvidos no processo pedagógico, como está explícito no parecer:

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a "responsabilização" dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo *accountability* com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes (CNE, 1998, Parecer 15/98, p.31).

Finalmente, como já evidenciado no primeiro capítulo, não é possível realizar concretamente o desenvolvimento de competências na escola porque esta não se apresenta como uma prática social de *aplicação de conhecimentos*, como propõem as diretrizes, mas de aprendizagem. Como demonstra Kuenzer, os processos educativos configuram-se como *espaços de produção teórica*, pois "a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade" (KUENZER, 2002, p.10). Tanto a educação básica, de caráter geral, quanto a formação profissional têm como finalidade a transmissão da teoria construída a partir da prática produtiva, bem como a apreensão das categorias metodológicas de sua produção, portanto: "Não são (...) espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos." (KUENZER, 2002, p.10).

Essa proposta também não inova em termos de teoria pedagógica porque aquilo que é descrito nos documentos de orientação como *competências a serem desenvolvidas* não passa de objetivos elaborados de forma muito semelhante aos propostos pela reforma da década de 1970. Como, por exemplo: "Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos

sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos", da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, se relaciona com o princípio estético definido pelas diretrizes:

A estética da sensibilidade transparece nesta competência [sic!] no tanto que ela implica de ação produtiva. A identidade humana como produtora de cultura e de história embasa as ações tanto individuais quanto de grupos e essas ações estão circunscritas por essa consciência. (...)

A compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na "presentificação" absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto com a desesperança diante do que nos foge ao controle. Há cerca de cento e cinquenta anos, no *Manifesto Comunista*, Marx e Engels já se referiam ao impacto causado pela rapidez e inexorabilidade das transformações na sociedade capitalista, na qual *"tudo que é sólido desmancha no ar"*, gerando desconforto, insegurança e apreensão (BRASIL, 1999a, p.13).

Tanto a dita *competência* quanto a evidência da sua *dimensão estética* revelam apenas a retórica da ideologia pós-moderna que se expressa nesse discurso para embelezar um pacote que no interior não apresenta nada de novo, ou melhor, está vazio. Como se verificou nesta análise, ainda que se utilizem bordões democráticos e promessas de mudança, as próprias contradições e incoerências dos documentos oficiais que impõem as diretrizes curriculares impedem qualquer alteração da situação em que se encontra a educação pública, nem mesmo para corresponder às exigências do trabalho. Quando Marx e Engels denunciaram a condição de existência da burguesia pela revolução constante dos instrumentos de produção, das relações de produção e de todas as relações sociais, "impelida pela necessidade de mercados sempre novos" (MARX e ENGELS, [198-]a, p.24), não o fizeram para referendar o modo de produção capitalista, mas para fundamentar e justificar "a luta do proletariado contra a burguesia" para o apoderar-se das forças produtivas sociais, "abolindo todo o modo de apropriação em vigor" (MARX e ENGELS, [198-]a, p.30).

Uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos requer não somente uma nova pedagogia, mas, antes de tudo, uma concepção

coerente com os reais interesses daqueles que vivem do trabalho, como a que podemos reconhecer em Gramsci:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, (...) a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (...) O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 1989, p.67, 73, 77, 79).

## CONCLUSÃO

*...o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, (...) O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral.*

Karl Marx

Os estudos e debates sobre as relações entre trabalho e educação no atual contexto da reestruturação produtiva têm se servido da valorização de uma concepção de estética ancorada nas teorias pós-modernas como argumento para demonstrar os efeitos desse processo nas relações sociais e justificar uma nova pedagogia que corresponda às necessidades de formação do novo perfil de trabalhador e de cidadão adequado a essas mudanças.

Ainda que os debates se façam a partir de posições epistemológicas divergentes e conseqüentemente de conclusões diferentes, o ponto de partida não é colocado em questão: a educação é "uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1992, p.19). O modo de realização, organização e gestão dos meios e forças de produção geram impacto nas formas de produção, distribuição e consumo dos objetos, que satisfazem as necessidades de produção e reprodução da vida humana, e nas relações sociais, culturais e educativas que se travam entre indivíduos e classes no interior da sociedade.

Conseqüentemente, qualquer transformação, desenvolvimento ou reestruturação que ocorra no modo de produção implica mudança no processo educativo. Desse modo, as razões que explicam a valorização da estética no trabalho e o seu impacto na educação mediante a estetização que atinge os campos cognitivo, ético e político, serão encontradas no processo de *produção, distribuição e consumo* que caracteriza o sistema capitalista no atual estágio de desenvolvimento. O intercâmbio que se realiza entre ciência (conhecimentos, tecnologias), ética (valores

morais e políticos) e estética (significados humanos) e o trabalho determina os conteúdos, meios e métodos que devem ser utilizados pela educação para cumprir sua função social: a transmissão dos elementos culturais necessários para "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1992, p.21).

No modo de produção capitalista, caracterizado pela permanente revolução dos meios e processos de produção imposta pela necessidade de garantir a valorização do capital e a necessária e constante adequação das forças produtivas, tendencialmente, todos os objetos materiais e não-materiais que satisfazem necessidades humanas, "provenham do estômago ou da fantasia" (MARX, 1994, p.41), transformam-se em mercadorias, pois "A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza." (MARX, 1994, p.41).

As conseqüências dessa lógica na produção material impõem a incessante busca de elementos que possibilitem a manutenção e otimização do sistema e valorização da mercadoria: máquinas, ferramentas, procedimentos, métodos, materiais, etc. A indústria têxtil, por exemplo, desenvolve um processo de diferenciação do produto a partir da modernização das máquinas (mecânicas, elétricas, eletrônicas); da incorporação e diversificação das matérias-primas naturais (algodão, seda, juta) e sintéticas (*nylon*, poliéster, microfibra); dos procedimentos de gestão e organização do trabalho (linha de montagem, células de produção, qualidade total, terceirização, produção em rede); e da diversificação dos padrões dos tecidos (trama, cor, peso, textura), por meio do menor investimento possível, isto é, da otimização da relação *custo-benefício* (figura 71 - Anexo).

Entretanto, a rápida difusão da ciência e das novas tecnologias proporciona uma quase imediata equivalência nos atributos competitivos dos produtos, exigindo novos procedimentos cuja palavra de ordem é *agregar valor* de ordem subjetiva: beleza, originalidade, *status* (figura 72 - Anexo). No mercado da

indústria têxtil (que está sendo utilizada como exemplo) associada à indústria da confecção, a valorização exige a criação de um *diferencial competitivo*<sup>115</sup> entre as empresas concorrentes que passam a desenvolver um novo ramo de produção: a moda. Por meio da moda e da publicidade (figura 71 - Anexo), a produção não só é determinada como também passa a determinar (e criar) necessidades de consumo. De um lado, desenvolvem-se e aperfeiçoam-se os métodos de pesquisa de mercado sobre as necessidades, os gostos, os hábitos e os valores do público-alvo do consumo e, de outro, os meios e instrumentos de construção do gosto e de valorização da imagem pessoal associada à moda e à marca do produto. Este processo de valorização, que se sobrepõe ao valor útil dos objetos, agregando-lhes valores de ordem estética, ética e política (como a responsabilidade social, por exemplo) a partir de uma imagem criada apenas para produzir esse efeito como recurso de *marketing* é o que poderíamos chamar de *estetização* – uma espécie de embelezamento superficial da mercadoria cujo conteúdo abriga (ou esconde) apenas o valor de troca (figuras 74 - Anexo).

Essa forma de estetização é extremamente útil ao processo de circulação das mercadorias porque leva os consumidores a eleger marcas preferenciais e a renovar freqüentemente os objetos em função da moda e da segmentação dos mercados, estimulando o consumo de lanches de empresas que fazem doação para

---

<sup>115</sup>Entende-se como *diferencial competitivo* o conjunto de valores agregados à mercadoria que possibilitam destacar uma determinada empresa por meio da sua identidade. Atualmente, os fatores que se destacam como elementos dessa natureza, como a chamada responsabilidade social e os aspectos relacionados com a aparência sensível da mercadoria e da embalagem, contribuem para constituição da imagem da empresa e valorização da sua marca com vistas à chamada *fidelização* do cliente. Segundo a apresentação de *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*: "Um dos maiores trunfos do *business* moderno está no diferencial entre aqueles que deixaram de produzir coisas para produzir imagens. Logotipos e marcas são o que temos mais próximo de uma linguagem internacional: a maior parte dos seis bilhões de habitantes da Terra pode identificar o símbolo do McDonald's ou da Coca-Cola (figura 73 - Anexo). Quando as marcas surgiram, a propaganda tratava de divulgar por que 'nosso produto de massa é da melhor qualidade'. No universo globalizado, o processo de criar, estabelecer e gerenciar imagens e percepções por meio das quais o consumidor se relaciona com um produto ou uma empresa é a chave do sucesso. As marcas não vendem mercadorias, mas uma idéia, um estilo, um conceito, um sonho." (KLEIN, 2003).

entidades sociais, aparelhos celulares cada vez menores e com *design* diferenciado, roupas de tecidos ecologicamente corretos, perfumes de indústrias que patrocinam projetos ambientais, calçados que absorvem impactos e não produzem odores etc. (figuras 73 e 74 - Anexo) – tudo conforme a moda da estação, lançada por *top-models* e astros do esporte, da televisão e do cinema e associada a campanhas publicitárias *politicamente corretas*. As mercadorias não oferecem apenas uma mera utilidade, oferecem uma marca que tem identidade social positiva e também elevação da autoestima, distinção social, enfim, uma suposta felicidade (figura 75 - Anexo).

O campo da produção não-material – ciência e tecnologia, ética e política, estética e arte, educação – que responde às necessidades *da* e *para* a produção material, da mesma forma, faz parte do mercado. O conhecimento é mercadoria e, junto com ele (por meio desse processo de estetização), os valores estéticos, éticos e políticos que constituem a sua imagem – seja compondo um projeto de consultoria empresarial, uma campanha política ou um trabalhador competente e profissional de sucesso. Também neste caso, o *diferencial competitivo* constitui-se agregando valores de ordem subjetiva que vendem a mercadoria pela aparência, cujo substrato é a *ideologia pós-moderna*, que sustenta o valor de troca. Mediante o relativismo, a diversidade, o individualismo e o subjetivismo, o conceito de *pós-moderno* reafirma e radicaliza a lógica da mercadoria e do seu processo de valorização que não é perceptível na sua materialidade – "Vire-se e revire-se, à vontade, uma mercadoria: a coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos." (MARX, 1994, p.55).

Assim, por meio da análise dos valores-de-uso não é possível captar o significado do processo de estetização de uma mercadoria: desse ponto de vista, a sua dimensão estética expressa as qualidades materiais sensíveis do objeto em relação à sua capacidade de satisfazer necessidades humanas tanto de caráter objetivo ou prático-utilitário (como a eficiência de uma máquina) quanto de caráter subjetivo (como a beleza de um objeto); mas não explica os procedimentos que possibilitam agregar artificialmente determinados valores abstratos (como a credibilidade de uma marca, a respeitabilidade de uma instituição, o sucesso de um

profissional, o *status* de uma pessoa etc.) que dissociam forma e conteúdo, com a finalidade de constituir um diferencial competitivo para atribuição do valor-de-troca. Na dimensão estética da mercadoria, sob o ponto de vista do seu valor-de-uso, não há nada de misterioso; somente pela compreensão do segredo do fetichismo da mercadoria, da "forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (MARX, 1994, p.81), é possível compreender "a fantasmagoria que apresenta como qualidade material dos produtos, o caráter social do trabalho. (...) Na realidade, a condição de ter valor só se fixa nos produtos do trabalho quando eles se determinam como quantidades de valor" (MARX, 1994, p.83).

O que acontece é que a importância cada vez maior da integração do elemento estético à produção das mercadorias em geral (do telefone celular ao conhecimento científico e às competências do trabalhador) como meio de agregar valor e criar um diferencial competitivo, transforma a ideologia do gosto em critério determinante de julgamento, o que no *discurso pós-moderno*, mediante a radicalização do relativismo e do subjetivismo, reduz a distinção entre verdadeiro e falso ao assentimento individual e gera um tipo de ceticismo epistemológico que reduz tudo ao "efeito retórico do gesto, o tom irônico da frase" (MORAES, 1996, p.51). Na educação, essa ideologia que celebra o "fim da teoria" é acompanhada de uma utopia praticista, alimentada pelo neopragmatismo norte-americano, que desvaloriza a teoria considerando-a como perda de tempo ou especulação metafísica e, "quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva" (MORAES, 2001, p.3).

Nessa perspectiva pragmática, o que resta como função social para a educação é a sua utilidade para adequar o modo de *conhecer, fazer, ser e conviver* das pessoas às novas formas de prática, de comportamentos e de hábitos, necessárias às novas formas de organização e de produção econômica, às representações ideológicas que correspondem ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e às relações que lhe correspondem. Em síntese, pode-se concluir que:

1. A valorização da **estética** que se reflete na estetização que abrange todos os âmbitos das atividades humanas – cognitivo, moral e político – se realiza sob a lógica da valorização da mercadoria como *valor agregado* que constitui um *diferencial competitivo* e que, por isso, não possui uma *gota sequer* de valor-de-uso. Sob o ponto de vista do valor-de-uso, a diversidade manifesta tantos critérios estéticos (assim como morais e políticos) quanto os pontos de vista e os interesses diferentes e contraditórios que constituem o campo da luta de classes.

A contradição entre o *interesse particular* e o *interesse coletivo* cria a necessidade de constituição de formas ideológicas que possibilitem encobrir as lutas efetivas das diferentes classes entre si por meio de um processo de homogeneização, que tem por finalidade a obtenção da hegemonia necessária para a manutenção e o funcionamento do sistema produtivo, em que a estética assume um papel importante. À medida que os objetos estéticos e artísticos servem para expressar e representar uma ampla gama de sentimentos, aspirações, valores e significados, os critérios estéticos convertem-se em instrumento essencial para a atribuição de valor das mercadorias e para a formalização dos discursos ideológicos. O critério do gosto inaugurado pela estética, sob o processo de estetização radical da mercadoria, esconde a lógica do valor-de-troca e torna equivalentes a *excelência moral*, o *excelente estético* e o *excelente lógico* da proposição pragmática de Peirce, que é retomada pelo neopragmatismo *rortyano*. Nessa linha epistemológica, o objeto esteticamente excelente é aquele que possui uma organização formal com uma qualidade positiva imediata e simples; a regra ética do excelente moral consiste apenas em determinar o fim possível da ação humana e esperar que seja atingível; o lógico é simplesmente a excelência da argumentação, já que é baseado sobre juízos perceptivos; e qualquer espécie de

excelência consiste em adaptar o sujeito a um fim. No processo de estetização da mercadoria, o lógico e o ético subordinam-se ao estético, na medida em que este determina os critérios de julgamento da qualidade obtida em relação ao fim determinado.

2. O conceito de **pós-moderno**, que parte do artístico e se expande para todas as esferas da atividade humana por meio da estetização, realiza-se sob a lógica da mercadoria mediante a radicalização dos princípios do modernismo – mobilidade, descontinuidade, inovação, relativismo do gosto – como um modo de recomposição da ideologia liberal no contexto da reestruturação produtiva. A questão-chave para compreender essa tendência de radicalização ou de ruptura com o modernismo deve ser buscada no processo de desenvolvimento e saturação de uma forma concreta de produção. Nas relações de produção, distribuição e consumo, quando o mercado está saturado, a mercadoria se transforma, se embeleza, se associa com imagens positivas e atitudes politicamente corretas – seja pela introdução de novas tecnologias, seja pelo *revivalismo* de modelos passados, pelo *pastiche* ou pelo ecletismo que mistura de elementos de diferentes épocas – a fim de manter o processo de circulação.

As mudanças formais que se apresentam como rupturas, radicalizações ou desconstruções, tanto no campo da estética quanto da ética e da política, que apresentam diferenças em relação aos padrões estéticos que reconhecemos como *modernos* são derivados dos ajustes ocorridos no interior do modelo de produção capitalista e do fato desses padrões – cuja regra é não ter regra – terem sido absorvidos pelo processo de valorização, e, portanto, não inauguram uma nova condição, dita pós-moderna, mas que reúnem sob essa denominação os efeitos da radicalização de seus princípios e de suas manifestações em todos os âmbitos da atividade humana.

3. A mesma lógica da estética da mercadoria (como valor agregado) produz ou promove a estetização das relações entre educação e trabalho oferecendo o conceito de desenvolvimento de **competências** como um *coquetel individual* que se adquire por meio da educação escolar para adequar-se ao novo perfil de trabalhador e de cidadão exigido pelas relações sociais. A justificativa da inadequação do *modelo de qualificação profissional* baseada no posto de trabalho como uma exigência da reestruturação produtiva é válida somente "para os trabalhos que não se precarizaram (...); para poucos, portanto, já aqui configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da 'pedagogia das competências', apresentada como universal" (KUENZER, 2002, p.3).
4. Dado que as novas competências de caráter intelectual não são necessárias para todos, considerando a inclusão de formas precarizadas de trabalho no sistema de redes produtivas, a **pedagogia das competências** revela-se como uma *propaganda enganosa* na qual *a exceção confirma a regra*, ou seja, como **ideologia** esconde os interesses dominantes na reprodução das relações de produção: **a)** pela polarização das competências, por meio de um discurso que justifica a extensão da escolarização para todos; **b)** pela impossibilidade de realizar-se no espaço escolar, mesmo para poucos, descolada da práxis produtiva; **c)** pela radicalização do individualismo e do mito do talento inato (predisposição, dom, gênio) ou adquirido (esforço, iniciativa, força de vontade), porque implica trajetórias diferenciadas que garantem a desigualdade e a valorização diferenciada do trabalho e da educação (como responsável pela proposta pedagógica de formação do trabalhador e do cidadão). Assim, as teorizações que justificam as competências como uma nova pedagogia ignoram a lógica das relações

entre capital e trabalho no atual contexto, legitimando tanto o individualismo como a exclusão dos *incompetentes*.

5. Esta *pedagogia das competências*, vendida no mercado educacional – editorial e de serviços (eventos, congressos, assessorias, cursos) – foi incorporada de modo precário e confuso pelas ***Diretrizes Curriculares Nacionais*** do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico, como uma forma de estetização que anuncia e não realiza a *estética da sensibilidade* como âmbito do *aprender fazer*, a *ética da identidade* como *aprender a ser* e a *política da igualdade* como *aprender a conhecer* e *aprender a conviver*, mas cumpre sua função ideológica na recomposição da hegemonia do capital. A forma de estabelecer a relação entre *teoria* e *prática* por meio da mobilização de competências para resolução de tarefas escolares não passa de uma *simulação*, pois a escola é o espaço constituído para aprender a trabalhar com as idéias, o *locus* do trabalho intelectual, e não da prática produtiva, do trabalho material.

Na elaboração das *Diretrizes* o processo lógico foi invertido: em primeiro lugar, foram definidos *o que* e *como* fazer a reformulação curricular e depois *o porque* – os princípios, os fundamentos e as finalidades – de um processo que já estava de antemão normatizado e orientado por outras bases que não a legislação nacional.

Ao contrário do que se afirma nos documentos que implantam as diretrizes curriculares, a substituição da ética pela estética na política está associada com a valorização das aparências e não com a sensibilidade humana, como processo de afirmação e expressão de valores e significados humanos. A estética, libertada da ética, não tem mais compromisso com a verdade ou com a virtude, a forma passa a substituir o conteúdo que foi relativizado e secundarizado. Neste sentido,

o conceito de conhecimento foi substituído pelo termo saberes a fim de incluir a aprendizagem de aspectos comportamentais e afetivos.

A relação entre *saber* e *fazer* não se explicita pela **estética da sensibilidade**, mas a partir do desenvolvimento de competências, habilidades e disposições de condutas. Nessa relação entre *saber* e *fazer*, não se estabelece uma articulação com o campo cognitivo como tal, isto é, o conhecimento não é fundamentado no trabalho, na atividade prática que responde à necessidade de garantir a produção da vida humana e que exige uma atividade teórica – *conhecer* – para dominar os meios adequados para o *fazer*. Do mesmo modo, a estética, como espaço da sensibilidade, não é tomada para exprimir e compreender a realidade produzida pela atividade teórica e prática – conhecimentos, valores, símbolos, hábitos, comportamentos etc. –, mas para estimular "a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e afetividade, bem como, facilitar a constituição de identidades" (CNE, 1998, Resolução 3/98, art. 3.º, inciso I), ou seja, como meio de *aprender a ser*, que nas diretrizes se colocam como princípio ético.

As orientações da Unesco, que expressam a adequação da educação aos ajustes do processo de reestruturação produtiva, foram incorporadas de forma equivocada, assim como é inadequada a relação entre *aprender a fazer* e *estética da sensibilidade*, pois quando associada a capacidades como criatividade e afetividade, é definida como algo que possibilita o *fazer* humano, que se pode identificar como arte no sentido atualmente atribuído ao termo técnica e não como estética, cujo termo foi tomado na modernidade para denominar a ciência filosófica do belo e da arte, ou das *belas artes*, que se referem à produção do objeto estético distinto do objeto do intelecto que é o conhecimento científico.

O novo conceito de *competência* na retórica da ideologia pós-moderna não apresenta novas perspectivas para a formação do trabalhador. Ainda que se utilizem bordões democráticos e promessas de mudança, as próprias contradições e incoerências dos documentos oficiais que impõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* impedem qualquer alteração da situação em que se encontra a educação pública, nem mesmo para corresponder às exigências do trabalho.

6. **A dimensão estética da atividade humana**, do ponto de vista da sensibilidade humana refere-se a "uma totalidade de exteriorização de vida humana" (MARX, 1987b, p.176) a partir da qual o homem apropria-se da realidade humano-social através dos seus sentidos físicos e espirituais, que sob a propriedade privada aparece como "a simples alienação de *todos* esses sentidos, o sentido do *ter*" (MARX, 1987b, p.177). E o comportamento ético e estético, ainda que se encontrem em relação recíproca, têm suas especificidades: enquanto a ética se dirige praticamente para a realidade concreta com a finalidade de fundamentar e justificar o comportamento moral e político dos indivíduos, de acordo com o modo de organização geral da sociedade, a estética propõe-se a refletir um mundo essencialmente humano (idéias, valores, significados, sentimentos) a partir da interação entre subjetividade e objetividade, ou seja, entre o sujeito criador ou receptor e o seu objeto como expressão do seu ponto de vista sobre a realidade humana (LUKÀCS, 1966, v.2, p.471-472), que não se confunde com o processo de estetização, próprio da estética da mercadoria, cujo conteúdo é a própria forma.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T.; HOCKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Saga, 1969. p.157-202.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno: quatro textos clássicos**. São Carlos: UFSCar, 1992. (publicação interna)

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, [198-].

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. In: RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno: quatro textos clássicos**. São Carlos: UFSCar, 1992. (publicação interna)

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

ANDERSEN, H. C. **A roupa nova do imperador**. Editora Virtual Books Online M&M Editores Ltda., 2000. Disponível em: <<http://www.virtualbook.terra.com.br/freebook/port/infan1/roupa.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2005.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANSART, P. **Ideologias, conflitos e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1995.

ARAUJO, R. M. L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: **ANPED, XXV Reunião Anual**, Caxambu (MG), 29/09 a 02/10 de 2002. 1 CD-ROM.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.163-216.

ARTE Africana. In: **Conhecer 2000: enciclopédia ilustrada de pesquisa**. Fascículo 42. São Paulo: Nova Cultural, 1995. p.98-101.

BALSACH, M. P. et al. **A grande arte na pintura**. Fascículo n.88. Barcelona: Salvat, 1988.

BAYER, R. **História da estética**. Lisboa: Estampa, 1979.

BENJAMIN, W. **Discursos interrompidos**. Madri: Taurus, 1973.

\_\_\_\_\_. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.165-196.

BERGAMO, G. Miss Bisturi. **Veja**, n.1.868, p.103-104, 25 ago. 2004.

BLAKE, N.; FRASCINA, F. Modernidade: o social e o estético. In: FRASCINA, F.; BLAKE, N.; FER, B.; GARB, T.; HARRISON, C. **Modernidade e modernismo**: a pintura francesa no século XIX. São Paulo: Casac & Naify, 1998. p.127-140. v.1. (Coleção Arte Moderna: práticas e debates)

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973. v.1-2.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11.ed. Brasília: UNB, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização dos textos e índices por Juarez de Oliveira. 11.ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1995. (Coleção Saraiva de Legislação)

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998(a).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Parte I, Bases Legais. Coordenadora: Eny Marisa Maia. 1999(a). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/parametros>>. Acesso em: 08 mar. 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999(b).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação da Educação Profissional. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, [2000?].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/semi\\_parametros.shtm](http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/semi_parametros.shtm)>. Acesso em: 12 out. 2004.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista, 1976. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.15-43.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.48-61, maio/ago. 2001.

CANCLINI, N. G. **A produção simbólica**: teoria e metodologia em sociologia da arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANCLINI, N. G. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELUZZO, A. M. M. (Org.). **Modernidade**: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial: UNESP, 1990. p.201-237.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.52. (Rumos da Cultura Moderna)

CASTRO, F. **Felicitó a todos los que luchan**: discurso en ocasión del aniversario 45 del triunfo de la revolución cubana. Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba, 3 de janeiro de 2004.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO NETTO, J. T. **Moderno pós moderno**: modos & versões. 3.ed. rev. e amp. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COMTE, A. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução pública, em 20 e 21 de abril de 1792. In: Ferdinand Buisson **CONDORCET**, Reformateurs Sociaux. (Collection de Textes). Paris. Librance Felix Alcan, 1929. Cap. 3.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB n.º 4, de 29 de janeiro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB n.º 15 de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB n.º 22 de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB n.º 02 de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB n.º 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB n.º 01 de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: jun. 2002.

CORIAT, B. **El taller y robot**. México: Siglo XXI, 1992.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico**: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988.

DA PASSARELA para as ruas. **Manequim**, n.536, p.123, ago. 2004.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.12-25, maio/ago. 2001.

DEWEY, J. A arte como experiência. In: CIVITA, V. (Ed.). **Textos de W. James, J. Dewey e T. Veblen**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p.255-263. v.40. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976. v.131. (Atualidades Pedagógicas)

DOMMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação**: de Platão a Lenine. Braga, Portugal: Europa-América, 1974.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1985.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Tradução de: Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ideologia**. São Paulo: UNESP: Boitempo, 1997.

ELVIS ainda inédito – seção Destaques, 2004. **Época**, n.330, p.128, 13 set. 2004.

EPICURO; LUCRÉCIO; CÍCERO; SÊNECA. **Antologia de textos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores)

FALA SÉRIO! – Os Fatos da Semana, 2004. **Viva**, n.265, p.14, 29 out. 2004.

FER, B. Introdução: o que é moderno? In: FRASCINA, F.; BLAKE, N.; FER, B.; GARB, T.; HARRISON, C. **Modernidade e modernismo: a pintura francesa no século XIX**. São Paulo: Casac & Naify, 1998. p.3-49. v.1. (Coleção Arte Moderna: práticas e debates)

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRY, L. **Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. São Paulo: Ensaio, 1994.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRASSON, G. M. O. O tênis dos sonhos: seção Em Tempo. **Vogue Homem**, março/2004, p.130.

FREJAT; CAZUZA. Ideologia, 1988. In: **Cazuza: o tempo não para**. Warner Chapell/Cazuza. São Paulo: Poly Gram, 2000. 1 CD (4 min): digital, estéreo. 538 196-2.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

FURTER, Pierre. **Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

GIRARDET, S.; SALAS, N. **A gruta de Lascaux**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Campinas: Boitempo, 1999.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; SILVA, M. R. da. **Levantamento do custo aluno em escolas que oferecem condições de qualidade – Paraná: relatório de pesquisa realizada em 13 escolas públicas do Estado do Paraná**. Curitiba: UFPR, maio 2004.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**. Tradução, apresentação, comentários e revisão da tradução de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCAR, 1989. (Apostila digitada)

\_\_\_\_\_. As cartas do cárcere. In: MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8.ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUERRA do Golfo. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/fusaobr/ggolfo.html>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

GUERRA do Iraque. Disponível em: <[http://www.estudiologia.hpg.ig.com.br/historia\\_4iraq.htm](http://www.estudiologia.hpg.ig.com.br/historia_4iraq.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2004.

HARBISON, F. H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégias. In: PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HARRIS, J. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, 1930-1960. In: WOOD, P. et al. **Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. p.2-76. v.4. (Coleção Arte Moderna: práticas e debates)

HARRISON, J.; WOOD, P. Modernidade e modernismo reconsiderados. In: WOOD, P.; FRASCINA, F.; HARRIS, J.; HARRISON, C. **Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta**. São Paulo: Casac & Naify, 1998. v.4. (Coleção Arte Moderna: práticas e debates)

HARRISON, C. **Modernismo**. 2.ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HAUG, W. F. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: UNESP, 1997.

HEAD, H. **Educación por el arte**. 5.ed. Buenos Aires: Piados, 1973.

HEARTNEY, E. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

HEGEL, G. H. F. **Obras escolhidas**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores)

HEGEL, G. H. F. **Estética**. Lisboa: Guimarães, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cursos de estética**. São Paulo: EDUSP, 2001.

HELLER, A. **Teoria de las necesidades en Marx**. Barcelona: Península, 1978.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. **A era dos impérios: 1875-1914**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOLANDA, C. H. Cotidiano. In: **Caetano e Chico: juntos e ao vivo**. São Paulo: Universal Music, 1993. 1 CD (... min): digital, estéreo. 812 522-2.

INVERNIZZI, N. **Reestruturação produtiva: tendências mundiais e o caso brasileiro**. Curitiba, nov. 1998. (Apostila digitada - texto elaborado como documento para discussão da equipe de pesquisa do projeto Siemens/UFPR/SENAI)

\_\_\_\_\_. **Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho**. Curitiba: [200-]. (Apostila digitada)

\_\_\_\_\_. **Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira**. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

JOGUE sua revista na escola, 2004. Campanha publicitária da ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas. **Isto É**, n.1.823, p.37, 15 set. 2004.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KIERKEGAARD, S. A. **Textos escolhidos**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores)

KLEIN, N. **Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2.º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Por que não falamos em competências. In: KUENZER, A. Z. et al. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.3 -11, maio/ago. 2002.

- KUPFER, K.; SODRÉ, M. A. O preço da liberdade. **Isto É**, São Paulo, n.1821, p.56-57, 28 set. 2004.
- LASKI, H. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LOBATO, E. Surra em horário nobre. **Isto É**, n.1.830, p.84-89, 3 nov. 2004.
- LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.2-11, maio/ago. 2001.
- LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUKÁCS, G. Estética. **La peculiaridad de lo estético**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona (México): Grijalbo, 1966. v.1 e 2.
- LUKÁCS, G. Estética. **La peculiaridad de lo estético**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona (México): Grijalbo, 1967(a). v.3 e 4.
- \_\_\_\_\_. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967(b).
- \_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MADE in Brasil, Retrospectiva 2004. **Isto É**, n.1.838, p.71, 29 dez. 2004.
- MALLEVICH, A pintura e o problema da arquitetura, 1928. In: **Catálogo** da Exposição *Mallevich* no Museu Picasso, 1993.
- MALPAS, J. **Realismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), ano XIX, n.64, p.13-49, set. 1998.
- MARTINS, E. A Daslu carioca, 2004. **Época**, n.337, p.66, 1.º nov. 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre a literatura e a arte**. Lisboa: Estampa, 1971.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. São Paulo: Alfa-Omega, [198-](a). v.1. p.208-210. (Obras Escolhidas)

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. 4.ed. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, [198-](b). v.1.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. México: Editorial Grijaleo, 1968.

\_\_\_\_\_. **Elementos fundamentais para a crítica de la economia política: borrador 1857-1858 (Grundrisse)**. México: Siglo Vientiuno, 1971. v.1.

\_\_\_\_\_. Crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução. In: NOGUEIRA, E. L. et al. (Org.). **Temas de ciências humanas**. São Paulo: Grijalbo, 1977. v. 2. p.01-13.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [198-](a). v.3. p.208-210.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, [198-](b).

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. Crítica del derecho del Estado de Hegel In: ROCES, W. (org.) **MARX: escritos de juventud**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987(a), p.319-438. v.1. (Carlos Marx/ Federico Engels – obras fundamentales)

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987(b). (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, [199-].

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991. Livros 2 e 3. v. 3 e 4.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991. Livro 3. v.6.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil S.A., 1994. Livro 1. v.1 e 2.

McCARTHY, D. **Arte pop**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MELLO, G. N.; DALLAN, M. C.; GRELLET, V. **Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, set. 2000. (Apostila digitada)

MENCONI, D.; VASCONCELOS, I. Reféns da tecnologia, 2004. **Isto É**, n.1.753, p.80-85, 7 maio 2003.

MERA coincidência. Direção de Barry Levinson. Baltimore (EUA): Tribeca/Baltimore Pictures/Punch: Dist. New Line Cinema, 1997. 1 filme (96 min.): son., color.; 16 mm.

MERTENS, L. **Competencia laboral**: sistemas, surgimento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.

MICHELOTTO, R. M.; NUNES, A. R. C.; TAVARES, T. M. e TROJAN, R. M. **Análise da implantação da proposta curricular do curso de magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1990 a 1994**: relatório parcial de Pesquisa, realizada no ano de 1993. Curitiba: UFPR, 1995.

MODA Paris. **Isto É Gente**, n.240, p.56-58, 15 mar. 2004.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.14, n.25, p.45-59, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.14, n.1, 2001.

\_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, v.34, n.122, p.337-357, maio/ago. 2004.

MORÁN, M; CARRASCO, M. **El arte del siglo XX**: guia para conocer el arte contemporáneo. Madri, 1997.

NASCIMENTO, Gilberto. Ensino reprovado. **Isto É**, n.1597, p.54-56, 10 maio 2000.

NATAL sem Fome. Disponível em: <<http://acaodacidadania.infolink.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

NATURA Ekos: viva sua natureza. Anúncio publicitário. **Corpo a corpo**, ano XV, n.166, p.4-5, out. 2002.

NIETZCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa às marteladas. Lisboa: Guimaráes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo**: como cheguei a ser o que sou. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [199?]

NOBLE, D. **Forces of production**: a social history of industrial automation. New York: A. A. Knoff, 1984.

NUCCI, J. P.; RODRIGUES, L. O valor do brasileiro. **Isto É**, n.1.816, p.37-39, 28 jul. 2004.

NUNES, A. C.; TAVARES, T.; TROJAN, R. M. Curso de magistério: vítima da dispersão e da descontinuidade, **Educar**, Curitiba, n.12, p.19-38, 1996.

O PERIGO dos ténis piratas, seção Guia, 2004. **Veja**, edição 1.868, ano 37, n.34, p.107, 25 ago. 2004.

PAQUET, M. **René Magritte**: o pensamento tornado visível. Lisboa: Tashen, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.

PASCOWICH, J. Bom no ataque, melhor na defesa. Coluna Gente. **Época**, n.338, p.72, 8 nov. 2004.

PEIRCE, C. S. **Escritos coligidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Construindo competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: <<http://www.novaescola.com.br>>.

PLANAS, J. S.; VILLANUEVA, J. V.; TERRADELLAS, R. J. **Formas**: educación plástica y visual. Barcelona (Espanha), 1996. v.1. p.70.

PLATÃO. Fedro. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**: Mênon – Banquete – Fedro. Tradução: Jorge Paleikat. 5.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1962. p.187-263. (Biblioteca dos Séculos: Platão)

\_\_\_\_\_. **A República**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. Original grego. (Clássicos Garnier)

\_\_\_\_\_. **Diálogos**: Teeteto – Crátilo. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém (PA): Universidade Federal do Pará, 1973. v.9. Original grego. (Coleção Amazônica, série Farias Brito)

\_\_\_\_\_. **Hípias maior**. Tradução: Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985. Original grego.

\_\_\_\_\_. O Banquete. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**: O Banquete – Fédon – Sofista – Político. Tradução e notas: José Cavalcante de Souza, Jorge Peleikat e João Cruz Costa. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p.03-53. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. PLATÃO. Fédon. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**: O Banquete – Fédon – Sofista – Político. Tradução e notas: José Cavalcante de Souza, Jorge Peleikat e João Cruz Costa. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p.57-126. (Os pensadores)

PORCHER, L. (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: automação ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.26-35, maio/ago. 2002.

RENATA Mocelin Silvério retoca o batom, Notas de Top. **Top View**, p.52, maio 2004.

RODRIGUES, C. O mal estar do presente. Disponível em: <<http://www.nominimo.ibest>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

ROSSI, E. (Ed.). **Pinacoteca Caras**. 30 fascículos. São Paulo: Caras, 1998.

RUA 24 horas. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/rua24horas>>. Acesso em: 22 nov. 2004.

SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAYER, A. Nuevos desarrollos en la industria: el sistema just-in-time. **Trabajo y Capital**, Montevideo, n.4, 1993.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. J. et al (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p.54-57.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**; e outros textos escolhidos. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHELLING, F. W. J. **Obras escolhidas**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Filosofia da arte**. São Paulo: EDUSP, 2001. v.23. (Clássicos)

SCHULTZ, T. W. Educação como investimento. In: PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

- SCOTT, A. J. Flexible production systems and regional development: the rise of new industrial spaces in North America and Western Europe. **International Journal of Urban and Regional Research**, USA, 12 fev. 1988.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SINGUL, F. **O caminho de Santiago**: a peregrinação ocidental na Idade Média. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2.ed. São Paulo; Centauro, 2000.
- SOCIAL que dá lucro. Jornal da Globo, 21 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.globo.co/tevglobo/jornalismo/telejornais/jornaldaglobo>>. Acesso em: 22 jun. 2004.
- SOUZA, J. C.; KUHNEN, R. F. **Os pré-socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)
- STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Horizonte, 1978.
- TERRADELLAS, R. J.; PLANA, J. S.; VILLANUEVA, J. V. **Formas**: educación plática y visual. Barcelona: Vicens Vives, 1999. v.3. p.122.
- TOSCANI, O. **A publicidade é um cadáver que nos sorri**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- TROJAN, R. M. **Indicadores para uma abordagem da história da arte, a partir da categoria do trabalho**: um estudo preliminar. Curitiba, 1991. Monografia (Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação Pública no Brasil) - Setor de Educação, UFPR. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar**, Curitiba, n.12, p.87-96, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O trabalho como categoria fundante da necessidade estética**: reconstruindo a função educativa da Arte. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- VAN GOGH, V. **Cartas a Theo**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

VANNUCHI, C. A sociedade do excesso. **Isto É**, São Paulo, n.1819, p.60-65, 19 ago. 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. v.19. (Pensamento Crítico)

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ética**. 20.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VEIGA, A. Fazedora de estrelas. **Época**, n.338, p.88-89, 8 nov. 2004.

VITTI, E; FOLCHI, M. **Il meccanismo della visione**: saper leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Ferrara (Itália): Italo Bovolenta, 1992.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre, v.6, n.9, p.7-22, maio 1995.

WOODFORD, S. **A arte de ver a arte**: introdução à história da arte da Universidade de Cambridge. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

XENOFONTE. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. In: \_\_\_\_\_. **Sócrates**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p.29-158. (Coleção Os Pensadores)

ZACHÉ, J.; CASTELLÓN. Pés na terra... ou no céu. **Isto É**, n.1.800, p.49-50, 7 abr. 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

## Referências das Ilustrações

ABA – Associação Nacional de Anunciantes. Eu sou brasileiro e não desisto nunca (Herbert Vianna, vocalista do Paralamas do Sucesso). Campanha *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004. Foto Maurício Valadares. Reprod. color 40,5 x 26,5 cm em papel. **Época**, n.329, p.100-101, 6 set. 2004.

\_\_\_\_\_. Logomarca da Campanha *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004. Foto color 6,3 x 9,3 cm em papel. **Isto É**, n.1.835, p.43, 8 dez. 2004.

\_\_\_\_\_/Telemar. Tem Brasil na pista (Keila Costa, atleta da Equipe Olímpica Brasileira) Campanha *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004. Foto color 24,5 x 18 cm em papel. **Época**, n.329, p.66, 6 set. 2004.

ADLER, J. Vasos, 200-. Cerâmica linha branca. Foto color de Fernando Aguiar 12 x 5,5 cm em papel. **Viver Bem**, n.104, p.29, maio 2002.

ADIDAS, tênis modelo *Barricade*. Foto color x cm em papel. **Isto É**, n.1.800, p.49, 7 abr. 2004.

ANTES e depois. Propaganda de uma clínica de plástica. Foto AFP. Reprod. color 8,5 x 13 cm em papel. **Veja**, n.1.868, p.103, 25 ago. 2004.

BARANIK, R. Stop the war in Vietnan now!, 1967. Cartaz. Reprod. Preto e branco, 14 x 9,5 cm em papel. In: MORAN, M.; CARRASCO, M. **El arte del siglo XX**: guía para conocer el arte contemporáneo. Madri: Akal, 1997. p.31.

BENTON, T. H. Over the montains (American Historical Epic), 1924-1926. Óleo sobre tecido em painel de alumínio alveolado, 167 x 183 cm. Reprod. color 9 x 10 cm em papel. In: WOOD, P. et al. **Modernismo em disputa**: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. p.11.

BOSH, H. O jardim das delícias (detalhe), c. 1500. Óleo s/ madeira, 215 x 190 cm. Museu do Prado, Madri, Espanha. Reprod. color 28,4 x 26 cm em papel. In: HUGAS, B. B.; CARBONELL, E.; CARBONELL, M.; CIRLOT, L. **A grande arte na pintura**. Rio de Janeiro: Salvat. Fascículo 14. p.456-457.

BOTTICELLI, S. O nascimento de Vênus, c. 1485. Têmpera sobre tela, 172 x 278 cm. Galeria degli Uffizzi, Florença, Itália. Reprod. color 26 x 40,8 cm em papel. In: ROSSI, E. **Pinacoteca Caras**. São Paulo: Caras, 1998. v.11. Prancha 1.

\_\_\_\_\_. Primavera, c. 1478. Têmpera sobre Madeira, 201 x 313 cm. Galeria degli Uffizzi, Florença, Itália. Reprod. color 25 x 40,5 cm em papel. In: ROSSI, E. (Ed.). **Pinacoteca Caras**. São Paulo: Caras, 1998. v.11. Prancha 4.

BRAQUE, G. Clarinete e garrafa de rum sobre um console de lareira, 1911. Óleo sobre tela 81 x 60 cm. Tate Galery, Londres. Reprod. color, 12,5 x 17 cm em papel. In: HARRISON, C. **Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p.8.

BRUEGEL, P. A construção da Torre de Babel, [17--]. Óleo sobre tela 114 x 157,5 cm. Kunsthistorisches Museum, Viena. Reprod. color, 19 x 13 cm em papel. In: NASCIMENTO, M. M. **História do pensamento**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. n.40. p.475.

CATEDRAL de Notre Dame (iniciada em 1160), Paris. Arquitetura gótica, 150,20 m de comprimento, altura 32,50 m. Paris, França. Foto color 8,6 x 11,9 cm em papel. In: PLANAS, J. S.; VILLANUEVA, J. V.; TERRADELLAS, R. J. **Formas**: educación plástica y visual. Barcelona (Espanha), 1996. v.1. p.70.

CATEDRAL de Santiago de Compostela, fachada Del Obradoiro, (século XVIII), Espanha. Santiago de Compostela: Ediciones Arribas, [200-], cartão postal: color 15 x 10,5 cm.

CHAPLIN, C. Tempos Modernos, EUA, 1936. Fotograma. Disponível em: <<http://www.urbi.pt/011030/imagens/91-charlie-temposmodernos.jpg>>. Acesso em: 25 nove. 2004.

CLASSIC, perfume Boticário. Anúncio publicitário. Reprod. color 27,5 x 20,5 cm em papel. **Vogue** Homem, p.60, março 2004. (modelo Marcelo Antony)

COCA-COLA, logomarca. Disponível em: <<http://www.poster.net/coca-cola/coca-cola-logo-bobbles-4100434.jpg>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

COLEÇÃO AÇÃO CRIANÇA. Camiseta de campanha para Fundação Ação Criança, Malwee. Modelo Fernanda Tavares, maquiada por Duda Molinos. Foto Miro. Reprod. color 26,5 x 20 cm em papel. **Isto É**, n.1.831, p.83, 10 nov. 2004.

DA PASSARELA para as ruas. Vestido *Zoomp* – vestido *Tonga da Mironga*. Foto color. 18,5 x 5 cm em papel. **Manequim**, n.536, p.123, ago. 2004.

DAVID BECKHAM, ídolo esportivo. Foto p. e b., Getti Images (para leilão beneficente da The National Deaf Children's Society, que cuida de crianças surdas). Reprod. em preto e branco, 21,5 x 14 cm em papel. **Época**, n.338, p.72, 8 nov. 2004.

DESOU. Jeans Bizance, 2004. Foto. Reprod. color 4 x 6,5 cm em papel. **Vogue Homem**, p.26, março 2004.

DOLMENS. Detalhe do santuário de Stonehenge, Inglaterra. Foto color. Reprod. color 11 x 6,5 cm em papel. In: SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.16.

DUARTE, J. Sofá para combinar com pintura, 1987. Acrílica sobre tela 118,5 x 149,56 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand – MAM, Rio de Janeiro. Reprod. color 13,5 x 11 cm em papel. In: **Catálogo** da Exposição Anos 80: palco da diversidade, Galeria de Arte do SESI, Rio de Janeiro, 1995. Rio de Janeiro: MAM/SESI, 1995. p.36.

EDIFÍCIO de apartamentos. Foto publicitária. Reprod. color, 9 x 10 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.218.

EFEITO AXE, desodorante. Anúncio publicitário. Foto. Disponível em: <<http://www.efeitoaxe.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

ELEGÂNCIA feita de cores fortes, brilhos e decotes: o glamour, a sensualidade e a criatividade das estrelas em noite marcada por mix de tendências. Maitê Proença, de Ocimar Versolato (detalhe). Foto color 26,5 x 7 cm em papel. **Caras**, edição 574, ano 11, n.45, p.97, 5 nov. 2004.

ELVIS AT SUN, 2004 (2 DVD's duplos e 1 CD) Foto reprodução show do Havaí, em janeiro de 1973 e Fotos das embalagens dos DVD's e CD. Reprod. color 10,5 x 8,1 cm em papel. **Época**, n.330, p.128, 13 set. 2004 (130 páginas) Matéria: Elvis ainda inédito – seção Destaques, p.128.

FACHADA da igreja de S. Miniato al Monte. Florença, Itália. Reprod. color, 10,5 x 10,5 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992, p. 237.

FAVELA. Foto color. Reprod. color 9 x 10 cm em papel. In: COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000. p.12.

FENDI, Bolsa Saudade de você. Foto color 5,2 x 5,2 cm em papel. **Época**, 1.º nov. 2004, p.66, n.337.

FOKELMANN, S. Bolsa Doll. Foto de Xico Buny. Reprod. color 5,5 x 2,5 cm em papel. **Manequim**, n.536, p.58, ago. 2004.

GAUDI, Cadeira de madeira, do mobiliário da Casa Milá, 1906. Barcelona, Espanha. Foto color 9 x 6 cm em papel. In: TERRADELLAS, R. J.; PLANA, J. S.; VILLANUEVA, J. V. **Formas**: educación plática y visual. Barcelona: Vicens Vives, 1999. v.3. p.114.

GOYA, F. El tres de mayo de 1808. Óleo sobre tela, 266 x 345 cm. Museu do Prado, Madri. Reprod. color, 15 x 10,5 cm em papel. In: CLAVELL, X. C. **Museo del Prado**: pintura española. 18.ed. Barcelona: Escudo de Oro, 1999. p.104. (colección Arte en España)

\_\_\_\_\_. Human Bulging, Louisville, Kentucky, (1982-1985). Foto color 11,8 x 8 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le imagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.239.

GRAVES, M. Clos Pegase Winery, 1987. Construção arquitetônica. Foto color 9,5 x 6 cm em papel. In: STRCKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p.181.

GUERRA DO GOLFO. Foto Disponível em: [http:// <www.scienzagionane.unibo.it/inquinamento/images/foto12.jpg>](http://www.scienzagionane.unibo.it/inquinamento/images/foto12.jpg). Acesso em: 25 nov. 2004.

GUERRA DO IRAQUE. Foto Disponível em: [http:// <www.primeiralinha.org/imagens/guerra%20iraque%20petroleo.jpg>](http://www.primeiralinha.org/imagens/guerra%20iraque%20petroleo.jpg). Acesso em: 25 nov. 2004.

GUIMARD, H. Torre Eiffel, 1889. Foto color 6,0 x 4,5 cm em papel. In: SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.172.

HAMILTON, R. O que exatamente torna os lares de hoje tão atraentes?, 1956. Colagem 26x 25 cm. Reprod. color 15,5 x 15 cm em papel. In: McCARTY, D. **Arte Pop**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p.7. (Movimentos da Arte Moderna)

IKTINOS; CALÍCRATES. Parthenon, 448-432 a.C. Atenas, Grécia. Foto Aisa. Reprod. Color 32 x 16 cm em papel. In: NASCIMENTO, M. M. **História do pensamento**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. n.6. p.70-71.

IPANEMA Gisele Bündchen: a nova bossa do Brasil. Sandálias Grendene batizadas com o nome da *top model*. Anúncio publicitário, 2004. reprod. color 26,5 x 41 cm em papel. **Boa Forma**, edição 210, ano 19, n.12, p.36-37, dez. 2004.

JEANS Max Blue, 2004. Foto publicitária. Reprod. color 7 x 5 cm em papel. In: Anúncio impresso, **Condor Supermercados**, ofertas válidas de 30/09 a 12/10/2004.

JESUS, D. *Seven Jeans, True Religion Jeans, Joe's Jeans e Earl Jeans*, 2004. Foto (detalhe). Reprod. color 21 x 10 cm em papel. **Isto É**, n.1.821, p.57, 1.º set. 2004.

JOGUE sua revista na escola. Campanha publicitária da ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas. Reprod. color 23,5 x 17,2 cm em papel. **Isto É**, n.1.823, p.37, 15 set. 2004. (114 páginas)

KOCH, P. Templo budista de Asakusa, Tóquio. Firo Foto. Reprod. color 32 x 16 cm em papel. In: NASCIMENTO, M. M. **História do pensamento**, São Paulo: Nova Cultural, 1987. n.1. p.7.

KOLYNOS. Reclame publicitário. Disponível em: <<http://www.bricabrac.com.br/reclames-kolynos-09.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

LASCAUX, cavalo ocre rosado, c. 15.000 – 13.000 a.C. Pintura sobre a parede da caverna. Foto color 16 x 18,5 cm em papel. In: GIRARDET, S. **A gruta de Lascaux**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p.17.

LEONE, S. *Por um punhado de dólares*, 1964. *Farwest* do cinema norte-americano. Fotograma do filme, color, 12,9 x 12,3 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.374.

LICHTENSTEIN, R. Waham, 1963. Magma sobre tela 172 x 406,4 cm. Tate Galery, Londres. Reprod. color 8,5 x 20 cm em papel. In: **Roy Lichtenstein**. Lisboa: Taschen, 1996. p.22.

LOUIS VUITTON, Bolsa Alberta. Foto color 9,5 x 9,5 cm em papel. **Viva**, n.265, p.14, 29 out. 2004.

LUMIÈRE, Irmãos. Chegada de um trem a Estação de La Ciotat, 1895. Cinema, primeiras imagens em movimento. Fotograma em preto e branco do filme, 12,9 x 12,3 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.370.

MAGRITTE, R. As férias de Hegel, 1958. óleo sobre tela, 61 x 50 cm. Coleção particular. Reprod. Color 13 x 15,5 cm em papel. In: PAQUET, M. **René Magritte**: o pensamento tornado visível. Lisboa: Taschen, 1995. p.30.

MALLEVICH, K. Mulher camponesa (suprematista) ou Quadrado Vermelho, 1915. Óleo sobre tela 53 x 53 cm. Coleção do Museu Estatal Russo de San Petesburgo. Reprod. color 15 x 15 cm em papel. In: **Catálogo** da Exposição Mallevich no Museu Picasso, de 20 de abril a 06 de junho de 1993. Barcelona: Fundación Juan March: Ajuntamiento de Barcelona, 1993. p.47.

\_\_\_\_\_. Retrato da esposa do artista, 1933. Óleo sobre tela, 97,5 x 56 cm. Coleção do Museu Estatal Russo de San Petesburgo. Reprod. color 17 x 14 cm em papel. In: **Catálogo** da Exposição Mallevich no Museu Picasso, de 20 de abril a 06 de junho de 1993. Barcelona: Fundación Juan March: Ajuntamiento de Barcelona, 1993. p.83.

MÁSCARA africana da região do Congo, usada pela tribo Kanioka. Madeira esculpida e pintada, s/data. Foto color 11,5 x 7,5 cm em papel. In: **Conhecer 2000**: enciclopédia ilustrada de pesquisa. São Paulo: Nova Cultural, 1995. Fascículo 42. p.100.

MATRIX, trilogia de Larry e Andy Wachowski. Foto divulgação, 2003. Reprod. color 24,7 x 24,5 cm em papel. **Isto É**, n.1.753, p.80-81, 7 maio 2003. (98 páginas). Reportagem: Reféns da Tecnologia. Darlene Menconi e Lia Vasconcelos. p.80-85.

McDIA FELIZ, sábado, 13/11/2004. Campanha promocional McDonald's. Reprod. color 26,5 x 20 cm em papel. **Isto É**, n.1.831, p.121, 10 nov. 2004.

McDONALD'S, logomarca. Disponível em: <<http://www.factx.net/factx2/images/logo-mcdonalds.gif>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

MELOS. Afrodite ou Vênus de Milo, século II a.C. Escultura em mármore, 204 cm de altura. Museu do Louvre, Paris. Foto color 9,8 x 2,5 cm. In: LACLOTTE, M. **Treasures of the Louvre**. Nova Iorque: Abbeville Press, 1993. p.92.

MENG ZHANG, Miss China 2004. Foto AFP. Reprod. color 25,5 x 6,5 cm em papel. **Veja**, n.1.868, p.103, 25 ago. 2004.

MICHELANGELO, A criação do homem (detalhe), 1511-1512. afresco 280 x 570 cm, Teto da Capela Sistina, Vaticano. Reprod. color 19,4 x 40,8 cm em papel. In: ROSSI, E. **Pinacoteca Caras**. São Paulo: Caras, 1998. v.7. Prancha 2.

MODA PARIS: Gisele Bündchen vestida de boneca russa por John Galliano. Foto color 26,5 x 10,5 cm em papel. **Isto É Gente**, n.240, p.56, 15 mar. 2004.

MONET, C. Jardim de Giverny, 1923. Óleo sobre tela. Museu de Grenoble. Reprod color 13,1 x 9,9 cm em papel. In: **The Artist's Garden**: Calendar, 1999. Boston, EUA, Paris, França: Graphique de France, 1999. (Ilustração para o mês de fevereiro)

MUNCH, E. O Grito, 1893. Têmpera sobre prancha, 83,5 x 66 cm. Munch-museet, Oslo. Reprod. color 27,5 x 22 cm em papel. In: 23.<sup>a</sup> Bienal de São Paulo. **Catálogo Salas Especiais**. São Paulo, 1996. p.121.

NATAL SEM FOME. Campanha Disponível em: <<http://www.acaodacidadania.infolink.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

NIKE, chuteira exclusiva do jogador Roberto Carlos. Foto color 2,5 x 4,5 cm em papel. **Isto É**, n.1.800, p.50, 7 abr. 2004.

NIKE, logomarca. Disponível em: <[http://www.funSPORT\\_klub.si](http://www.funSPORT_klub.si)>. Acesso em: 25 nov. 2004.

O PERIGO dos tênis piratas. Reportagem e foto. Reprod. color 14 x 17,5 cm em papel. **Veja**, edição 1868, ano 37, n.34, p.107, 25 ago. 2004.

PICASSO, P. Guernica, 1937. Óleo sobre tela, 349 x 777 cm. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madri. Reprod. color 41 x 18,5 cm em papel. In: ROSSI, E. (Ed.). **Pinacoteca Caras**. São Paulo: Caras, 1998. v.30. Prancha 1.

PICASSO, P. Homem com clarinete, 1911-12. Óleo sobre tela, 106 x 69 cm. Museu Thyssen-Bornemisza, Madri. Reprod. color 16,5 x 10,5 cm em papel. In: LLORENS, T; BOROBIA, M. Del. **Guia Del Museo Thyssen-Bornemisza**. Madri, 1988. p.135.

\_\_\_\_\_. *Les Femmes d'Alger (O Jovem Orelha)*, 1907. Óleo sobre tela, 243,9 x 233,7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Reprod. color 12,1 x 11,5 cm em papel. In: HARRISON, C. **Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p.47.

PIPER, A. Encurralado, 1988. Técnica mista, instalação. Foto color 10 x 15 cm em papel. In: HEARTNEY, E. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p.72.

PIRÂMIDES de Quéops, Quéfren e Miquerinos, no deserto de Gizé, (século XXVII-XXVI a.C.) Foto color 6 x 14 cm em papel. In: SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.18.

POLLOCK, J. Lanças azuis, 1953. óleo sobre madeira. Reprod. color 7 x 17 cm em papel. In: MORAN, M.; CARRASCO, M. **El arte del siglo XX**: guia para conocer el arte contemporáneo. Madri: Akal, 1997. p.33.

PORTINARI, C. Café, 1935. Óleo sobre tela, 130 x 195 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Reprod. color 15 x 22,7 cm em papel. In: **Expoentes da pintura brasileira**. Rio de Janeiro: Nórdica, 199-. Prancha.

POTY. Tropeirismo no Paraná, 199-. Mural em mosaico com duas faces, 30 metros quadrados. Estrada Curitiba-Lapa, Paraná. Foto color 8,3 x 11,8 cm em papel. In: SANTOS, D. G. **Poty**. Curitiba: FEPE, 2001. Capa.

QUANTO TEMPO dura este sorriso? Publicidade do Instituto Ronald McDonald. Reprod. color 26,5 x 39 cm em papel. **Isto É**, n.1.832, p.80-81, 17 nov. 2004.

RENATA MOCELIN SILVÉRIO retoca o batom, Notas de Top, 2004. Foto color 7,4 x 11 cm em papel. **Top View**, ano 4, n.43, p.52, maio 2004.

RENOIR, A. Azul e Rosa (*Miles. Caben d' Anvers*), 1881. Óleo sobre tela. MASP – Museu de Arte de São Paulo. Reprod. color 20,5 x 12,7 cm em papel. In: CAMESASCA, E. (Org.). **Trésors du Musée D'Art de São Paulo**: de Manet a Picasso. Milão, Itália. Fondation Pierre Gianadda: Mazzotta: 1988. p.143.

RIVERA, D. A industria de Detroit ou O homem e a máquina, 1932-1933. Afresco, parede sul. The Detroit Institue of Arts, Detroit, EUA. Reprod. Color 9 x 10 cm em papel. In: KETTENMANN, A. **Diego Rivera**: um espírito revolucionário na arte moderna. Lisboa: Taschen, 1997. p.52.

ROCHA, G. Deus e o Diabo na Terra do Sol. Foto cedida pela Fundação Cinemateca Brasileira. Reprod. preto e branco, 10,5 x 16,5 cm em papel. In: CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984. (entre as páginas 174 e 175).

ROTKO, M. Número 7. Óleo sobre tela, 238 x 138 cm. Reprod. color 20,5 x 12 cm em papel. In: WOOD, P. et al. **Modernismo em disputa**: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. p.7.

RUA 24 HORAS, edifício arquitetônico. Foto. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

SENHORA DO DESTINO, 2004 (telenovela de Aguinaldo Silva, rede globo) Foto Renato Velasco. Reprod. color 7,3 x 9,4 cm em papel. **Isto É**, n.1.830, p.86, 3 nov. 2004 (106p.) Reportagem1: Surra em horário nobre. Eliane Lobato e Renato Velasco (fotos), p.84-89.

TARSILA, Operários, 1931. Óleo sobre tela, 120 x 205 cm. Palácio de Verão do Governo do Estado de São Paulo, Campos do Jordão. Reprod. color 7,5 x 11 cm em papel. In: SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.236.

TAYLOR, K. Favo de mel, 1995. Foto color. Reprod. Color, 13 x 13 cm em papel. In: TAYLOR, K. **Estrutura**. São Paulo: Moderna, 1995. p.7. (coleção Desafios, série natureza e invenções)

VAN GOGH, V. A sesta (segundo Millet), 1890. óleo sobre tela 73 x 91 cm. Musée d'Orsay, Paris. Reprod. Color 16 x 20 cm em papel. In: WHALTER, I. **Vincent Van Gogh: visão e realidade**. Lisboa: Taschen, 1995. p.75.

\_\_\_\_\_. Os comedores de batatas, 1885. Óleo sobre tela 82 x 114 cm. Rijksmuseum Vincent Van Gogh, Amstredã. Reprod. Color 14 x 20 cm em papel. In: WHALTER, I. **Vincent Van Gogh: visão e realidade**. Lisboa: Taschen, 1995. p.14.

VASARELY, V. Composição de quadrados, [1959-1964]. Óleo sobre tela. Museu Vasarely, Budapest. Reprod. color 24 x 24 cm em papel. In: **A grande arte na pintura**. Rio de Janeiro: Salvat, 1988. n.88. p.1.406.

VASO Art Nouveau, 1890-1910, Catalunha, Espanha. Foto color 4,1 x 3,2 cm em papel. In: TERRADELLAS, R. J.; PLANA, J. S.; VILLANUEVA, J. V. **Formas: educación plática y visual**. Barcelona: Vicens Vives, 1999. v.3. p.122. (azul)

VÊNUS de Willendorf, c. 20.000 a.C. Escultura aurinhacense, calcáreo, 10,45 cm de altura. Museu de História Natural, Viena. Foto color 20,8 x 11 cm em papel. In: BOZAL, V. et al. **História geral da arte: escultura I (a pré-história e as primeiras civilizações; Egito e Oriente Médio; O homem grego: o helenismo)**. Madri, Espanha: Del Prado, 1995. p.16.

VISTA-SE com estilo por até 200 reais. Moda casual. Foto color 26,5 x 7,5 cm em papel. **Manequim**, n.536, p.52, ago. 2004.

WARHOL, A. Cinco garrafas de Coca-Cola, 1962. Serigrafia. Coleção privada. Reprod. color 8,5 x 11 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M. **Mecanismo della visione: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione**. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.274.

WARHOL, A. Conjunto de caixas de cartão Brillo, Del Monte e Heins, 1964. Serigrafia sobre madeira, 44 x 33 x 35,5 cm. Foto color 26 x 11 cm em papel. In: **Andy Warhol: a comercialização da arte**. Lisboa: Taschen. p.39.

WESSELMAN, T. Grande un americano n. 26, 1962. Técnica mista sobre madeira, 14,6 x 118,1 cm. Coleção família de Robert B. Mayer, Chicago, EUA. Reprod. color 19 x 15 cm em papel. In: McCARTHY, D. **Arte Pop**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p.51. (Movimentos de Arte Moderna)

WOOD, G. Gótico americano, 1930. Óleo sobre cartão 74,3 x 62,4 cm. The Art of Institute of Chicago, EUA. Reprod. Color 17 x 14 cm sobre papel. The Art of Institute of Chicago, EUA. In: MALPAS, J. **Realismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000. p.46. (Movimentos de Arte Moderna)

WOODICZKO, K. Trabalho de projeções públicas, 1988. Projeções na fachada do Hirshoom Museum, Washington, DC. Foto de Lee Stalworth. Reprod. Color 11 x 15,5 cm em papel. In: HEARTNEY, E. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p.69. (Movimentos de Arte Moderna)

WRIGHT, F. L. Casa da Cascata, Pensilvânia, EUA, 1936. Foto color 19 x 16 cm em papel. In: VITTI, E.; FOLCHI, M.. **Mecanismo della visione**: sapere leggere le immagini dell'arte e della comunicazione. Itália: Italo Bovolenta, 1992. p.223.

**ANEXO**



MAGRITTE, R. *As férias de Hegel*, 1958. Óleo s/ tela, 61 x 50 cm

FIGURA 1 - A NATUREZA ANTROPOMORFIZADORA DA ARTE

“Na produção de Magritte, a imagem pintada é sempre a imagem de um pensamento e, como tal, o pintor exige que reflita a sua condição inerente, como imagem. Nunca é simples reprodução de aparências, no sentido de ilusão visual, destinada a representar a realidade. (...) O espaço emerge assim entre o visível e suas manifestações, por um lado, e o invisível e o pensamento, por outro – espaço para uma aliança entre as imagens e o seu significado. (...) A arte de Magritte é a vingança da poesia sobre o poder da tecnologia cega, a vingança do pensamento filosófico, do questionamento, do pensamento aberto em contraste com as certezas e dogmas, de qualquer tendência, firmemente estabelecida. (...) Hegel, o expoente da dialética filosófica, é a inspiração que preside ao quadro. Magritte resume: ‘Pensava que Hegel... teria sido muito sensível a este objeto que tem duas tendências opostas; ao mesmo tempo, não admitir água (repeli-la) e admiti-la (contê-la). Ele teria ficado satisfeito, creio, ou divertido (como se estivesse de férias) e chamei ao quadro *As Férias de Hegel*.’” (PAQUET, 1995, p. 67, 79, 80).

FIGURAS 2 E 3 - ARTE COMO TOMADA DE POSIÇÃO E TOMADA DE PARTIDO

“Quando digo que sou um pintor de camponeses, isto é bem real e você verá mais adiante que é aí que eu me sinto no meu ambiente. Não foi por nada que durante tantas noites meditei junto ao fogo, entre os mineiros, os turfeiros e os tecelões, salvo quando o trabalho não me deixava tempo para reflexão. Eu me envolvi tão intimamente com a vida dos camponeses de tanto vê-la continuamente e todos os dias que não me sinto atraído por outras idéias. (...) Com sua saia e camisola azuis, cobertas de poeira e remendadas e que sob o efeito do tempo, do vento e do sol tenham tomado os mais delicados matizes, uma camponesa é, na minha opinião mais bonita que uma dama, que ela se vista como uma dama, e tudo o que há de verdadeiro nela desaparece. Um camponês é mais bonito entre os campos em suas roupas de fustão, do que aos domingos quando vai à igreja ridículamente vestido como um senhor. (...) Através de quadros como estes, eles aprendem algo de útil. Um quadro de camponeses não deve nunca ser perfumado. (...) A pintura da vida dos camponeses é coisa séria e, no que me diz respeito, eu me censuraria se não tentasse fazer quadros que provoquem sérias reflexões nas pessoas que pensam seriamente na arte e na vida.” (VAN GOGH, *Cartas a Théo*, 1996).



VAN GOGH, *Os comedores de batatas*, 1885. Óleo s/ tela, 82 x 114 cm



VAN GOGH, *A sesta segundo Millet*, 1890. Óleo s/ tela, 73 x 91 cm.



GOYA, *El 3 de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío*, 1814. Óleo s/ tela, 266 x 345 cm

#### FIGURA 4 - ARTE COMO TOMADA DE POSIÇÃO E TOMADA DE PARTIDO

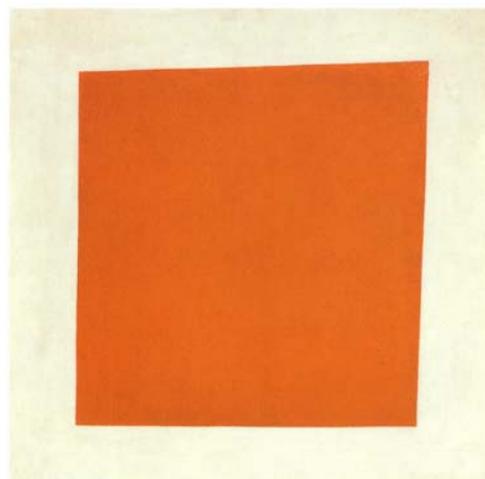
“O 3 de maio de 1808’ é a resposta de Goya ao massacre de cinco mil civis espanhóis. As execuções eram uma represália a uma revolta contra o exército francês em que os espanhóis foram condenados sem levar em conta culpa ou inocência. (...) Em outras pinturas daquela época, a guerra era sempre representada como um espetáculo glorioso e os soldados como heróis. Goya contrastou os rostos das vítimas e os gestos desesperados com as figuras sem rosto, parecendo autômatos, do pelotão de fuzilamento.” (STRICKLAND, 2002, p.74-75). Segundo Goya, este quadro teve como objetivo “perpetuar com o pincel as ações e as cenas mais heróicas e notáveis de nossa insurreição contra a tirania” (Pinacoteca Caras n.5, 1998).

#### CRÍTICA AO REDUCIONISMO DA CRÍTICA AO ABSTRACIONISMO E O REALISMO SOCIALISTA

“Por volta de 1915-16, o pintor russo Kasimir Mallevich deu a um de seus trabalhos abstratos e suprematistas o título de *Mulher camponesa*, com seu vestido vermelho indicado pelo quadrado vermelho que domina a tela. Essa obra foi considerada desrespeitosa pelas pessoas de pensamento literal, mas quem disse que tal pensamento é realista? Mallevich optou abertamente pelo caminho oposto, e isso pode explicar porque ele permaneceu na Rússia para defender seu espaço contra as restrições impostas pelo realismo socialista, administrado pelo Estado. Assim como para muitos de seus contemporâneos de ideologia semelhante, esta seria uma luta solitária que implicava afastamento das posições de poder e autoridade (as quais Mallevich ocupara antes da Revolução). Apesar de tudo, a evidência visual de sua combinação do realismo ilusionista com a vertente vanguardista de suas obras suprematistas surgiria em trabalhos de sua fase tardia, como o retrato de sua esposa. Suas mãos calejadas de trabalhadora, numa tridimensionalidade textural cuidadosamente observada contrastam com as áreas de cores intensas e chapadas do vestido e do colar. Trata-se de uma extraordinária crítica, codificada, às truculentas diretrizes estético-políticas estabelecidas por Stálin e seu braço direito na área cultural Zhdanow.” (MALPAS, 2000, p.27).

“As chaves do suprematismo estão me levando a descobrir coisas que continuam sem estar ao alcance de nosso conhecimento. Minha nova pintura não pertence unicamente à terra. A terra foi dizimada. Com efeito, o homem sente um grande anseio pelo espaço, uma tendência por ‘liberar-se do globo terrestre’. (...) O problema da forma cumpriu e continua cumprindo um papel muito importante na arte suprematista. Sem ele é impossível revelar nenhum dos elementos da percepção: cor, dinâmica, estática, mecânica, móvel, etc. (...) O século XX é rico em problemas de forma não só na arte, mas também nas condições econômicas. O desenvolvimento mais significativo na arte foi sua mudança para a não objetividade e sua liberação de conteúdo que durante milhares de anos havia estado vinculado ao mesmo. O cubismo, o futurismo e o suprematismo estabeleceram um laço imediato com o mundo, revelando suas sensações.” (MALLEVICH, 1928, p.38,46, 50).

#### FIGURA 5 - MALLEVICH E O SUPREMATISMO

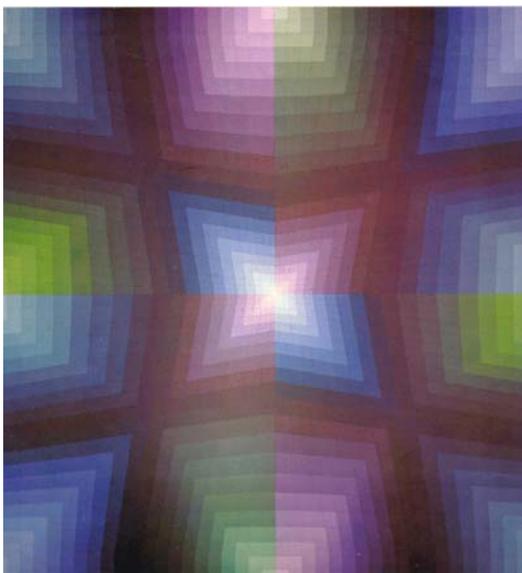


MALLEVICH, *Mulher camponesa (suprematista) ou Quadrado Vermelho*, 1915. Óleo s/ tela, 53 x 53 cm

#### FIGURA 6 - MALLEVICH E O REALISMO SOCIALISTA



MALLEVICH, *Retrato da esposa do artista*. Óleo s/ tela, 97,5 x 56 cm



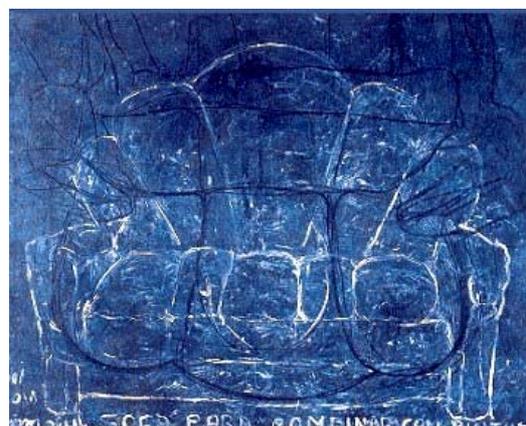
VASARELY, V. *Composição de Quadrados*, [1959-1964]. Óleo s/ tela

#### FIGURA 7 - CRÍTICA AO REDUACIONISMO DA CRÍTICA AO ABSTRACIONISMO E A OPTICAL ART

Vasarely defendia uma arte que pudesse ser assimilada por qualquer sociedade ou cultura. A linguagem expressiva inteligível para toda a humanidade escolhida por Vasarely baseia-se na utilização de formas e fundos com a adição da cor. Experimentou muitas possibilidades relacionadas com os estudos que fazia nos campos científicos, como a óptica, a física geral e a astrofísica. Na *Composição de Quadrados*, a distorção do quadrado para produzir efeitos de convexidade ou de concavidade, permite ao artista realizar múltiplas variações sobre o elemento geométrico. Se a isso se juntarem as escalas infinitas de cor empregadas pelo artista, os efeitos são assombrosos (BALSACH, M. P. et al., 1988, p.1406).

#### FIGURA 8 - REALISMO E FUNÇÃO DA ARTE

O Sofá para combinar com pintura, de Jorge Duarte, revela o protesto do artista contra o entendimento da arte como um objeto meramente decorativo, mostrando a necessidade do tempo para contemplar e refletir sobre a relação entre a arte e a realidade.



DUARTE, J. *Sofá para combinar com pintura*, 1987. Acrílica s/ tela, 118,5 x 149,56 cm

#### NOVOS CONCEITOS E NOVAS FORMAS

Exposições ocupando uma sala inteira cheia de objetos disparatados como palavras, vídeos, fotos e objetos comuns, comentando assuntos políticos do momento. Embora os objetos não pareçam ter relação entre si, espera-se que o espectador chegue ignorante e saia esclarecido sobre algum tema controverso que o artista lhe revela.



PIPER, A. *Encurralado*, 1988. Técnica mista, instalação

#### FIGURA 9 - INSTALAÇÕES

Adrian Piper confronta o que ela considera racismo sublimado da sociedade branca. No vídeo *Encurralado*, fala ao observador do outro lado de uma barricada criada por uma mesa virada. Em tonalidades exatas, revela que, apesar de sua tez clara, ela é realmente negra, e desafia os espectadores a considerarem como isso afeta as suas reações: "Sou uma negra... Se eu não dissesse quem sou, passaria por branca. E por que faria isso? O problema não é simplesmente um problema meu em relação à minha identidade racial. Também é um problema de vocês que têm a tendência de se comportarem de maneira depreciativa ou insensível em relação aos negros quando não há nenhum presente... Alguns pesquisadores calculam que quase todos os americanos supostamente brancos têm entre 5 a 20 por cento de genealogia negra. Agora, as convenções arraigadas desse país classificam uma pessoa como negra se ela tem quaisquer ancestrais negros. Portanto, a maioria dos americanos supostamente branca é, de fato, negra... O que vocês vão fazer com isso?" (HEARTNEY, 2002, p.70).

### FIGURA 10 - PROJEÇÕES

Em Trabalho, na fachada do *Hirshorn Museum*, Woodiczko revelou como a questão da raça foi injetada na campanha presidencial de 1988. a publicidade política do partido republicano tinha focado a libertação de um notório condenado negro no governo democrata de Massachusetts. Jogando com os temores raciais, a publicidade mostrava um governo democrata 'liberal' que poderia ser excessivamente simpático aos negros e, portanto, perigosamente permissivo ao crime. A projeção transformou a fachada do museu em palanque político, no qual as retóricas de esperança e medo eram simbolizadas por uma mão segurando uma vela e outra, um revólver (HEARTNEY, 2002, p.69).



WOODICZKO, K. *Trabalho de projeções públicas*, 1998. Projeções na fachada do Hirshorn Museum, Washington.



PICASSO, P. *Guernica*, 1937. Óleo s/ tela, 349 x 777 cm. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid



BARANIK, R. *Stop the War in Vietnam now!*, 1967. Cartaz

### FIGURAS 11 E 12 - VIVÊNCIA ESTÉTICA E VISÃO DE MUNDO

"Pode-se dizer que *Guernica* é o único quadro histórico do nosso século. E não é porque representa um fato histórico, mas porque é um fato histórico. É a primeira e decidida intervenção da cultura na luta política: com as mãos de Picasso criando uma obra prima, a cultura democrática responde à reação que se expressa destruindo. Picasso tem uma visão muito lúcida da situação: a matança de Guernica não é um episódio da Guerra Civil espanhola, mas o anúncio de uma tragédia apocalíptica. Não descreve ou representa o acontecimento. Não utiliza acentos declamatórios, dramáticos, patéticos; não trata de superar a realidade histórica com uma visão simbólica ou alegórica. Picasso não pretende denunciar uma barbárie e despertar indignação ou piedade, mas que aquela barbárie se grave na consciência do mundo civilizado, que o obrigue a reagir. O quadro não deve representar ou significar; mas desenvolver uma força de sugestão que não deve vir do tema (está nos jornais e todos o conhecem), mas da forma. Em *Guernica* não há cor; só branco e cinza. (...) Quando se eliminam a cor e o relevo se corta a relação do homem com o mundo, fazendo-o desaparecer; deixa de haver natureza, deixa de haver vida. Pelo contrário, no quadro há morte." (ARGAN, 1988, apud MORÁN: CARRASCO, 1997, p.31).



*Matrix*, trilogia de Larry e Andy Wachowski, 2003. Foto divulgação

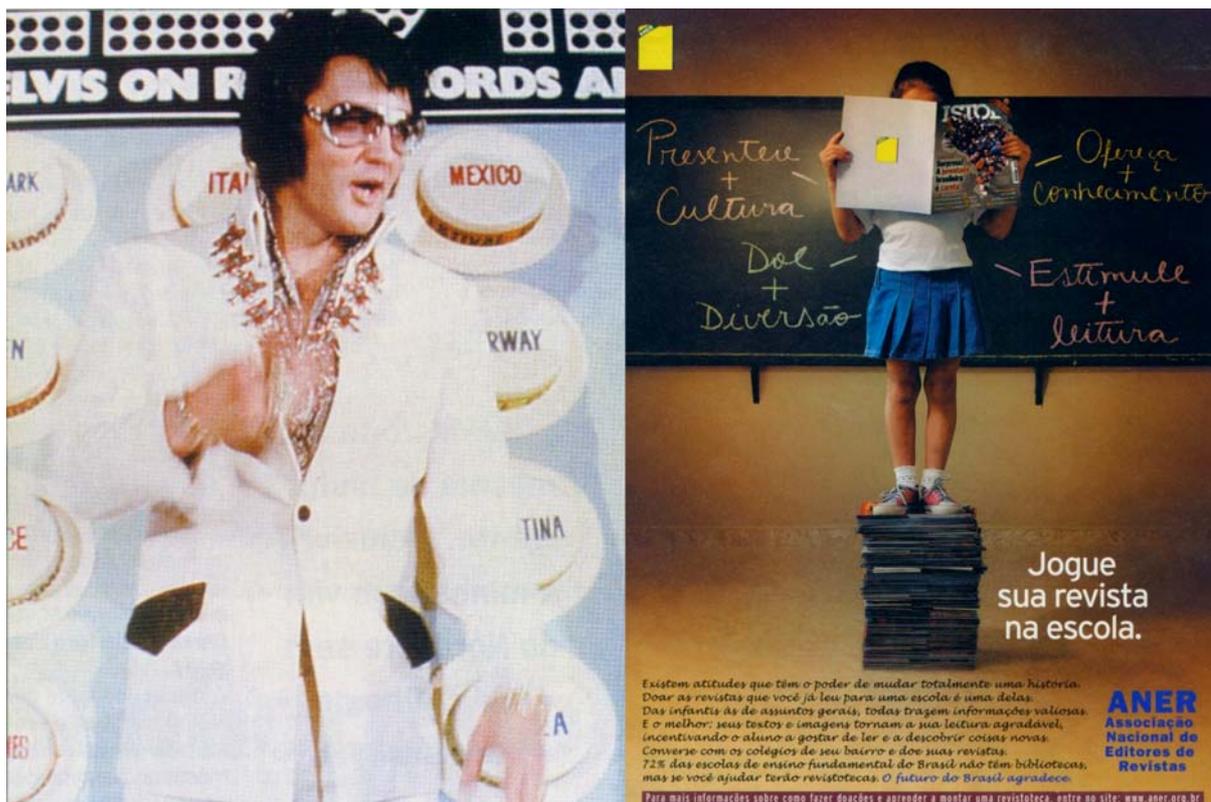
*Senhora do Destino*, 2004 (telenovela de Aguinaldo Silva, rede globo).

Foto Renato Velasco

### FIGURA 13 - INDÚSTRIA CULTURAL: MIMOSE COMPULSIVA E CATARSE CONFORTADORA

O universo virtual de *Matrix*, criado pelos irmãos Larry e Andy Wachowski, espalhou-se por todos os lugares. A trilogia composta de três filmes – *Matrix*, *Matrix reloaded* e *Matrix revolutions* – reflete a angústia de um mundo controlado por máquinas, utilizando para isso a própria tecnologia que tornou possível sua produção. *Matrix* obviamente não é o primeiro filme de ficção científica a tratar da complicada relação entre humanidade e tecnologia [2001, uma odisséia no espaço de Stanley Kubrick; *Metrópolis*; *Frankenstein*, de Mary Shelley; *Blade Runner*, de Ridley Scott; *Minority Report*, de Steven Spielberg; *Solaris*, de Steven Soderbergh; *Inteligência Artificial*, de Steven Spielberg; entre outros, também tratam do tema] Mas, se não inova nesse aspecto, a trilogia destaca-se pelos efeitos visuais superespeciais. O orçamento do primeiro filme de US\$ 65 milhões e os dois outros juntos de US\$ 300 milhões, significam pouco perto dos US\$ 460 milhões arrecadados somente com o primeiro filme. (MENCONI e VASCONCELOS, 2003, p.80-85).

As telenovelas, herdeiras das similares radiofônicas, fazem parte dos hábitos de lazer dos brasileiros e, por isso, ocupam grande parte da programação televisiva. Desse modo, desenvolveu tal qualidade técnica e alcance popular que chegou a se exportada para inúmeros países. A novela global, *Senhora do Destino*, lançada em 2004, apresenta níveis de audiência espetaculares desde o início. Em outubro teve uma média de 52% e chegou a picos de 79% no dia 15/10, ou seja, de cada 100 domicílios com tevê ligada, 79 estavam na novela (LOBATO, 2004, p.84-89). Segundo o autor, Aguinaldo Silva, esse sucesso deve-se ao fato de que esta “é uma novela essencialmente brasileira na temática, nas raízes e até no comportamento dos personagens. (...) Essa é uma novela em que as pessoas trabalham, pegam ônibus, têm horários para sair e voltar para casa. Uma novela que se pretende mais realista do que a própria realidade, já que busca ser mais intensa em vez de procurar imitá-la. (...) Bom, alcançar 50 pontos de média já na 16.<sup>a</sup> semana significa que essa é a novela que o público pediu a Deus.” (SILVA, A. em entrevista a LOBATO, 2004, p.86-87).



*Elvis at Sun*, 2004. Foto do show do Havai, em janeiro de 1973 e embalagens dos DVD's e CD

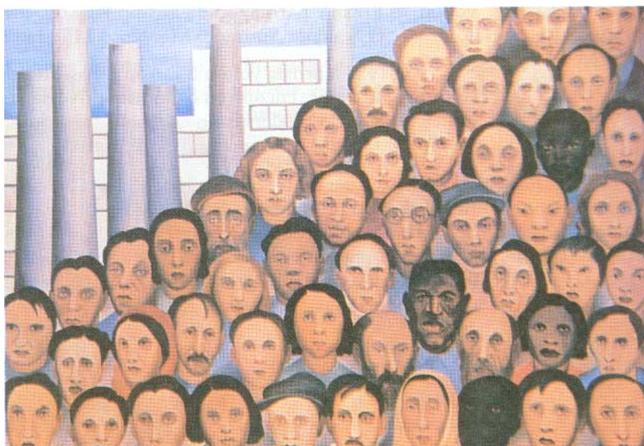
*Jogue sua revista na escola*, 2004. Campanha publicitária da ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas

### FIGURA 13 - INDÚSTRIA CULTURAL: MIMOSE COMPULSIVA E CATARSE CONFORTADORA (cont.)

Elvis ainda inédito: Dois DVDs duplos e um CD são lançados no ano do cinquentenário da carreira de Elvis (1935-1977). O CD *Elvis at Sun* reedita, em formato digital, as primeiras gravações do músico no estúdio da Sun Records em Memphis, cantando baladas de country e rock'n'roll. Os DVDs exibem material inédito e interessante. *68 Comeback Special* compreende a versão integral e não editada do célebre show que marcou a volta do astro, transmitido pela NBC em 3 de dezembro de 1968. O modelo do espetáculo serviu para a futura indústria televisiva da música: num ringue, cercado de fãs e tocando com amigos, Elvis está no ápice, vestindo jaqueta e calça preta de couro. Em *Aloha from Hawaii*, o Rei do Rock está mais gordo, num show transmitido por satélite em 14 de janeiro de 1973 diretamente de seu amado Havai. Decadente, mas não menos cultuado e emocionante. (Coluna Destaques da revista *Época*, n.330, 13/09/2004, p.128).

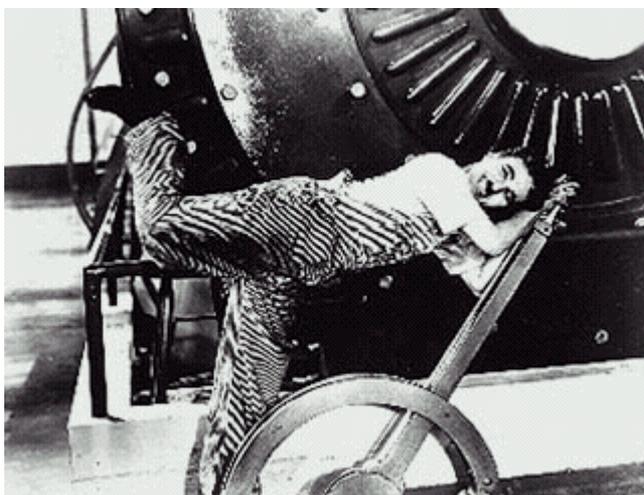
O mercado editorial conta com inúmeras publicações periódicas que, além de informação, também oferecem entretenimento. As revistas semanais, quinzenais ou mensais, são elaboradas a partir de temas e públicos segmentados: quadrinhos, moda, fofoca, economia, política, notícias em geral etc. Dentro da ideia de *responsabilidade social* a ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas lançou uma campanha de doação de revistas velhas para as escolas, que produz um efeito catártico para o sentimento de culpa ou impotência ante as desigualdades sociais. A campanha *Jogue sua revista na escola* justifica sua importância explicando que: “Existem atitudes que têm o poder de mudar totalmente uma história. Doar as revistas que você já leu para uma escola é uma delas. Das infantis às de assuntos gerais, todas trazem informações valiosas. E o melhor: seus textos e imagens tornam a sua leitura agradável, incentivando o aluno a gostar de ler e a descobrir coisas novas. Converse com os colégios de seu bairro e doe suas revistas. 72% das escolas de ensino fundamental do Brasil não têm bibliotecas, mas se você ajudar terão revistotecas. *O futuro do Brasil agradece*”. Ainda que a iniciativa seja útil para as escolas e editoras, nem de longe soluciona o problema da inadmissível falta de bibliotecas nas escolas (ANER, anúncio publicitário, 2004, Revista *Isto É*, n.1.823 – 15/9/2004, p.37).

FIGURA 14 - TARSILA



TARSILA, Operários, 1931. Óleo sobre tela, 120 x 205 cm. Palácio de Verão do Governo do Estado de São Paulo, Campos do Jordão. Reprod. color 7,5 x 11 cm em papel. In: SANTOS, M. G. V. P. *História da Arte*. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.236

FIGURA 15 - CHAPLIN



CHAPLIN, C. *Tempos Modernos*, EUA, 1936. Fotograma do filme

#### A IMAGEM DO TRABALHADOR: DUAS VISÕES, DUAS LINGUAGENS

As duas obras apresentam uma visão crítica sobre o trabalhador. "Depois de uma viagem à União soviética, em 1931, Tarsila passou por uma curta fase de temática social, da qual é exemplo significativo o quadro *Operários*." (SANTOS, 2001, p.236). Nesse quadro, a artista chama a atenção para a massa padronizada de trabalhadores da indústria que é tratada indistintamente, mas que se observada com cuidado, mostra que cada um deles tem suas características particulares e, a partir disso, pode levar à reflexão do que mais podem apresentar de diferenças em relação aos seus interesses, necessidades, sonhos etc.; ou revelar um ponto de vista que valoriza a individualidade. Esta análise tem como referência a composição da tela que indica a ocupação das pessoas representadas pelas chaminés ao fundo e a massa se identifica pela repetição das figuras agrupadas em fileiras, as diferenças individuais são obtidas pelos detalhes dos rostos e pela cor. O filme de Chaplin mostra também o modo como são tratados os trabalhadores, porém a linguagem cinematográfica permite definir mais o ponto de vista do autor, que enfatiza os efeitos do trabalho repetitivo e mecânico da linha de montagem taylorista, que são revelados nas seqüências de movimentos. Ainda que se possa perceber o ponto de vista ideológico do artista, as duas linguagens exigem o domínio de códigos próprios, assim como dispõem de recursos e limites diferentes de expressão das idéias do autor. Por outro lado, a interpretação e reflexão do espectador também são determinadas pelo seu ponto de vista e pelo conhecimento sobre o tema e sobre a linguagem utilizada na obra.

### FIGURA 16 - A ATUALIDADE DA ARTE GREGA

"A história – alguns diriam o zênite – da civilização ocidental começou na Grécia Antiga. Durante a breve Idade de ouro, de 480 a 430 a.C., uma explosão de criatividade resultou em um nível de excelência sem paralelo nos campos de arte, arquitetura, poesia, drama, filosofia, governo, leis, lógica, história e matemática. (...) Assim como a dignidade e o valor do homem centralizavam os conceitos gregos, a figura humana era o principal motivo na arte grega. Enquanto a filosofia destacava a harmonia, a ordem e a clareza de pensamento, a arte e a arquitetura refletiam um respeito semelhante pelo equilíbrio. (...) Os gregos introduziram o nu na arte. As proporções ideais das estátuas representavam a perfeição do corpo e da mente. Os gregos buscavam uma síntese dos dois pólos do comportamento humano – paixão e razão – e, por meio da representação artística da forma humana (frequentemente em movimento), chegaram muito perto de conquistá-la. As estátuas gregas não eram o mármore branco que associamos à escultura clássica. O mármore era embelezado com pintura encaústica, uma mistura de pigmento em pó e cera quente aplicada aos cabelos, lábios, olhos e unhas das figuras. (...) Outra inovação foi o princípio do apoio do peso ou *contraposto*, em que o peso do corpo se apóia numa das pernas e o corpo segue esse alinhamento, dando a ilusão de uma figura surpreendida no movimento." (STRICKLAND, 2002, p.12-13).

"Mas a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopéia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem ainda para nós, em certos aspectos, o valor de normas e modelos inacessíveis." (MARX, 1983, p.229).



92. *Aphrodite, called Venus de Milo*. Melos, 100 B.C. Marble, 79½ in. high (202 cm).

MELOS, *Afrodite ou Vênus de Milo*, séc. II a.C. escultura em mármore, 204 cm de altura. Museu do Louvre, Paris



BOSH, H. *O Jardim das Delícias* (detalhe), c. 1500. Óleo s/ madeira, 215 x 190 cm. Museu do Prado, Madrid

### FIGURA 17 - IDEOLOGIA, VALORES E SIGNIFICADOS

O forte misticismo presente na Idade Média que alimentava conceitos supersticiosos e crenças em manifestações diabólicas ou divinas, e o conseqüente conflito entre o sentimento do pecado ligado aos prazeres materiais e a busca das virtudes de uma vida espiritual podem ser vistos nas obras de Bosh. Sua pintura é rica em símbolos da religião, da astrologia, da alquimia da magia próprios da época (SANTOS, 2001, p.95). Assim, "não é difícil entender por que os surrealistas do século XX elegeram Hieronymus Bosh (c. 1450-1516) seu santo padroeiro. (...) A pintura moralista de Bosh sugere criativas formas de tortura aplicada como punição aos pecadores. Imagens grotescas – monstros híbridos, meio humanos, meio animais – habitam suas estranhas, perturbadoras paisagens. Embora os críticos modernos tenham sido incapazes de decifrar um sentido subjacente, parece claro que Bosh acreditava que a humanidade, seduzida e corrompida pelo mal, deveria sofrer conseqüências catastróficas." (STRICKLAND, 2002, p.41).



*Vênus de Willendorf*, c. 20.000 a.C. Escultura aurinhacense, calcáreo, 10,45 cm de altura. Museu de História Natural, Viena

## FIGURAS 18, 19, 20, 21 E 22 - ARTE: PRODUÇÃO MATERIAL E EXPRESSÃO ESTÉTICA

Os valores, as técnicas, o modo de produção se reflete na arte. Uma das figuras femininas mais antigas que se conhece, a *Vênus de Willendorf*, com seus seios enormes, ventre protuberante e cabeça estilizada é, provavelmente, um fetiche de fertilidade e símbolo de abundância em uma época em que a sobrevivência da espécie constituía a necessidade fundamental e a relação do homem com a natureza situava-se em um nível mágico. O *Parthenon* domina a Acrópole, expressando em seu mármore branco a grandiosidade de Atenas; com sua construção elaborada sem argamassa, expressa a perfeição por meio de refinamentos nos detalhes (STRICKLAND, 2002, p.4, 14). A Catedral de *Notre Dame*, uma das maiores igrejas góticas do mundo, é um tributo ao culto cristão com suas torres buscando alcançar o céu e seus esplêndidos vitrais descrevendo a *via crucis*, e demonstra o auge do desenvolvimento técnico e artístico da Idade Média. Botticelli com sua *Primavera* expressa o renascimento da cultura



IKTINOS; CALÍCRADES. *Parthenon*, 448-432 a.C. Atenas, Grécia. Foto Aisa



*Catedral de Notre Dame*, (iniciada em 1160), Paris. Arquitetura gótica, 150,20 m de comprimento, altura 32,50 m

greco-romana, a transformação do *status* do artesão em artista e cortesão, a temática pagã e a arte a serviço dos grandes mercadores. *Primavera* foi feita para decorar uma das paredes da casa de um dos Médici e representa figuras da mitologia grega – a deusa Vênus, Cupido, Flora (a Primavera) Zéfiro (o vento oeste), as três Graças e Mercúrio (o mensageiro dos deuses) – unidas pelo ritmo suave do desenho e a sugestiva paisagem em tons escuros que favorece a impressão de relevo das figuras (SANTOS, 2001, p.66-67, 87). Renoir foi o pintor impressionista mais popular na França do século XIX, expressando o otimismo, a alegria e a intensa movimentação da vida parisiense da época e reconhecido pela crítica e pela burguesia (Ibid., p.142), que encomendava belos retratos como o das jovens *mademoiselles Caben d' Anvers*, que é conhecido pelo título *Azul e Rosa*, quando a obra de arte já estava convertida em mercadoria vendida em galerias e exposições, ou diretamente para colecionadores e burgueses em busca de *status* social.



BOTTICELLI, S. *Primavera*, c. 1478. Têmpera sobre Madeira, 201 x 313 cm. Galeria degli Uffizi, Florença, Itália



RENOIR, A. *Azul e Rosa* (Milles. Caben d' Anvers), 1881. Óleo sobre tela. MASP – Museu de Arte de São Paulo



Vaso *Art Nouveau*, 1890-1910,  
Catalunha, Espanha.



ADLER, J. *Vasos*, 200-. Cerâmica linha  
branca. Foto Fernando Aguiar



GAUDI, *Cadeira de madeira*, do mobiliário da  
Casa Milá, 1906. Barcelona, Espanha

#### FIGURA 23 E 24 - DA ARTESANIA AO *DESIGN*

“Quando a nova indústria, fruto da Revolução Industrial, começa a produzir objetos em série, muitos ofícios artesanais desapareceram gradualmente e com eles os objetos característicos produzidos. Inicialmente, os primeiros produtos seriados industriais copiavam as formas e o aspecto de seus predecessores artesanais, sem mostrar sensibilidade nem beleza. Esta uniformização provocou numerosas reações adversas e desencadeou um movimento reivindicativo que exigia laços mais intensos entre a indústria, a artesanaria e a arte. O arquiteto inglês William Morris colocou a problemática dos objetos industriais seriados e reivindicou a volta da artesanaria e a necessidade do desenho – tal como entendemos hoje em dia – para garantir uma qualidade técnica e estética dos produtos industriais. Potencializado por Morris, se criou na Inglaterra o movimento *Arts & Crafts* que pretendia combinar as maneiras artísticas, artesanais e a mecanização. Apesar de que a elaboração de produtos artesanais dirigidos a amplas camadas da população fracassou – pois os produtos eram caros –, este movimento teve um grande êxito e foi o embrião de um novo movimento artístico: a *Art Nouveau*. Este novo estilo influenciou em todas as artes plásticas, mas sobretudo nas artes decorativas.” (TERRADELLAS; PLANA; VILLANUEVA; 1999, p.114).

#### FIGURA 25 - MISS BISTURI

“Chineses promovem o primeiro concurso de beleza só para mulheres que fizeram plástica. (...) A escritora Lucy Hao, de 24 anos, personifica o entusiasmo pelas formas esculpidas que tomou conta das chinesas. Depois de gastar 50.000 dólares em doze cirurgias plásticas, que lhe mudaram até a batata das pernas, ela transformou-se em garota propaganda de um centro de cirurgia plástica. Suas fotos de ‘antes e depois’ estão em todos os cantos. O contingente de mulheres que se submetem a operações estéticas é tão grande que, em novembro próximo, será realizado o Miss Bisturi, o primeiro concurso de beleza do mundo destinado única e exclusivamente a moças ‘plastificadas’. (...)”



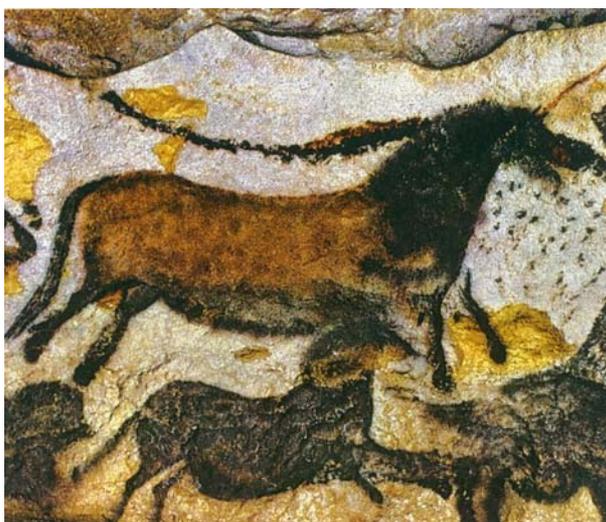
Antes e depois. AFP

Hoje, oito de cada dez mulheres dos grandes centros urbanos [na China] seguem alguma dieta de emagrecimento. Delas, menos de 10% precisam realmente perder peso por questões de saúde. As outras fazem regime apenas para alcançar uma silhueta mais delgada. E o sonho da maioria das chinesas que recorrem à plástica é obter um aspecto mais ocidental. Quanto mais parecidas com as atrizes americanas, melhor – a demanda é por seios avantajados por implantes de silicone, olhos arredondados, nariz e queixo mais estreitos, pálpebras menores e quadris delineados em sessões de lipoescultura. A ideia de eleger a mais bela mulher submetida a uma plástica surgiu em maio deste ano, depois que a estudante Yang Yuan, de 18 anos, foi desclassificada do principal concurso de beleza do país, o Miss China. Os organizadores descobriram que ela havia se submetido a onze cirurgias plásticas. (...) Como é natural que os concursos de beleza se adaptem às mudanças de comportamento, não demorará para que a miss China seja uma moça com olhos arredondados. É a marcha inexorável da história, camaradas.” (BERGAMO, 2004, p.103-104).



Miss China 2004. Foto AFP

## FIGURA 26 - LASCAUX: UM TESOURO PRÉ-HISTÓRICO

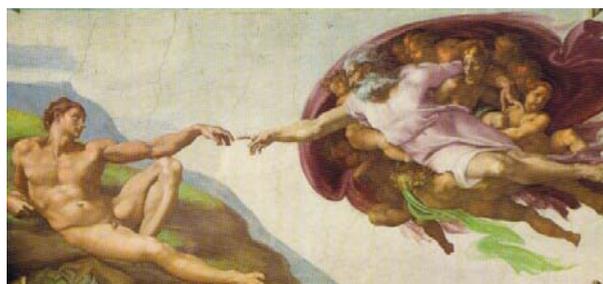


Pintura na parede da Caverna de Lascaux, *Cavalo Ocre Rosado*, c. 15.000 - 13.000 a.C.

"Os primeiros 'quadros' foram pintados em cavernas, provavelmente 15.000 anos atrás. Os arqueólogos especulam que os artistas criavam as figuras para garantir uma boa caça. Muitos animais aparecem trespassados por flechas, e furos nas paredes indicam que os habitantes das cavernas atiravam lanças nos animais desenhados. (...) Na criação dessas imagens, os artistas das cavernas carvão para delinear as irregularidades na rocha que se assemelhavam a formas encontradas na natureza. O volume era dado pelas saliências, enquanto as tonalidades terrosas emprestavam contorno e perspectiva. As 'tintas' utilizadas eram torrões de ocre vermelho e amarelo esfarelado até virar pó e aplicado à superfície com pincel ou sopradas através de um osso oco. Os desenhos eram sobrepostos aleatoriamente, talvez atendendo à necessidade de novas imagens antes de cada caçada. Essas imagens – sempre figuras de animais – são representadas em perfil bidimensional e parecem flutuar no espaço, sem qualquer representação do ambiente. (...) [O sítio arqueológico de *Lascaux*] foi descoberto por acaso. Em 1940, dois meninos franceses saíram para passear, e de repente o cachorro que os acompanhava desapareceu. Foi encontrado num buraco que levava a uma caverna coberta de milhares de pinturas e entalhes. Seladas numa câmara de subsolo seco, as pinturas se conservaram praticamente intactas por mais de 17.000 anos. Depois que multidões de turistas visitaram a caverna, porém, o acúmulo de umidade e de dióxido de carbono no subsolo provocou o surgimento de fungos nas paredes, escondendo as figuras." (STRCKLAND, 2002, p.4). [Em 1963] "*Lascaux* é fechada, e bem ao lado dela construiu-se uma cópia da gruta que pode ser visitada." (GIRARDET e SALAS; 2000, p.11).

## FIGURA 27 - MICHELANGELO: O DIVINO

Aos treze anos, Michelangelo foi discípulo de Domenico Ghirlandaio e, aos quinze foi reconhecido e levado para a corte florentina por Lourenço de Médici, onde teve contato com a filosofia de Platão e com o ideal grego de beleza – o equilíbrio das formas. "Entre 1508 e 15012, Michelangelo trabalhou na pintura do teto da Capela Sistina, no Vaticano. Para essa capela, concebeu e realizou grande número de cenas do Antigo Testamento. Dentre tantas cenas que expressam a genialidade do artista, uma particularmente representativa é a criação do homem. Deus, representado por um homem de corpo vigoroso e cercado por anjos, estende a mão para tocar a de Adão, representado por um homem jovem, cujo corpo forte e harmonioso concretiza magnificamente o ideal de beleza do Renascimento." (SANTOS, 2001, p. 89).



MICHELANGELO, *A criação do homem* (detalhe), 1511-1512. afresco 280 x 570 cm, Teto da Capela Sistina, Vaticano



*Máscaras Africanas*. Máscara africana da região do Congo, usada pela tribo Kanioka. Madeira esculpida e pintada, s/data

## FIGURA 28 - O FEIO NA ARTE

O reconhecimento da arte e da cultura africana pelo Ocidente é recente. A partir do século XX, antropólogos como Lévi-Strauss demonstraram que esta cultura é tão complexa quanto a ocidental. A arte africana pelo seu caráter expressivo, cuja preocupação centra-se mais no sentido de um objeto do que na sua representação fotográfica, influenciou movimentos artísticos como o cubismo e o surrealismo. Os estímulos para a produção artística desses povos são fornecidos pela religião e pela magia. É uma arte essencialmente utilitária: ao mesmo tempo em que exprime uma concepção de mundo, produz objetos que são usados nas atividades e rituais cotidianos. A mais importante manifestação da arte africana é a escultura. A madeira é um dos materiais preferidos. Os estilos variam desde uma tendência à geometrização até a figuração mais naturalista. As máscaras simbolizam as diferentes atividades da vida e muitas vezes são retratos de um deus. O sentido religioso está presente nas máscaras e nos objetos de fetiche. Servem para evocar os espíritos que podem ser bons ou maus, característica determinada pela expressão do rosto: suave ou cruel, agradável ou grotesca e assustadora (Conhecer 2000, p.99-100).

### FIGURA 29 - A DEUSA DO AMOR COMO SÍMBOLO DE BELLEZA, PUREZA E VERDADE

"Considerada a obra mais famosa de Botticelli, o Nascimento de Vênus exprime a espiritualidade do autor e a sua preocupação com a beleza. (...) Há quem a veja como um símbolo da humanidade desamparada à espera do renascimento em Deus por meio do batismo. Para outros, a deusa do amor personifica o ideal da Verdade que, na doutrina platônica, identifica-se com a Beleza. (...) A imagem que aparece à direita de Vênus, prestes a cobrir a deusa com um manto florido, é uma ninfa. Sua presença se refere ao poema de Homero, no qual ele talvez tenha se inspirado. Do outro lado está Zéfiro, o deus do vento. Segundo a tradição mais corrente, a deusa do amor nasceu da espuma formada sobre o mar pelos testículos do Céu." (ROSSI, 1998, v.11).



BOTTICELLI, S. *O nascimento de Vênus*, c. 1485. Têmpera sobre tela, 172 x 278 cm. Galeria degli Uffizzi, Florença, Itália



MONET, C. *Jardim de Giverny*, 1923. Óleo sobre tela. Museu de Grenoble

### FIGURA 30 - PAISAGEM: A RELAÇÃO HOMEM – NATUREZA

A paisagem tem sido um tema constante na pintura. Ela reflete as relações do homem com a natureza: admiração, contemplação e domínio. Essas pinturas, além de visualmente agradáveis, são reveladoras do lugar do homem na natureza. É o caso das paisagens impressionistas de Monet. O impressionismo, movimento artístico que marca o rompimento com a tradição clássica, propõe a representação das sensações visuais imediatas através da cor e da luz. Para cumprir o desafio de retratar essas qualidades voláteis da luz, os impressionistas criaram uma pincelada curta e cortada, como pontos coloridos que formavam um mosaico de borrões coloridos que a uma certa distância são fundidos pela retina do observador. Monet especializou-se em paisagens em cores primárias em pinceladas uma ao lado da outra e sombras coloridas com as cores complementares. Dissolvia a forma em luz e contornos suaves. Para pintar, Monet recomendava: 'Tente esquecer que objetos tem à sua frente, árvore, casa, campo ou o que for. Pense apenas: aqui está um quadradinho azul, aqui uma forma oblonga cor-de-rosa, aqui uma faixa amarela e pinte-a exatamente como você a vê.' (STRICKLAND, 2002, p.96-97).

### FIGURA 31 - PUBLICIDADE: O MUNDO DA FANTASIA

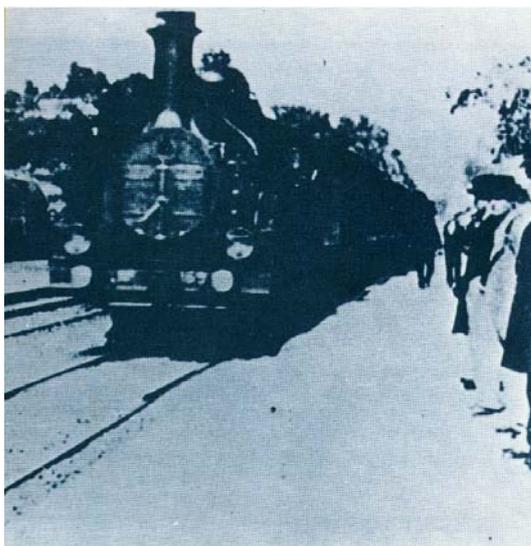
"Aleluia! Entremos no melhor dos mundos, o paraíso sobre a Terra, o reino da felicidade, do êxito assegurado e da juventude eterna. (...) As crianças, rindo, dão pulinhos à sua volta, exultam de alegria graças a Prosper, o biscoito caríssimo, e a Super Rigolo, o malfeitor eletrônico. Não choram mais, não pegam piolhos nem escarlatina, não enfiam mais o dedo em tomadas elétricas. (...) Pela manhã, mamãe passa um creme miraculoso sobre o rosto com suas mãos suaves e embelezadas pelos produtos de limpeza, e aquelas unhas pintadas que não quebram nunca. As rugas somem como que por encanto, os lábios brilham e dobram-se como os de uma atriz de cinema; (...) Papai, todo fofoso devido aos cigarros de caubói e ao perfume Viking, deseja-a como no primeiro dia. Abolidos o estresse e a fadiga, todos se banham no amor, os olhos brilham, as crianças correm cheias de alegria para fazerem o dever da escola. (...) Não se pega o metrô nem um trem lotado para ir trabalhar nessas empresas ideais cheias de caríssimos móveis funcionais, mas sim cupês GTI, motos de perfil aerodinâmico como supositórios e turbinas. Para que se preocupar? (...) O que pede o povo? Realmente nada! Sobre esse planeta extraordinário, a vida é bela. Claro que todo mundo reconhece esse mundo idílico, é o universo tacanho e estúpido da publicidade, que nos infantiliza há coisa de trinta anos. BASTA COSII!" (TOSCANI, 2003, p.13-16).

Classic: perfume Boticário, anúncio publicitário com o ator-modelo Marcelo Antony, 2004

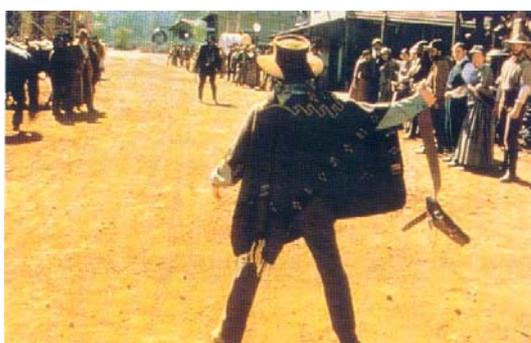


Efeito Axe: propaganda de desodorante masculino

Creme dental Kolynos: reclame publicitário da década de 1960



Cinema, primeiras imagens em movimento. Fotograma do filme dos Irmãos Lumière, chegada de um trem a Estação de La Ciotat, 1895



Cinema americano, o farwest. Fotograma do filme "Por um punhado de dólares", LEONE, S., 1964

### FIGURAS 32 E 33 - CINEMA: A ARTE DAS ILUSÕES

A palavra cinema é a abreviatura de cinematógrafo, derivada do francês *cinématographe*, que por sua vez é composto do grego *kinema*, movimento, e *gráphein*, desenhar. O cinema é uma forma de comunicação moderna que, em primeiro lugar, se caracteriza como uma técnica do gênero de reprodução de imagens em movimento. Quando, em 1895, foi apresentado, em pré-estrela, o filme dos Irmãos Lumière, *Arrivé d'un train*, os espectadores saíram atemorizados da sala, temendo que o trem pudesse atingi-los. A tradicional imagem fixa, com suas regras e suas convenções, vinha improvisadamente substituída por um novo tipo de representação que, ilusoriamente, parecia reproduzir a realidade. O cinema se apresentava, do início ao fim, como uma linguagem que exigia do espectador o uso de convenções interpretativas totalmente novas (VITTI e FOLCHI, 1992, p.369-370). Segundo Benjamin: "O intérprete do filmem não representa diante de um público, mas de um aparelho. O diretor ocupa o lugar exato que o controlador ocupa num exame de habilitação profissional. Representar à luz dos refletores e ao mesmo tempo atender às exigências do microfone é uma prova extremamente rigorosa. Ser aprovado nela significa para o ator conservar sua dignidade humana diante do aparelho. O interesse desse desempenho é imenso. Porque é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem à vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho sua humanidade (ou aparece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho à serviço do seu próprio triunfo." (BENJAMIN, 1994, p.179).

### FIGURA 34 - CAMINHOS PARA UM CINEMA POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Há inúmeras experiências artísticas de vanguarda na América Latina – nas artes plásticas tradicionais, na música, no teatro, no cinema – que buscaram, além da experimentação e da criação inovadora próprias do modernismo, novas formas de inserção na cultura popular. Entre as novas formas de atividade artística encontram-se as que procuraram modificar a difusão social da arte transferindo sua exibição para lugares abertos; as que procuram interferir nos ambientes; as que inauguram novas formas de interação entre autor e público e aquele que combina esta última com a recreação e a percepção sensível, mas também procura modificar a consciência política dos espectadores, como é o caso do cinema. O cinema é uma arte industrial destinada às massas. A indústria cinematográfica norte-americana dominou e ainda domina o mercado internacional e influencia fortemente a produção latino-americana. Por muito tempo, não se fez cinema latino-americano, mas apenas cinema na América Latina, de acordo com os modelos de Hollywood. Diante dos melodramas em série, das comédias não representativas da vida latino-americana, surgiram como reação ao padrão imposto, o *Cinema Novo* brasileiro e o que se chamou de *nova vaga* argentina. “Conceberam filmes que procuravam, ao mesmo tempo, testemunhar aspectos ignorados da realidade e desenvolver com originalidade a imaginação pessoal de jovens irreverentes. Foi um movimento valioso na medida em que os filmes de Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Rui Guerra no Brasil, de David Kohon, Lautaro Murúa e as primeiras de Leonardo Favio na Argentina, inauguraram um modo de olhar os conflitos de nossa vida cotidiana e algumas de nossas fantasias mais íntimas. Mas esses esforços isolados foram impotentes para conseguir que a qualidade enfrentasse o sucesso de bilheteria; as pesquisas formais, a eficácia da máquina comercial;

a independência crítica, a censura. Apesar da lucidez interna de alguns filmes que merecem ser recuperados como antecedentes do que hoje deve ser o cinema latino-americano, essas aventuras precursoras foram pensadas dentro do esquema ideológico da estética liberal: sua supervalorização do autor, a pretensão de autonomia da obra e a inadequação dessas utopias com relação às condições concretas do mercado, determinaram o malogro de público, de tal forma que as obras fossem esquecidas nos arquivos das distribuidoras e os realizadores interrompessem sua produção no primeiro ou no segundo filme. Os círculos de intelectuais e estudantes que aprenderam a escolher os programas pelo nome do diretor, em vez de fazê-lo pelos nomes dos atores, tiveram que continuar exercendo esse hábito com cineastas das metrópoles: Bergman, Truffaut, Fellini. (...) O novo cinema latino-americano será aquele de que precisarmos quando formos capazes de criar as condições econômicas, sociais e teóricas para que exista uma arte popular.” (CANCLINI, 1984, p.135, 176-177, 193).



*Deus e o Diabo na Terra do Sol* de Glauber Rocha.  
(Foto cedida pela Fundação Cinemateca Brasileira)



PICASSO, P. *Les Femmes d'Alger (O Grande Quadro)*, 1907.  
Óleo s/ tela, 243,9 x 233,7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque

### FIGURA 35 - LES DESMOISELLES D'AVIGNON O MODERNISMO

Este quadro, considerado por alguns como o primeiro quadro verdadeiramente do século XX, de fato encerrou o reinado de quase 500 anos da Renascença na arte ocidental. Considerada a mudança mais radical desde Giotto e Masaccio, essa pintura abalou todos os preceitos da convenção artística. As figuras têm anatomia indistinta, olhos e orelhas deformados, membros deslocados. Picasso fraturou também as leis da perspectiva, abrindo espaço entre planos quebrados, chegando a colocar o olho de uma figura em visão frontal e a face de perfil. A feiúra das mulheres repelia os visitantes do estúdio de Picasso. A escritora Gertrude Stein defendeu a ousadia do pintor: “Toda obra-prima veio ao mundo com uma dose de feiúra. A feiúra é sinal de esforço do criador para dizer algo novo”. (STRICKLAND, 2002, p.137).

### FIGURA 36 - O GRITO COMO EMBLEMA DA ERA DA ANSIEDADE E DA SOLIDÃO

A obra mais famosa de Munch representa o medo intolerável de perder a razão. Nesse quadro, cada linha oscila, se agita, trazendo ritmos turbulentos, sem sossego para o olho. Sobre *O grito*, Munch escreveu: "Caminhava eu com dois amigos pela estrada, então o sol se pôs; de repente, o céu tornou-se vermelho, como o sangue. Parei, apoiei-me no muro, inexplicavelmente cansado. Línguas de fogo e sangue estendiam-se sobre o fiorde preto-azulado. Os meus amigos continuaram a andar, enquanto eu ficava para trás tremendo de medo e senti o grito enorme, infinito, da natureza". *O grito* tornou-se clichê da ansiedade da vida moderna, mas quando a pintura apareceu, causou tanto tumulto que a exposição foi fechada. A obra de Munch reflete uma vida marcada pelo medo, pelo isolamento e pela ansiedade (STRICKLAND, 2002, p.123).



MUNCH, E. *O grito*, 1893. Têmpera s/ prancha, 83,5 x 66 cm. Munch-museet, Oslo



PICASSO, P. *Homem com clarinete*, 1911-12. óleo s/ tela, 106 x 69 cm. Museu Thyssen-Bornemiza, Madri



BRAQUE, G. *Clarinete com garrafa de rum sobre um consolo de lareira*, 1911. Óleo s/ tela 81 x 60. Tate Gallery, Londres

### FIGURAS 37 E 38 - A PESQUISA FORMAL DO CUBISMO ANALÍTICO

O cubismo é um dos principais pontos de mutação da arte do século XX. O estilo recebeu esse nome a partir do desdém de Matisse ao ver uma paisagem de Georges Braque como nada além de 'cubinhos'. Embora os cubistas quebrassem os objetos em pedaços que não eram propriamente cubos, o nome pegou. A primeira das fases do cubismo foi chamada de analítica [a outra chamou-se sintética] porque analisava as formas dos objetos, partindo-os em fragmentos e espalhando-os pela tela. Picasso e Braque trabalhavam com uma gama quase monocromática, usando apenas marrom, verde, e mais tarde cinza, a fim de analisar a forma sem a distração das cores. "Não é uma realidade que se possa pegar com as mãos. É mais como um perfume", disse Picasso, "o aroma está em todo lugar, mas não se sabe de onde vem" (STRICKLAND, 2002, p.138).

### FIGURA 39 - O ECLETISMO PÓS-MODERNO NA ARQUITETURA

É possível que o termo pós-modernismo tenha sido usado pela primeira vez na arquitetura como uma alternativa para o beco sem saída para a exigência de originalidade e de padrões geométricos simples do modernismo, que estaria em esgotamento. Em lugar das formas quadradas, a nova arquitetura usou contornos complexos, curvilíneos. É um estilo indefinido, marcado pelo pluralismo e pela liberdade do ecletismo. Não é obrigatório criar uma obra totalmente original, é possível criar juntando elementos já criados em diferentes estilos e épocas (STRICKLAND, 2002, p.180). Um bom exemplo são o prédio e a proposta da **Rua 24 Horas**: Criada em 1992, é a primeira rua do país projetada em espaço fechado, onde as lojas não fecham nunca. Nos 120 metros de comprimento, com estrutura metálica em arcos e cobertura de vidro, os turistas e curitibanos se divertem e fazem compras nas 42 lojas. O grande relógio na entrada mostra que não existe hora para um bom bate-papo regado a chope bem gelado ([www.curitiba.pr.gov.br/rua24horas](http://www.curitiba.pr.gov.br/rua24horas)).



Rua 24 Horas. Localização Rua Coronel Menna Barreto s/n - acesso pelas ruas Visconde do Rio Branco e Visconde de Nacar, Curitiba, Paraná



Guerra do golfo, 1991

Guerra do Iraque, 2003

### FIGURA 40 - GUERRA

Na data marcada, 16 de janeiro de 1991, vencido o prazo do ultimato, as hostilidades comandadas por George Bush (pai) começam; Saddam Hussein se rende incondicionalmente em 27 de fevereiro, após ordenar a retirada de suas tropas do país ocupado. A opinião pública internacional critica a forma como a guerra foi conduzida, contestando a imagem dos "ataques de precisão cirúrgica", atingindo apenas alvos militares, que a coalizão aliada quer fazer passar. No final da guerra, a estimativa do número de mortos é muito desigual: 100 mil soldados e 6 mil civis iraquianos; e 30 mil cidadãos kuwaitianos, contra um número pequeno de baixas entre os homens da coalizão. Os bombardeios são assistidos no mundo inteiro pela televisão, como se fosse um *video game*.

(<http://geocities.yahoo.com.br/fusaobr/ggolfo.html>)

Doze anos após a Guerra do Golfo, a luta pelo petróleo tem mais um capítulo sangrento: quarta-feira, dia 19 de Março de 2003, os Estados Unidos disfarçados em uma coligação com a Inglaterra, atacaram duramente o pequeno Iraque com o pretexto de restaurar a democracia e devolver para a população o país livre do "carniceiro" ditador Saddam Hussein. E, mais uma vez, o mundo acompanha todo o litígio pela televisão. ([http://www.estudiologia.hpg.ig.com.br/historia\\_4iraq.htm](http://www.estudiologia.hpg.ig.com.br/historia_4iraq.htm)).

O filme *Mera Coincidência (Wag the dog)* de Barry Levinson, com Robert de Niro e Dustin Hoffman, analisa os meios de comunicação, a tecnologia e o papel das mídias na manipulação das massas com finalidade política. Quando o Presidente dos EUA se envolve em um escândalo sexual, a menos de duas semanas das eleições, um habilidoso funcionário da Casa Branca cria uma guerra de mentira com a ajuda de um famoso produtor de Hollywood. A guerra fictícia é transmitida pela TV para desviar a atenção da opinião pública e obter a desejada reeleição. Esta história, apesar de fictícia, incomoda e leva à reflexão: Para os telespectadores, qual é a diferença entre as imagens da Guerra do Golfo de 1991 e da Guerra do Iraque de 2003? E qual é a diferença entre as imagens reais dessas guerras e as imagens virtuais de um filme apresentado como realidade? Considerando que a realidade vista pela televisão, a partir dos olhos da câmera, mostra o ponto de vista recortado a partir dos interesses do autor e da rede de comunicação responsável, como diferenciar realidade e fantasia?

Calças *Seven Jeans*, R\$ 868; *True Religion Jeans*, R\$ 1.268; *Joe's Jeans* R\$ 1.688; e *Earl Jeans*, R\$ 848. (preços fornecidos pelas lojas Club Chocolate e Wardobre em agosto de 2004 para Isto É n.1.821, p.56-57, 1 set. 2004)



Calça Jeans Max Blue Feminina, R\$ 19,90; Masculina, R\$ 21,90. (encarte publicitário Condor Supermercados, ofertas válidas de 30/09 a 12/10/2004)

Jeans *Buzance*, R\$ 67. (preço Revista Vogue, março, 2004, p.26)

FIGURA 41 - SEGMENTAÇÃO DO MERCADO

“Para quem acredita que a liberdade não tem preço, talvez os valores cobrados pelos jeans do momento não assustem.” (KUPFER e SODRÉ, 2004, p.56). Enquanto um par de calças jeans feminina de uma grife internacional como a *Joe's* custa mais de mil reais, uma *Buzance* não chega a cem e uma popular *Max Blue* pode ser adquirida num supermercado por apenas vinte. Pelo seu valor de uso imediato qualquer uma das calças cumpre igualmente a mesma finalidade, entretanto, para quem compra pode significar distinção, elegância e, sobretudo para as pessoas mais abastadas, identidade de classe. Isto porque a qualidade do tecido tem pouca variação considerando que são fabricados pela mesma indústria têxtil, a Santista. A concorrência entre as grifes da moda é determinada pela modelagem e pela marca, já que os modelos são parecidos e os tecidos recebem os mesmos 2% de poliamida na composição da trama (Ibid., p.56-57).

FIGURA 42 - MERCADO DE LUXO

O mercado de elite, ou seja, aquele que é destinado a uma clientela “classe AA”, é o que mais tem apresentado crescimento. Tanto que têm se multiplicado as lojas que trabalham somente com grifes de luxo, como a *Daslu* carioca. Esta loja, localizada em um suntuoso casarão de 600 metros quadrados, abriga vestidos *Galliano* e *D&G*, bolsas *Fendi* e *Louis Vuitton*, entre outras “preciosidades”. Estes valores inacreditáveis são creditados a estas mercadorias por conta do *status* que é conferido pela marca. Uma bolsa exclusiva, “única no mundo”, da Fendi pode custar R\$ 60.000,00; a bolsa Alberta da Louis Vuitton de produção limitada custa R\$ 47.500,00. A marca Louis Vuitton é, atualmente, uma das mais falsificadas do mundo. Em Nova Iorque e no Brasil, lojas populares estão repletas de cópias (segundo comentários de jovens usuárias, essas cópias são classificadas em duas categorias: as *réplicas*, idênticas às originais quanto ao modelo, material e acabamento utilizados na confecção; e as *falsificadas*, de qualidade inferior, confeccionadas com materiais sintéticos). Até na internet pode-se encontrar ofertas duvidosas dessa grife por valores bem menores do que os R\$ 2.000,00 que iniciam a tabela oficial da linha de bolsas. Uma bolsa, ainda sofisticada, de uma marca não tão valorizada, como a *Doll*, pode ser adquirida por R\$ 170,00, enquanto uma outra mais popular não chega a R\$100,00 (MARTINS, 2004, p.66-67).

LOUIS VUITTON, Bolsa Alberta. Foto, 2004

**FALA SÉRIO!**  
R\$ 47.500.  
Esse é o preço da bolsa Alberta, da grife Louis Vuitton. O Brasil receberá menos de dez exemplares do acessório de luxo, feito com couro de jacaré, flores de visom e organza, pedras, cristais e madrepérolas

**R\$ 170**

**R\$ 60.000**

**EXCLUSIVIDADE**  
Única no mundo, a bolsa Saudade de você, da Fendi.

FOKELMANN, S. Bolsa Doll. Foto de Xico Buny, 2004

FENDI, Bolsa Saudade de você. Foto, 2004



PORTINARI, C. *Café*, 1935. Óleo sobre tela, 130 x 195 cm.  
Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Napoleon Potyguara Lazzarotto, ou simplesmente Poty, é reconhecidamente um dos mais célebres representantes do modernismo no Paraná. Tal como Portinari, a partir do seu reconhecimento nacional por meio de exposições nacionais e internacionais e diversas premiações e homenagens, Poty tornou-se, na prática, o artista oficial do Estado. Principalmente em Curitiba, podem-se apreciar inúmeras obras desse artista em locais públicos, tais como o mural da Praça 19 de Dezembro e o painel da fachada do Teatro Guairá, entre muitas outras.

#### FIGURAS 43 E 44 - A ARTE OFICIAL: PORTINARI E POTY

Com o quadro *Café*, que lhe valeu um prêmio numa exposição internacional de Nova Iorque em 1935, Portinari foi o primeiro artista brasileiro moderno a receber esta distinção no exterior. Daí em diante tornou-se o pintor oficial do Brasil, realizando vários murais para edifícios públicos, culminando com o painel *Guerra e Paz*, oferecido pelo Brasil à sede das Nações Unidas em Nova Iorque. O impacto das obras de Portinari deveu-se à análise dos temas sociais, à deformação da figura em função de uma trágica expressão de protesto e aos tipos populares e trabalhadores com suas características enfatizadas, plantações, cenas rurais e paisagens. Ao morrer, em 1962, deixou obras em museus da Europa e da América (SANTOS, 2001, p.238-239).



POTY. *Trapeirismo no Paraná*, [19--]. Mural em mosaico com duas faces, 30 metros quadrados. Estrada Curitiba-Lapa, Paraná.



TAYLOR, K. *Colméia*, foto, 1995

#### FIGURA 45 - COLMÉIA: A ARQUITETURA DAS ABELHAS

As abelhas constroem suas colméias sempre do mesmo modo. O padrão hexagonal utilizado para compor os alvéolos permite a melhor forma de armazenamento do mel e a melhor forma de ocupação do espaço chamamos de padrão, a repetição de determinada forma (ou formas) que se encaixam de tal maneira que constituem uma estrutura. Os padrões se apresentam na estrutura das formas naturais como a colméia, a teia das aranhas, as folhas etc. e até mesmo nas estruturas celulares. Esses padrões, que foram percebidos, observados e analisados pelo homem na natureza, serviram de referência para muitas de suas criações na arquitetura, na tecelagem etc. e, também, nas composições artísticas.

## ARQUITETURA HUMANA



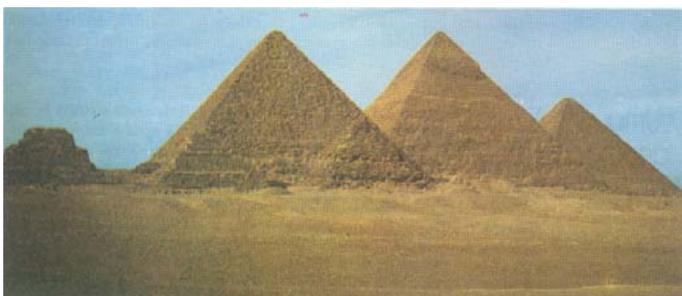
Dolmens, detalhe do Santuário de Stonehenge, Inglaterra. Monumentos em pedra dispostos em forma circular e de ferradura. Círculo exterior com 100m de diâmetro e pilastras com 4,20m de altura

## FIGURA 47 - OS PRIMEIROS URBANISTAS

“Usando tijolo seco como bloco básico da construção, os mesopotâmicos planejaram cidades complexas ao redor do templo. Esses amplos complexos arquitetônicos incluíram não só um santuário fechado, mas também oficinas, armazéns e zonas residenciais. Pela primeira vez, a vida era regularizada, com divisão do trabalho e ações coletivas, como a defesa e os projetos de obras públicas. (...) Os autores bíblicos viam a magnífica *Torre de Babel*, de noventa metros de altura, como um emblema da arrogância humana tentando chegar ao céu.” (STRICKLAND, 2002, p.6).



BRÜEGEL, P. *Torre de Babel*, [17--] óleo s/ tela



*Pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos*, no deserto de Gizé, século XXVII-XXVI a.C.

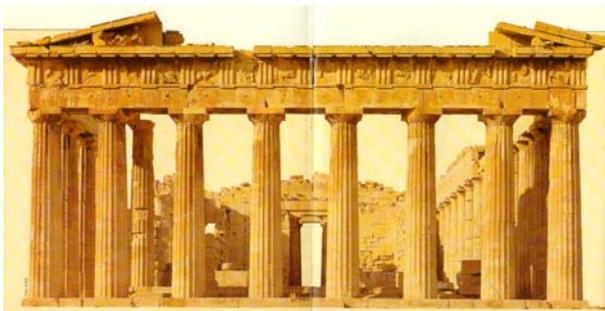
## FIGURA 46 - A PRIMEIRA ARQUITETURA

“Quando as geleiras se derreteram, o clima se tornou mais temperado, e o período Paleolítico (que quer dizer pedra antiga) foi substituído pela era Neolítica (que quer dizer pedra nova). Os primeiros seres humanos saíram das cavernas e se tornaram fazendeiros ou criadores de gado e, com um estoque de víveres garantido, começaram a fazer a primeira ‘escultura’ monumental. Já em 5000 a.C., surgiu uma colossal arquitetura de enormes pedras erguidas”. (STRICKLAND, 2002, p.5).

## FIGURA 48 - A ARTE DA IMORTALIDADE: A GRANDE PIRÂMIDE

“Uma das oitenta pirâmides remanescentes, a *Grande Pirâmide de Quéops*, em Gizé, é a maior estrutura em pedra de todo o mundo. Os antigos egípcios nivelaram sua base de cerca de 52 quilômetros quadrados – um quadrado perfeito – com tanta maestria que o ângulo sudeste é apenas um centímetro mais alto que o ângulo noroeste. O interior é massa praticamente sólida de lajes de calcário, o que exigiu excelentes técnicas de engenharia para proteger as pequenas câmaras mortuárias do peso maciço das pedras acima. (...) Construída em 2600 a.C. para durar para sempre, permanece até nossos dias. Se você fosse construir a Grande Pirâmide, precisaria de 4000 operários para mover blocos de até 15 toneladas, sem a ajuda de animais de tração, roda ou talhadeira.” (STRICKLAND, 2002, p.10).

## ARQUITETURA HUMANA

IKTINOS e CALICRATES, *Parthenon*, Acrópolis, Grécia, 448-432 a.C.

## FIGURA 50 - AS BÍBLIAS DE PEDRA

O auge do desenvolvimento artístico da Idade Média, rivalizando com as maravilhas da Grécia e da Roma da Antiguidade, foram as catedrais. De fato, essas “Bíblias de pedra” superaram até mesmo a arquitetura clássica em termos de ousadia tecnológica. Entre 1200 e 1500, os construtores medievais ergueram essas estruturas elaboradíssimas, com interiores atingindo uma altura sem precedentes no mundo da arquitetura. Edificações tão complexas levaram literalmente séculos para ser construídas (STRICKLAND, 2002, p.28). A planta original da *Catedral de Santiago de Compostela*, na Espanha, por exemplo (que foi posteriormente modificada várias vezes), foi desenhada na década de 1070, o início da construção data de 1075 e a conclusão em 1211. Passou por várias reformas e complementações ao longo dos séculos. Em 1729, foi realizada a famosa fachada do Obradoiro desenhada pelo arquiteto compostelano Fernando de Casas Novoa (SINGUL, 1999, p.118-121).

GUIMARD, *Torre Eiffel*, Paris, 1889

## FIGURA 49 - ARQUITETURA PARA DEUSES

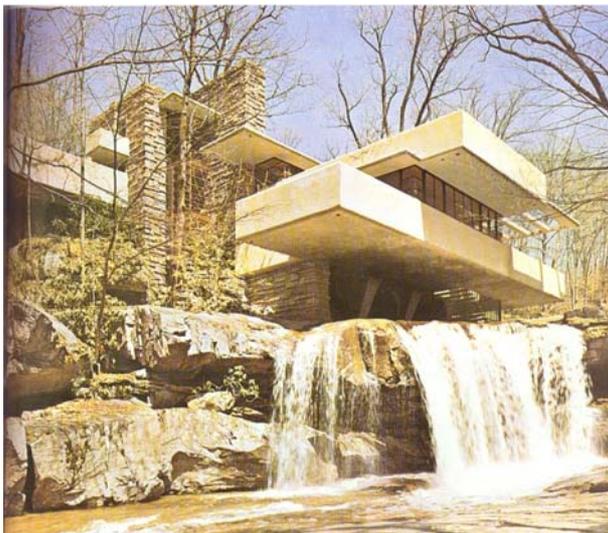
A cultura grega influenciou a arte e a arquitetura de todos os períodos subsequentes da civilização ocidental, porém mais especialmente a Renascença (quando muitas obras clássicas foram redescobertas). Nos séculos XVIII e XIX, a moda do classicismo grego difundiu-se tanto que todo museu, toda academia de arte, toda universidade exibiu orgulhosamente reproduções de estátuas gregas. Edifícios públicos, como tribunais e bancos, tornaram-se pseudotemplos gregos. Considerado um dos edifícios mais belos e importantes de todos os tempos, o *Partenon* inspirou indiretamente o formato do templo do Capitólio Thomas Jefferson, na Virgínia, e o *revival* pós-moderno de elementos clássicos, como as colunas e as arcadas utilizadas por Michel Graves (STRICKLAND, 2002, p.14).

*Catedral de Santiago de Compostela*, Espanha, século XVIII, Fachada do Obradoiro desenhada por Fernando de Casas Novoa

## FIGURA 51 - ARQUITETURA DA ERA INDUSTRIAL

“Quando a Revolução Industrial pôs à disposição novos materiais, como escoras de ferro fundido, os arquitetos inicialmente as disfarçavam de colunas coríntias neoclássicas. (...) Gradualmente, porém, cresceu a consciência de que novos materiais e métodos demandavam um novo estilo, tão prático quanto a própria Era do Realismo. (...) A utilização do ferro fundido se espalhou depois da segunda metade do século [XVIII], permitindo que os edifícios fossem maiores, mais econômicos e resistentes ao fogo. (...) A invenção do elevador permitiu que os edifícios crescessem verticalmente, bem como horizontalmente, preparando o advento do arranha-céu. (...) A maior maravilha da engenharia da época foi a *Torre Eiffel*. Construída com principal atração da Exposição de 1889 em Paris, com trezentos metros era a mais alta estrutura do mundo. A torre consistia de 7300 toneladas de ferro e aço conectadas por 2,5 milhões de rebites. Tornou-se um símbolo audaz da moderna era industrial.” (STRICKLAND, 2002, p.89-90).

## ARQUITETURA HUMANA

WRIGHT, F. L.. *Casa da Cascata*, Pensilvânia, 1936

## FIGURA 52 - GEOMETRIA PARA MORAR

“Antes do século XX a arquitetura de ‘prestígio’ era sempre uma reciclagem do passado. (...) Para os novos arquitetos, a ciência e a indústria eram quase uma religião. Ao rejeitar todo e qualquer ornamento histórico, seus projetos aerodinâmicos deram forma à Idade da Máquina. (...) A *‘Casa da Cascata’* (1936) de Frank Lloyd Wright parece brotar da rocha viva. (...) Opondo-se à adoração pela tecnologia, Wright enaltecia o individual. Alegando a prerrogativa da genialidade, ele fazia questão de projetar os menores detalhes das obras e criava janelas, vitrais, pratos, tecidos, móveis, tapetes, cortinas.” (STRICKLAND, 2002, p.146-147).

## FIGURA 53 - O TRIUNFO DO PÓS-MODERNISMO

“O Pós-Modernismo ressuscitou a cor, o ornamento e os toques históricos como o domo, o arco, a abóbada. Enquanto um estilo determinado não se consolida, os arquitetos atuais experimentam novas formas que têm um ar quase barroco. O que é claro no Pós-Modernismo é o pluralismo [ou, talvez, ecletismo e *revivalismo*]. Michael Graves pontua suas fachadas multicores com *flashbachs* arquitetônicos, passando pelo Classicismo das belas-artes, por uma revivescência egípcia e pelo Modernismo.” [Como no Clos Pegase Winery, 1987, na Califórnia] (STRICKLAND, 2002, p.180-181).

GRAVES, M. *Clos Pegase Winery*, 1987



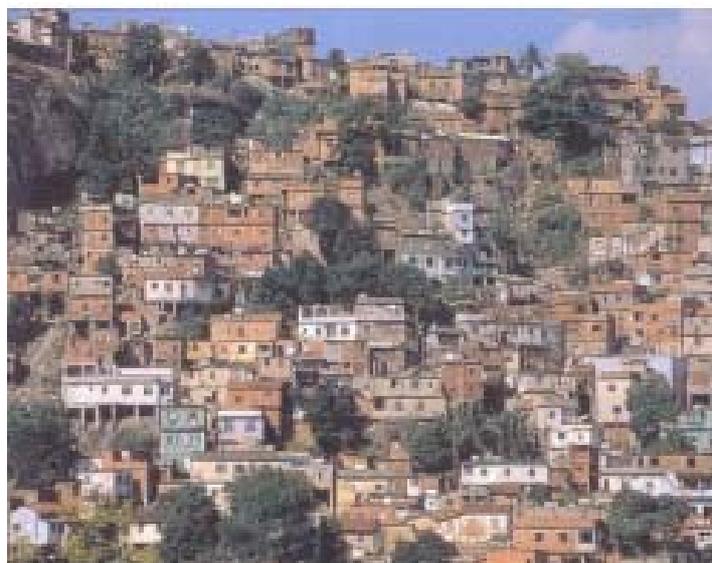
*Fachada da Igreja de S. Miniato al Monte, Florença, Itália*



*KOCH, Templo Budista de Arakusa, Tóquio, Firo Foto*



*Edifício de apartamentos. Foto publicitária, 2003*

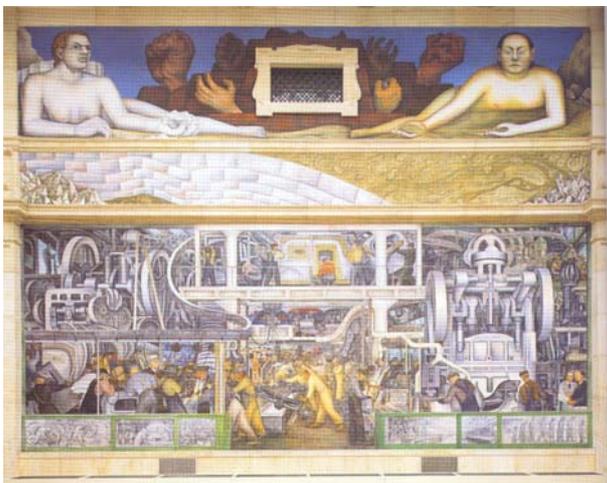


*Favela. Foto, 2003*

#### FIGURAS 54, 55, 56 E 57 - ARQUITETURA: ARTE, TECNOLOGIA E HISTÓRIA

A arquitetura pode ser considerada como obra da arte e da tecnologia, mas também como documento histórico, que revela a época, a cultura, o modo de produção e a organização social da qual é produto. Templos religiosos de culturas diferentes, por exemplo, expressam suas especificidades na estrutura arquitetônica, nos detalhes, nas dimensões, nos materiais e nas técnicas que se utilizaram na sua construção. Em uma mesma época e cultura, pode-se identificar a finalidade, o valor atribuído, a funcionalidade e, sobretudo, as condições da classe à qual é destinada uma determinada construção. Observando um prédio de apartamentos e uma favela, por exemplo, identifica-se a classe social própria de cada habitação.

FIGURA 58 - MURALISMO MEXICANO NOS ESTADOS UNIDOS

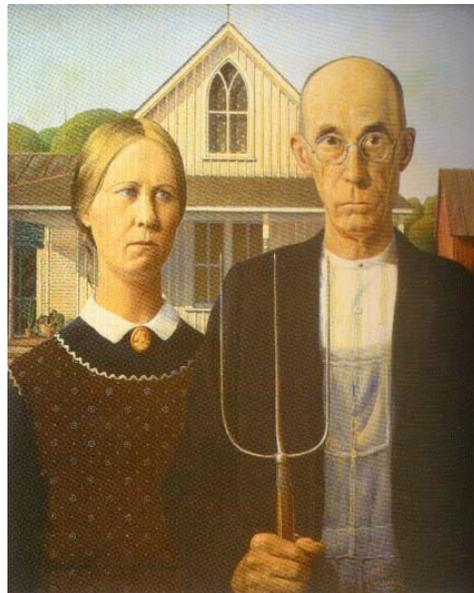


RIVERA, D. *A indústria de Detroit ou O homem e a máquina*, 1932-33. Afresco, parede sul, The Detroit Institute of Arts. [a influência socialista na arte norte-americana]

FIGURA 59 E 60 - O MODERNISMO NORTE-AMERICANO E O PROJETO ARTE FEDERAL



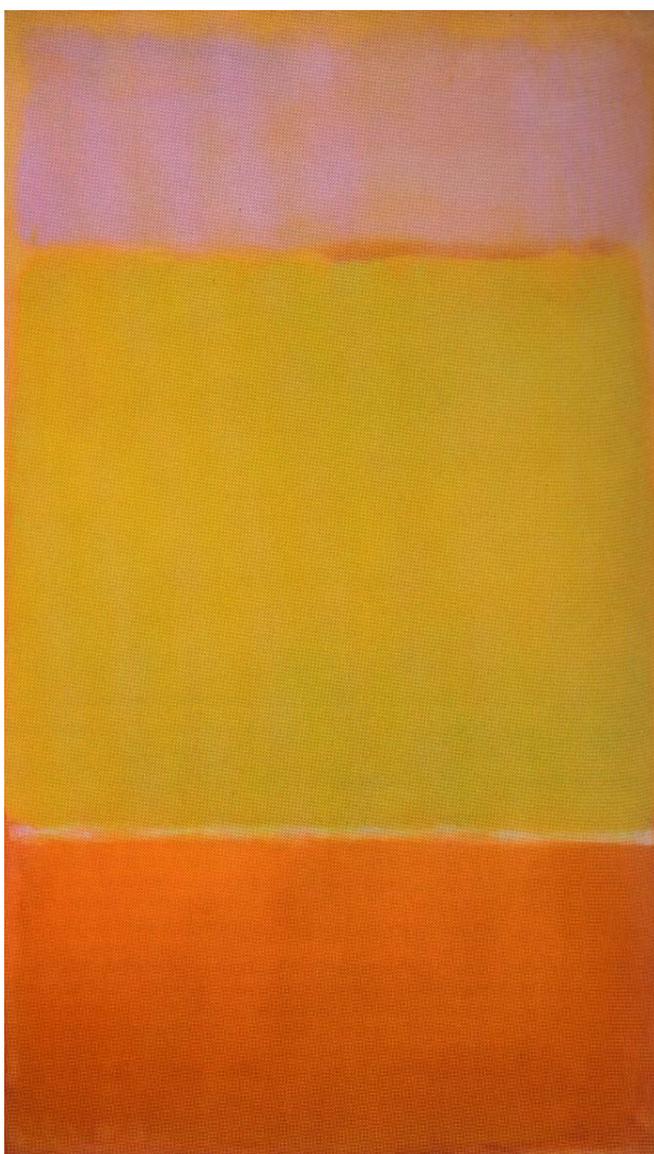
Projeto Arte Federal de Roosevelt (1935-1943)  
BENTON, *Over the Mountains (American Historical Epic)*, 1924-26. Óleo s/ tela, 167 x 183 cm



O realismo americano  
WOOD, G. *Gótico Americano*, 1930. Óleo s/ cartão, 74,3 x 62,4 cm



POLLOCK, J. *Lanças Azuis*, 1953. Óleo s/ tela



ROTKO, M. *Número 7*, óleo s/ tela, 239 x 138 cm

#### FIGURAS 61 E 62 - O MODERNISMO NORTE-AMERICANO E O EXPRESSIONISMO ABSTRATO

A partir da década de 40, o *metacentro* dos acontecimentos do mundo das artes transfere-se definitivamente para os Estados Unidos. E o expressionismo abstrato era mesmo um acontecimento, um *happening*. Este movimento começou a tomar forma no fim dos anos quarenta, em parte como uma reação a uma guerra que devastou dois continentes e deixou o mundo de pernas para o ar. Esmagaram-se todas as convenções e lançaram-se as bases para uma nova arte. Também chamado de 'pintura de ação' e Escola de Nova Iorque, o expressionismo abstrato enfatizava a ação, o movimento e o frenesi. De fato, o expressionismo abstrato é para a técnica artística convencional o que o *jazz* é para o ritmo 4/4. Jackson Pollock transmitiu o que ele chamou de 'energia tornada visível' em seus quadros do tamanho de murais, que incorporavam seu estado psíquico. Os quadros 'pingados', iniciados em 1947, resultam em uma rede densa de linhas fluidas entrelaçadas. [é impressionante observar que os "respingos" de tinta formam uma composição homogênea de padrões harmonicamente estruturados] 'Alguns pintores querem dizer tudo, mas acho que é mais esperto falar pouco', disse Mark Rothko. Interessado na relação entre uma cor e outra, Rothko construía grandes manchas de pigmento pairando dentro de um campo de cor. Numa afirmação conjunta com o pintor Adolf Gottlieb, Rothko escreveu: 'Preferimos a expressão simples do pensamento complexo' (STRICKLAND, 2002, p. 158-166).

## FIGURAS 63 E 64 - A ARTE POP E A CULTURA DO CONSUMO

A arte pop surge na década de 1950, identificada com os signos, o consumismo, a comunicação de massas e a publicidade. Estava vinculada a momentos de mudança política e otimismo na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. (...) [Mas] à medida que os anos 60 concluíam a sua história política, a proeminência da arte pop finalmente enfraqueceu. (...) A filosofia de Andy Warhol de que 'ganhar dinheiro é arte, trabalhar é arte e bons negócios são a melhor arte', vem de um homem que chamava seu *atelier* de fábrica e dizia fazer parte da cultura contemporânea tanto quanto qualquer homem de negócios bem sucedido. Declarações desse tipo sugerem que os artistas pop não só estavam familiarizados, mas à vontade no mundo da produção e do consumo pós-guerra. Embora o tema de sua arte reconhecesse diretamente a rápida disseminação de bens comerciais disponíveis em quantidades crescentes ao longo da década de 1950, o estilo dessa arte adotava o desenho chamativo da propaganda. O status da arte pop como produto é inseparável do seu apelo por consumo. Com um padrão de vida ascendente, ao longo dos anos 50, muitos norte-americanos sentiam que a austeridade da Depressão era coisa do passado. Parecia que o 'sonho americano' não era mais definido pela liberdade política, mas sim medido pelo número de mercadorias que os cidadãos podiam adquirir. Independentemente de onde e como as novas mercadorias fossem encontradas, elas forneciam o material para numerosas gravuras e objetos pop. Nas mãos de Warhol, caixas de sucrilhos Kellogg's, pêssegos Del Monte, sopa Campbell's e garrafas de Coca-Cola passavam para serigrafias. Era um mundo estranhamente duplicado de objetos à venda (MC CARTHY, 2002, p.14-31).

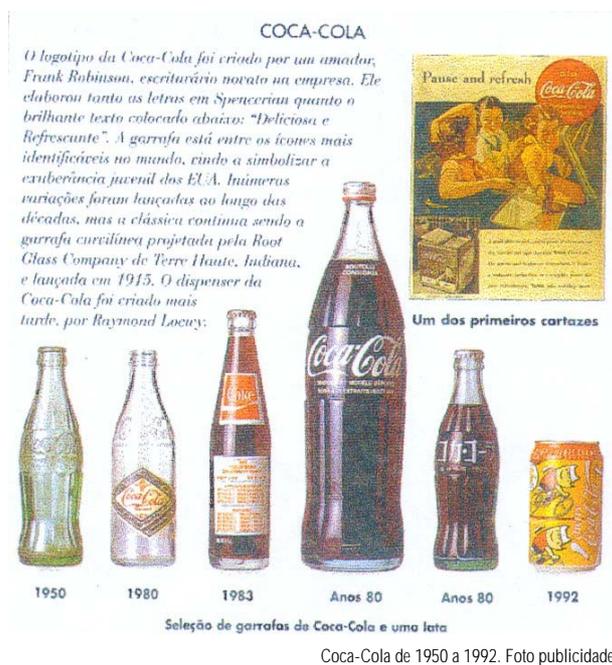


WARHOL, A. Conjunto de caixas de cartão Brillo, Del Monte e Heins, 1964. Serigrafia sobre madeira, 44 x 33 x 35,5 cm



LICHTENSTEIN, R. Whaam, 1963. Magna s/ tela, 172,7 x 196,4 cm. The Tate Galery, Londres

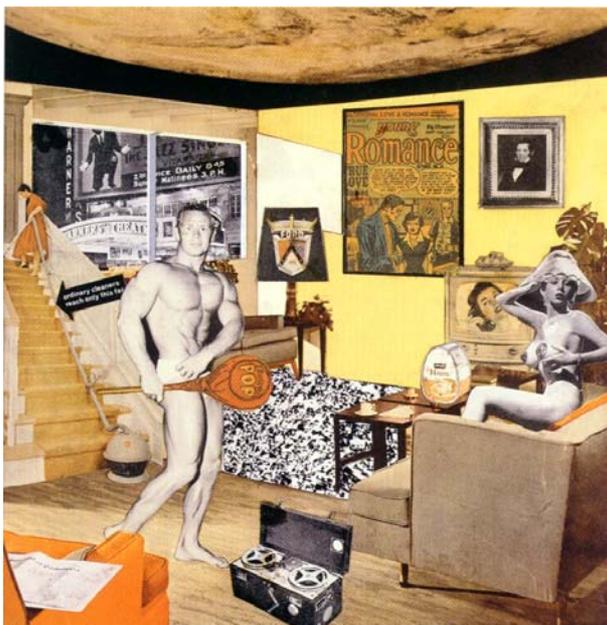
Roy Lichtenstein parodiava a violência impensada e o romance assexuado das histórias em quadrinhos que revelavam a futilidade da cultura americana. Ele diz que pintava isso porque 'era difícil fazer um quadro suficientemente desprezível, a ponto de ninguém querer pendurá-lo. Todo mundo pendurava tudo. Até pendurar um trapo gotejante era aceitável. [Mas] a única coisa que todo mundo odiava era a arte comercial. Ao que parece, não odiavam tanto assim também' (STRICKLAND, 2002, p.174).



WARHOL, A. *Cinco garrafas de Coca-Cola*, 1962. Serigrafia

#### FIGURAS 65 E 66 - COCA-COLA E POP ART

De desenhista publicitário a estrela da pop art, Andy Warhol declarou a respeito dos Estados Unidos: "O que este país tem de bom é que a América estabeleceu uma tradição, segundo a qual os consumidores mais afortunados compram essencialmente as mesmas coisas que os pobres. Quando se está a ver televisão, bebe-se Coca-Cola; sabe-se que o presidente bebe *Coke*, Liz Taylor bebe *Coke* e, então, a pessoa pensa que também pode beber *Coke*" (HONNEF, 1992, p.26). O arquiteto Philip Johnson, colecionador de arte pop, disse: "O que a arte pop fez por mim foi tomar o mundo um lugar mais prazeroso para viver. Vejo as coisas com um olhar totalmente diferente – em Coney Island, nos cartazes, nas garrafas de Coca-Cola. Uma das obrigações da arte é fazer você olhar o mundo com prazer." (STRICKLAND, 2002, p.174).



HAMILTON, R. *O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?*, 1958. Colagem, 26 x 25 cm



WESSELMAN, T. *Grande nu americano n.26*, 1962. Técnica mista s/ madeira, 148,6 x 118,1 cm

#### FIGURAS 67 E 68 - DO POP AO PÓS-MODERNO

A pergunta feita por Hamilton era bastante fácil de responder. O casal que ocupa o lar de hoje parece tão glamoroso e bem-projetado como os objetos à sua volta. Hamilton estava claramente consciente de que as rápidas mudanças no estilo e nas propensões do mercado no pós-guerra eram cuidadosamente projetadas pela propaganda. Ao usar tão obviamente esses anúncios em sua colagem, ele chamava a atenção tanto para as correntes da moda quanto para os muitos públicos cujo acesso mais imediato à cultura visual não se dava por meio dos museus e galerias, mas sim de revistas populares. A rica complexidade do pôster não passava de um arauto de uma sensibilidade artística emergente, a qual moldou significativamente a cultura visual da arte ocidental nas décadas seguintes (MCCARTHY, 2002, p.6-8).

Nos Estados Unidos fazia-se com frequência uma equiparação entre uma permissividade sexual emergente e o direito de escolha do consumidor. A série de colagens e pinturas *O Grande nu americano*, de Tom Wesselman, enumerava muitos dos prazeres disponíveis aos homens no começo dos anos 60. Em *Grande nu americano n.26* de 1962, um corpo nu feminino rosa-choque ocupa ousadamente o espaço de um interior doméstico. Ele é acompanhado por uma reprodução de *Blusa romana* de Henri Matisse (1940) revelando tanto sua dívida com a arte anterior como sua distância em relação a ela. O que marca esse nu como uma declaração pop é a inclusão de bens de consumo como a embalagem com seis garrafas de Coca-Cola, garrafas de gim e o bolo instantâneo. Com o acréscimo do gato podemos discernir uma referência à pintura de Edouard Manet de uma prostituta, *Olympia* (1863), e reconhecer que sua descendente norte-americana também é um bem de consumo (MCCARTHY, 2002, p.49-52).

*Natal sem fome*



*Renata Mocelin Silvério retoca o batom.*

#### FIGURA 69 - LIBERDADE RESPONSÁVEL

Segundo a Ong Ação e Cidadania: A campanha Natal Sem Fome tem como primeiro objetivo garantir que as famílias carentes tenham uma refeição digna para comer no dia de Natal. Esse era o sonho do sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Mais do que isso, queremos mostrar às pessoas o absurdo que é existir fome no Brasil, um país tão rico em recursos naturais. Queremos denunciar que a fome é o último estágio para a perda da cidadania. (...) Empresas, escolas, governos, associações de moradores, artistas, igrejas, instituições: enfim, todos os cidadãos que se indignam com a fome e a miséria que assolam este país contribuem, de maneiras diversas, para o sucesso da campanha. (...) Seja como for, o que importa realmente é participar dessa rede de solidariedade. Quanto mais cada um puder contribuir, mais iremos progredir para um Brasil Sem Fome". (<http://acaodacidadania.infolink.com.br>)

Enquanto isso, em outro mundo, Renata retoca o batom: "Com apenas quatro anos de idade, Renata Mocelin Silvério parece uma mocinha. A menina adora se produzir, escolhe os vestidos que vai usar e carrega em sua bolsa da marca Fenfi maquiagem e muitas balas. 'Eu não gosto muito de tirar fotografias, mas a Renata adora os flashes', contou a mãe da menina, Cristiane, ao ajudar a pequena a passar batom antes de ir ao aniversário de uma amiguinha." (Notas de top, Revista Top Vew, maio, 2004, p.52).

### FIGURA 70 - CAMPANHA APOSTA NA EMOÇÃO PARA LEVANTAR A AUTO-ESTIMA

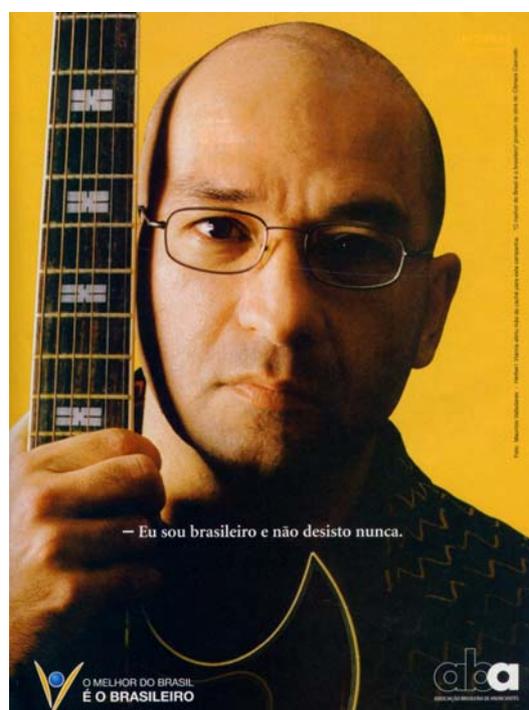
A campanha *Eu sou brasileiro e não desisto nunca* foi criada pela Agência Lew Lara para a ABA – Associação Brasileira dos Anunciantes, em resposta a um desafio lançado pelo Secretário da Comunicação, Luiz Gushiken. “A idéia básica é levantar o moral da população, historicamente pouco confiante no seu próprio potencial. Os primeiros comerciais televisivos [depois também colocados na mídia impressa] que contam as histórias das viradas do músico Herbert Vianna, do craque Ronaldinho e de dois cidadãos anônimos, foram lançados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na segunda-feira 19, em São Paulo. ‘Se essa campanha pegar, eu penso que poderemos, em pouco tempo, ter um povo acreditando em si muito mais do que já acreditou em qualquer outro momento’, disse Lula. A ofensiva publicitária, que é parte de um movimento intitulado ‘O melhor do Brasil é o Brasileiro’ – frase extraída da obra do folclorista Luis da Câmara Cascudo (1898-1986) –, que detectaram cientificamente nosso complexo de inferioridade. (...) O slogan de Câmara Cascudo será veiculado em toda comunicação do governo federal. Qualquer empresa poderá fazer o mesmo, desde que se engaje no movimento.” (NUCCI e RODRIGUES, 2004, p.37-39). De acordo com a ABA, “a baixa auto-estima e a supervalorização dos produtos fabricados fora do país foram apontados como os principais problemas do nosso povo [sic!] A Associação utilizou também dados colhidos pelo instituto chileno Latino Barômetro, com sede em Santiago. O estudo mostrou que o povo com a mais baixa auto-estima da América Latina é o brasileiro. (...) apenas 22% dos brasileiros declaram-se confiantes em seus compatriotas. Para levantar a auto-estima do nosso povo, a ABA aposta na emoção”. (Campanha para auto-estima é lançada hoje. Tudo Notícias, 19/7/2004. disponível em: <http://tudoparana.globo.com/noticias>. Acesso em 4/8/2004) O texto da história de Herbert Vianna apresenta uma linha do tempo: 05/2/2001: Herbert Vianna luta pela vida; 21/03/2001: Herbert Vianna sai do hospital; 12/07/2001 Médicos dizem que Herbert Vianna pode nunca mais cantar; 27/10/2001: Herbert Vianna quer voltar aos palcos mesmo em cadeira de rodas; 08/11/2002: Paralamas do Sucesso voltam aos palcos com Herbert Vianna. – Eu sou brasileiro e não desisto nunca”. (Campanha O melhor do Brasil é o Brasileiro).



Eu sou brasileiro e não desisto nunca (Herbert Vianna, vocalista do Paralamas do Sucesso). Campanha da ABA – Associação Nacional de Anunciantes, *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004. Foto Maurício Valadares



Tem Brasil na pista (Keila Costa, atleta da Equipe Olímpica Brasileira) Campanha ABA – Associação Nacional de Anunciantes/Telemar, *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004. Anúncio publicitário



Logomarca da Campanha da ABA – Associação Nacional de Anunciantes, *O melhor do Brasil é o brasileiro*, 2004



- a) *Vista-se com estilo por até 200 reais*. Moda casual, agosto, 2004
- b) *Da passarela para as ruas*. Vestido Zoomp – vestido *Tonga da Mironga*, agosto, 2004
- c) *Elegância feita de cores fortes, brilhos e decotes*: o glamour, a sensualidade e a criatividade das estrelas em noite marcada por mix de tendências. Maitê Proença, de Ocimar Versolato (detalhe), novembro, 2004
- d) *Moda Paris*: Gisele Bündchen vestida de boneca russa por John Galliano, 2004

#### FIGURA 71 - A INDÚSTRIA DA MODA E O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DA MERCADORIA

Da produção dos tecidos e da confecção industrial ao *mundo fashion* da moda passou mais de um século. Incluindo calçados, acessórios, cabelos, maquiagem e padrões de beleza, a indústria da moda movimentou bilhões de dólares em todo o mundo. Qual é o preço da beleza? Depende da sua condição de classe. Um conjunto de saia e blusa em um supermercado pode ser encontrado por cerca de R\$ 20 e um modelo casual com estilo já chega a casa dos R\$ 200, mas um Galliano ou Versolato não sai por menos de R\$ 5.000 (MARTINS, 2004, p.67). Uma marca, uma assinatura de um grande estilista, um produto com edição limitada ou exclusiva, o nome de uma celebridade ou de uma *top model* são elementos fundamentais para agregar valor. Não é à toa que a Agência Ford de Nova Iorque fatura anualmente cerca de U\$ 100 milhões de dólares e uma modelo *top*, U\$ 500 mil, em média (VEIGA, 2004, p.88). A alavanca fundamental dessa indústria encontra-se nos grandes desfiles, que tiveram origem em Paris e depois se espalharam por todo o mundo. No Brasil temos os famosos *São Paulo Fashion Week* e *Fashion Rio*, além de similares em vários estados. Os grandes desfiles investem no espetáculo que apresenta – junto com extravagâncias sem limites, como, por exemplo, na Semana de Moda de Paris de 2004, onde John Galliano, em seu desfile para *Christian Dior*, colocou bonecas russas na passarela e fez Gisele Bündchen tropeçar na pele de uma *babuska* (Moda Paris. In: Revista *Isto É Gente* n.240, 15/3/2004, p.56-58) – modelos vendáveis e as tendências da próxima estação que serão reproduzidas nos vários segmentos de mercado, com os preços compatíveis à sua faixa de consumidores. Um vestido da *Zoomp* apresentado nas passarelas pela *top* Mariana Weickert é traduzido pela *Tonga da Mironga* e vendido por R\$ 135, um preço mais acessível. (Da *passarela para as ruas*. In: Revista *Manequim* n.536, agosto, 2004, p.123).



a) O perigo dos tênis piratas. Reportagem e foto, 2004  
 b) Nike, chuteira exclusiva do jogador Roberto Carlos, 2004  
 c) Adidas, tênis modelo *Barricade*. Foto, 2004

### FIGURA 72 - COMO AGREGAR VALOR: A HISTÓRIA DO TÊNIS

Os calçados, hoje em dia, não são apenas uma proteção para os pés. Além de sua função utilitária básica, ele deve absorver diferentes tipos de impacto, evitar odores, apresentar um desenho esteticamente adequado às últimas tendências da moda e, além disso, conferir *status* ao consumidor – seja pela marca, seja pela exclusividade do modelo. “Um *spa* de Nova Iorque está fazendo a festa com um tênis vendido com o inacreditável apelo de combater a celulite. (...) O médico Ricardo Nahas, presidente da Sociedade Brasileira de Medicina Esportiva, chega a brincar: ‘A atividade física aeróbica feita com regularidade pode ajudar. Se a pessoa ficar estimulada a se exercitar por causa do produto, talvez esse seja seu único benefício’, diz. Proteção: Na verdade, a aquisição de um tênis deve levar em conta seu feitio, seu material e para que fim será usado – praticar esporte ou desfilhar no shopping. Antigamente, a escolha se limitava ao aspecto estético. Hoje, existem tantas opções que dá para agradar aos olhos e deixar o pé protegido.” (ZACHÉ e CASTELLÓN, 2004, p.49-50). O modelo *Barricade* da Adidas oferece reforço na ponta dos pés, região que concentra boa parte do impacto, e pode ser adquirido pela *modica quantia* de R\$ 500. As marcas investem também na produção de modelos exclusivos para esportistas famosos como forma de publicidade. “As empresas se esmeram em atender até as mínimas necessidades dos atletas. O calçado do lateral Roberto Carlos, por exemplo, não tem lingüeta. A amarração do *Air Zoom Total 90 III*, da Nike, é lateral para permitir uma área maior de contato com a bola. A posição de Roberto Carlos exige que ele percorra entre dez e quinze quilômetros em uma partida. Por isso, sua chuteira dispõe de um sistema de amortecimento equipado com uma espécie de fina bolsa de ar para reduzir o impacto.” (Ibid., p.50). Para desfilhar, simplesmente, a *All Star* produziu “versões do mundo *faschion* para conquistar qualquer craque que se preze” ((FRASSON, 2004, p.130). Entre essas preciosidades, o *All Star* da *Louis Vuitton* sai por R\$ 1,780 e o do *Empório Armani* sai por R\$ 1.350 (Id.). Em contrapartida, para aqueles que não podem pagar, não é difícil encontrar cópias piratas. “No Brasil, há casos em que o lançamento de modelos de tênis ocorre depois do surgimento dos concorrentes piratas. Mas não é só o fisco e os fabricantes que são lesados. De acordo com pesquisas do Laboratório de Biomecânica de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, o consumidor também perde com as imitações.” (Guia, *Veja* n.34, 25/08/2004, p.107). Entre outras desvantagens, as imitações tingem as meias, o calçado é duro, a borracha da sola derrapa, as costuras são grosseiras e os tecidos não permitem a ventilação necessária para evitar mau cheiro e até micoses (Id.). Enfim, tanto o conforto da alta tecnologia quanto o efeito das *versões fashion* só é acessível para poucos.



Coca-Cola, logomarca



McDonald's, logomarca



Nike, logomarca

#### FIGURA 73 - LOGOMARCAS RECONHECIDAS

"Certas empresas sempre compreenderam que estavam vendendo marcas antes dos produtos. Coca-Cola, Pepsi, McDonald's e Disney intensificaram a guerra das marcas, especialmente porque tinham seus olhos firmemente fixados na expansão global. (...) Esta escalada do papel da logo foi tão drástica que se tornou, em sua essência, uma mudança. (...) Em meados dos anos 90, empresas como a Nike, a Polo e a Tommy Hilfiger estavam prontas para levar a marca ao patamar seguinte: não mais simplesmente conferir sua marca a seus produtos, mas também à cultura externa – ao patrocinar eventos culturais, elas podiam sair pelo mundo e utilizar vários deles como postos avançados. Para essas empresas, o *branding* [processo de constituição da identidade corporativa] não era apenas uma questão de agregar valor ao produto. Tratava-se de cobiçosamente infiltrar idéias e iconografias culturais que suas marcas podiam refletir ao projetar essas idéias e imagens na cultura como 'extensões' de suas marcas. A cultura, em outras palavras, agregaria valor a suas marcas. (...) Assim, a meta não é apenas ter atores mirins bebendo Coca-Cola em um comercial de TV, mas que os estudantes debatam conceitos para a próxima campanha publicitária da Coca-Cola nas aulas de inglês." (KLEIN, 2003, p.41, 44, 52, 53).

FIGURA 74 - RESPONSABILIDADE SOCIAL DÁ LUCRO

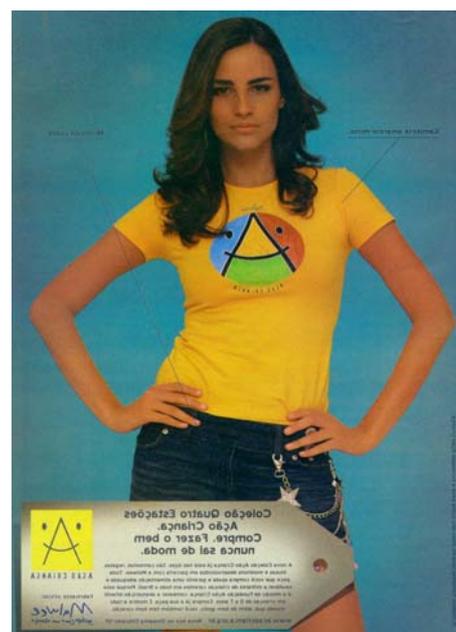
No Brasil, empresas com responsabilidade social vão ganhar um indicador especial na Bolsa de Valores de São Paulo. Diferença que pode trazer mais lucro na hora de negociar as ações. (...) O interesse na responsabilidade social não tem a ver com caridade, mas com lucro. Quanto mais responsável a empresa, melhor é a imagem e menores são as chances de gastos com indenizações ambientais e trabalhistas, por exemplo. (...) Lá fora, a nova filosofia tem dado resultado. Nos últimos dez anos, ações de empresas americanas com esse tipo e preocupação se valorizaram 153%, bem mais do que a média, que ficou em 108%. (...) 'É muito importante para as empresas que elas assumam essa postura, se profissionalizem. Isso vai acabar se refletindo, com o tempo, em cotações mais elevadas no mercado, atraindo mais investidores na empresa, criando mais empregos e por aí afora', diz Gregório Mancebo Rodríguez, presidente interino da Animec". (Social que dá lucro. *Jornal da Globo*, segunda-feira, 21/6/2004). Para uma empresa, *responsabilidade social* significa, estrategicamente, investir pouco para conquistar muito em termos de imagem e retorno financeiro. Esta distinção é obtida através de doações para a campanhas do tipo *Criança Esperança* da UNICEF, promover eventos para arrecadar fundos para flagelados, doar a arrecadação de um dia inteiro de vendas para alguma instituição, criar uma coleção de camisetas ou preocupar-se com a qualidade da alimentação das crianças e com a preservação do meio ambiente. A rede *Mc Donald's*, a *Malwee* e a *Natura*, entre outras grandes empresas, sabem disso, pois têm investido muito nessa direção. O *Mc Dia Feliz*, o *Instituto Ronald McDonald*, o *Mc Lanche Feliz* e a linha de cosméticos *Natura Ekos*, são exemplos disso. O *Mc Dia Feliz* de 2004 foi anunciado pela dupla pop Sandy e Júnior com a seguinte chamada: "Marque desde já na sua agenda. A gente já marcou na nossa. 13 de novembro é o dia do Mc Dia Feliz. Neste dia tudo o que se arrecada com a venda do Big Mac, no Brasil inteiro vai para instituições que tratam e curam crianças e adolescentes com câncer. Até 70% dos casos podem ser curados se tratados desde o início. Nós contamos com você no sábado dia 13 de novembro. As crianças e adolescentes com câncer precisam da nossa força. Peça seu Big Mac e participe". Na semana seguinte, foi publicada em página dupla a prestação de contas do dia, com a seguinte chamada "Quanto tempo dura este sorriso?", com uma foto de uma criança negra. O texto, em tom comovente, afirma que no referido dia 13 de novembro, "cerca de 2 milhões de pessoas foram aos restaurantes do Mc Donald's em todo o Brasil para mais um Mc Dia Feliz. Fizeram dessa visita uma emocionante declaração de amor à vida das crianças portadoras de câncer. Essas pessoas ajudaram a arrecadar em torno de 8 milhões de reais (já descontados os impostos) que serão destinados às instituições que cuidam e ajudam a curar crianças com câncer". Mas, não é só isso, em outro anúncio, também de página dupla, a empresa se dirige aos pais: "Coisas que você precisa saber antes de trazer seu filho ao McDonald's", com uma foto de uma criança branca (é claro!). Nesse anúncio, apresenta os argumentos que garantem a qualidade do seu *McLanche Feliz*, destinado às crianças: ambiente descontraído e familiar, brinquedos de acordo com as normas de segurança, alimentação saudável (hamburger grelhado sem gordura; danoninho (aquele que vale por um bifinho); leite achocolatado, enriquecido com vitaminas A e D; e maçã, rica em fibras etc. (In: Revista *Época* n.335, 18/10/2004). Já a linha de cosméticos *Natura Ekos* garante: "as cores, perfumes, texturas e ingredientes ativos da biodiversidade brasileira, com propriedades cientificamente comprovadas. (...) Para o seu bem-estar de corpo e alma. [os produtos]Natura Ekos, hidratam sua pele sem ressecar a floresta. A castanha do Pará e todos os ingredientes ativos de Natura Ekos são extraídos a partir de processos que buscam garantir a sua renovação no futuro." (Natura Ekos: viva sua natureza. Anúncio publicitário. In: Revista *Corpo a Corpo*, ano XV, n.166, outubro, 2002, p.4-5). A Coleção Ação Criança oferece camisetas, regatas, blusas e moletons para ajudar milhares de crianças carentes em todo o Brasil: "Compre. Fazer o bem nunca sai de moda." Além disso, a modelo Fernanda Tavares doou seu cachê para a Fundação Ação Criança. (Mas, quem pagou esse cachê?) (anúncio publicitário, Revista *Isto É* n.1.831, 10/11/2004, p.83).



McDia Feliz, sábado, 13/11/2004. Campanha promocional McDonald's anunciada pela dupla Sandy e Júnior



Quanto tempo dura este sorriso? Publicidade do Instituto Ronald McDonald, 2004



Coleção Ação Criança. Camiseta da campanha para Fundação Ação Criança, Malwee. Modelo Fernanda Tavares, maquiada por Duda Molinos. Foto Miro, 2004



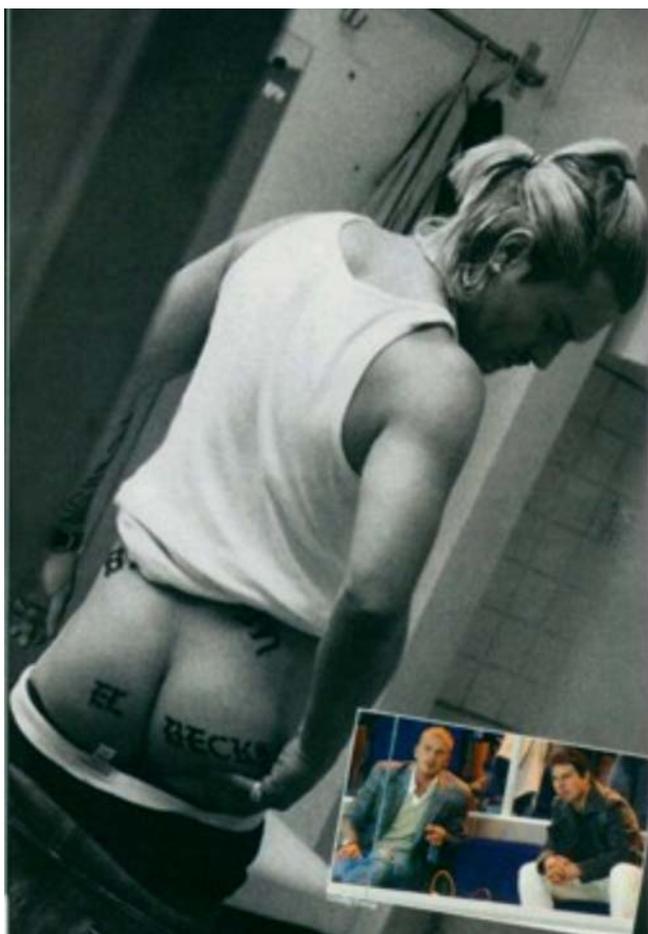
*Ipanema Gisele Bündchen: a nova bossa do Brasil. Sandálias Grendene batizadas com o nome da top model. Anúncio publicitário, 2004*

#### FIGURA 75 - CELEBRIDADES FATURAM MILHÕES DE DÓLARES EM 2004

*Qual será o retorno para as empresas que as contratam?*

##### GISELE: A NOVA BOSSA DO BRASIL

“As *top's* brasileiras continuam muito poderosas mundo afora. (...) A absoluta Gisele Bündchen completa, em 2005, dez anos de carreira e segue poderosa, rica e mais valorizada do que nunca. Em 2004 entrou para o *Guinness Book*, o livro dos recordes, como a modelo que mais faturou em um único ano. Parte de sua fortuna avaliada em US\$ 62 milhões, ganhou em 2001, quando faturou US\$ 12,5 milhões. Gisele continua com seus contratos milionários com a Victoria's Secret, a C&A e a Nivea.” (Retrospectiva 2004, Revista *Isto É* n.1.838, 29/12/2004, p.71).



*David Beckham, ídolo esportivo. Foto p. e b., Getti Images (para leilão beneficente da The National Deaf Children's Society, 2004*

##### BOM NO ATAQUE, MELHOR NA DEFESA

“Que ele adora aparecer, todo mundo já sabe. Mas, desta vez, David Beckham se superou: foi a leilão na semana passada, em Londres, uma foto do atacante do Real Madrid expondo toda a sua... hum... retaguarda. Ale do derrière ele revelou várias tatuagens íntimas que, até então, só a mulher dele, Victoria, e o seu médico de muita confiança tinham tido chance de ver. O motivo do clique foi arrecadar fundos para uma instituição, a The National Deaf Children's Society, que cuida de crianças surdas.” (PASCOWICH, 2004, p.72). Beckham “movimentou alguns milhões de dólares neste ano. Fechou contrato de US\$ 61 milhões por cinco anos com a Gillette, comprou um apartamento em Londres – a vista – por US\$ 21 milhões. Uma foto de um sócia [não era ele afinal???] seu com o traseiro tatuado e mais 23 peças inspiradas em sua figura foram leiloadas por US\$ 295 mil na Christie's. Dessa vez o dinheiro foi para a Sociedade Nacional das Crianças Surdas de Londres.” (Retrospectiva 2004, Revista *Isto É* n.1.838, 29/12/2004, p.68).