

A educação estética por meio do acesso à produção artística

Alcione Araújo

Carolina de Melo Bomfim Araújo

A arte é indispensável, se eu ao menos soubesse para quê.
Jean Cocteau

51

1. Alguns números sobre educação e arte

Embora seja difícil precisar os números, é possível afirmar que a educação envolve, entre estudantes e professores dos níveis fundamental, médio e superior, algo em torno de 60 milhões de brasileiros.¹ Cotejar esses números com os da produção artística nacional é deparar-se com um outro país. A venda média anual de cada título de livro não especializado no Brasil é de 6,11 exemplares,² a ocupação média dos teatros é de 18% dos ingressos oferecidos³ e o público médio do filme brasileiro é de aproximadamente 277 mil espectadores.⁴ As desproporções são atestadas ainda em outros tipos de levantamento. Por exemplo, um estudo recente aponta que 17,4% dos professores brasileiros nunca foram ao teatro, 62,1% nunca foram a concertos ou óperas e 14,8% nunca foram a museus (Unesco, 2004, p. 91).

¹ De acordo com o Inep (2003, p. 27), o Brasil contava em 2004 com 56.174.997 matrículas e 2.543.576 funções docentes na educação básica. Quanto ao ensino superior, os dados do Inep referentes a 2003 indicam 268.816 funções docentes, 3.887.022 matrículas em cursos de graduação presenciais (Inep, 2004). A dificuldade de precisar os números se deve, entre outros itens, à ressalva de que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino, ao índice não preciso de abandono dos cursos de ensino superior e à falta de estatística referente a matrículas e funções docentes na pós-graduação.

² Em 2004 foram lançados, no mercado editorial brasileiro, 8.420 títulos de obras gerais (textos não didáticos, nem técnicos, nem religiosos), com 87.556.922 exemplares produzidos e 51.500 exemplares vendidos (CBL, 2005).

³ Levantamento feito pela Associação Paulista de Produtores de Teatro (Apetesp).

⁴ Em 2005, o filme brasileiro de maior sucesso, *Dois filhos de Francisco*, com direção de Breno Silveira, alcançou um público de 5.317.949 espectadores. O total de espectadores dos 41 lançamentos do cinema brasileiro no ano foi de 11.378.513, resultando em uma média de 277.524 espectadores. Cf. *Boletim Filme B*. Disponível em: <<http://www.filmeb.com.br>>. Acesso em 15 de junho de 2006.

De outros países, no entanto, chegam-nos dados um pouco diferentes: os espetáculos ao vivo em Portugal têm em média 298,4 espectadores, o que indica uma proporção de 66,23% da população freqüentando um espetáculo anual;⁵ os museus alemães têm em média, por ano, 21.350 visitas, o que corresponde a 1,25 visita anual a museu por habitante;⁶ na França, o cinema nacional é responsável por mais de 40% de um público que chega a três vezes o número de sua população;⁷ o mercado editorial argentino produz anualmente 24 milhões de exemplares de livros não-didáticos, o que indica 0,67 livro por habitante.⁸

Constata-se: no Brasil, os cidadãos envolvidos no processo educacional formal não têm acesso à produção artística; o país vive uma fratura esquizofrênica – de um lado uma educação sem arte, do outro uma arte sem público. Esse quadro, no entanto, não reflete o interesse dos agentes envolvidos. A recente pesquisa sobre a juventude brasileira aponta que, embora apenas 4,5% dos jovens entre 15 e 24 anos ocupem seu tempo livre com atividades culturais, essa é a ocupação preferida de 40% deles (Brenner, Dayrell, Carrano, 2005, p. 202).

A razão primeira apresentada por esses agentes é a de que o custo final do produto cultural está além das possibilidades da maior parte dos estudantes e professores. Os produtores de arte, por sua vez, alegam que, apesar das leis de estímulo à cultura baseadas em renúncia fiscal, um público consumidor tão diminuto não possibilita a redução no preço final do produto ou ingresso – eis a velha lei da oferta e procura. Por outro lado, o Estado brasileiro, responsável pelo custeio da educação e pelo patrocínio das artes, não consegue vincular o seu investimento em ambas as atividades, reproduzindo, ele próprio, a separação.

Historicamente reconhece-se na aliança entre educação e arte a primazia de alimentar os sonhos do homem e construir os meios de realizá-los. Há uma expectativa usual de que os que vivenciam o processo educacional formal estejam preparados e estimulados a usufruir as experiências estéticas proporcionadas pela produção artística, nas suas diversas formas de expressão, beneficiando-se com a multiplicidade do belo que os artistas se empenham em criar. Não obstante, um cruzamento entre os dados estatísticos acima mencionados e referências empíricas, fundadas inclusive na má distribuição geográfica da oferta de produtos culturais, revela que há hoje médicos que jamais leram um romance, engenheiros que nunca foram ao teatro, advogados que não vão ao cinema, dentistas incapazes de se emocionar diante de um quadro; sequer a elite do País se forma para a fruição artística.

⁵ Os dados disponíveis, referentes ao ano de 2004, são de 23.371 espetáculos ao vivo, em 344 recintos, com um público de 6.974.000 espectadores. Chegamos a essa média através da comparação com a população portuguesa, que, em 2004, era de 10.529.255 habitantes (cf. INE, 2006).

⁶ Em 2001, a Alemanha contava com 82.411.000 habitantes e 4.823 museus de todos os gêneros, que tiveram, no ano, 102.966.000 visitantes (cf. Statistisches Bundesamt, 2006).

⁷ Em 2004, de um total de 186.380.000 espectadores de cinema, 75.320.000 assistiram a produções francesas, em comparação com um público de 93.280.000 da indústria cinematográfica norte-americana (cf. Centre National de la Cinematographie, 2006). A projeção da população francesa para 2005 é de 62.702.000 habitantes (cf. Institut..., 2006).

⁸ "el volumen de su producción actual se sitúa en unos 12 mil títulos anuales (en 1999 esta cifra se elevó a 14 mil), con un tiraje de aproximadamente 48 millones de ejemplares, correspondiendo algo más de la mitad a libros educativos y técnicos. (Gentino, 2003, p. 44). A média foi calculada a partir dos dados populacionais oficiais argentinos de 2001, que indicam 36.260.130 habitantes. (cf. INDEC, 2006).

Mas por que tentar reunir essas esferas? Por que uma educação estética através do acesso à fruição da produção artística? Não apenas é possível, como é algo hoje muito em voga, argumentar contra esse objetivo. A proposta deste artigo é, em primeiro lugar, deparar-se com tais argumentos partindo dos dois eixos principais nos quais ele é, em geral, sustentado: o da defesa da educação profissional e o da relativização da arte. Vejamos.

2. A educação profissionalizante

A defesa da educação profissionalizante, em sua vertente mais radical,⁹ enxuga currículos visando a uma preparação específica, que assegure inserção mais rápida no processo produtivo, em que as disciplinas de cultura geral, em particular as voltadas para a sensibilidade e a reflexão, são substituídas pelas de preparação específica. A força do argumento é constatada pela atual profusão de cursos compactos – e progressivamente mais condensados – no sistema educacional brasileiro. Um ponto razoável a se propor é que o foco na preparação de mão-de-obra e formação de recursos humanos é um movimento que implica a redução intencional de horizontes da educação, de modo a que a produção do conhecimento seja, por esse viés, substituída por uma restrita habilitação para a produção, cujos patamares de eficiência são aferidos segundo parâmetros do tipo habilidade técnica/tempo de preparação ou investimento/tempo de preparação.

Há que se dizer, no entanto, que tais parâmetros são válidos se, e somente se, ao fim do tempo de preparação, alcança-se o objetivo desse enfoque educativo, ou seja, o emprego. Esse vínculo entre processo e finalidade é de tal modo estreito, que a falha na conquista de uma vaga no mercado de trabalho, ou apenas o seu retardo, acaba por resultar no fracasso de todo o processo. A frustração da inserção exige nova qualificação e mais tempo de preparação, de modo que, mesmo se tomarmos os critérios de aferição de que se vale o ensino profissionalizante – habilidade técnica/tempo de preparação e investimento/tempo de preparação –, constataremos, como resultado final, um patamar inferior de eficiência. Basta, portanto, um cenário de inadequação ou uma não sincronia entre o mercado de trabalho e o currículo escolar para que se coloque em xeque o modelo de educação profissionalizante em tempo otimizado. A sustentar esse argumento, auxilia-nos a reflexão de Paiva (1997, p. 130-131) sobre o descompasso entre educação profissionalizante e emprego:

[...] as transformações por que passa o mundo contemporâneo estão a demandar novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais, necessárias à vida num mundo em que a concorrência se acirrou. (...) Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas de formar para a vida na qual também se insere o trabalho nem sempre como foco fundamental da existência, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para que se

⁹ Há que se notar, contudo, os esforços dos especialistas e legisladores em transformar essa realidade; ao que se pode mencionar a indicação do Plano Nacional de Educação "a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas" (Brasil, 2006).

possa enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para que se possa circular com desenvoltura em meio a muitas "idades" de tecnologia, com a possibilidade de olhar para trás, compreender o mais possível a transição, entender e usar (se for o caso) as máquinas mais modernas e fazer face a suas inúmeras e multifacéticas conseqüências na vida social e pessoal.

O desenvolvimento das habilidades abstratas, entendido como uma saída para a inserção no mercado de trabalho da era tecnológica, só se faz possível por um descolamento, ainda que provisório, de meios e fins, de habilidades e aplicações. Uma educação aberta para o novo, para o possível, supõe, a nosso ver, a experiência do não imediatamente adequado, do rompimento com a lógica (re)produtiva. Nesse sentido, mesmo que se postule um ensino de formação para o mercado, as exigências desse mercado são pautadas pelo descolamento dos meios concretos para os meios possíveis, resultando na criação e na operação de novos meios – um traço social da existência de um mercado crescente para o pensamento formal, simultâneo ao decréscimo de oportunidades para a mera reprodução ou imitação de conteúdos.

A pergunta usual a essa altura seria em que medida a experiência estética proporcionada pela arte interferiria nesse cenário. A resposta estaria na ausência de uma finalidade externa à experiência estética; ela é um fim em si mesmo. A defender esse ponto, o referencial da teoria estética se funda na conceituação kantiana do belo como deleite proporcionado pela coincidência entre as faculdades representativas do sujeito na constituição do objeto, ou seja, pela conformidade a fins, origem do juízo estético:

54

A consciência da conformidade a fins meramente formal no jogo das faculdades de conhecimento do sujeito em uma representação, pela qual um objeto é dado, é o próprio prazer, porque ela contém um fundamento determinante da atividade do sujeito com vistas à vivificação das faculdades de conhecimento do mesmo, logo uma causalidade interna (que é conforme a fins) com vistas ao conhecimento em geral, mas sem ser limitada a um conhecimento determinado, por conseguinte uma simples forma da conformidade a fins subjetiva de uma representação em um juízo estético (Kant, 1995, p. 68).

Mas, ao ser um fim em si mesmo, a experiência do belo se torna uma experiência radicalmente distinta – causa de sua rejeição – daquela proporcionada por um sistema educacional que tem a produção como fim. A interferência da experiência estética no fracasso da educação profissional limita-se à experiência do fim em si mesmo, do descolamento das respostas imediatas e da reflexão sobre a própria mediação. O pouco que isso possa parecer já é o suficiente para a indicação de um outro caminho.

Antes, porém, de nos dedicarmos a essa indicação, é preciso defrontarmos-nos com a segunda objeção a uma educação estética, a de que toda manifestação humana é artística e de que o belo é uma questão de gosto pessoal, cujos critérios, não sendo universais, não podem constituir-se temas educacionais.

3. A relativização da arte

Um sofisma ronda a proposta de conciliação entre educação e arte, indicando que todas as formas de expressão humana são igualmente válidas. Sua fonte se

identifica na confusão entre a igualdade formal democrática – postulada particularmente pelo direito à expressão – e a equivalência das expressões em relação à verdade ou, se se quiser, ao belo. Valesse essa confusão, impossível seria diagnosticar o conhecimento e o domínio das habilidades, levando, em termos educacionais, a um populismo de aprovação imediata sem critérios de desempenho.

Ora, tal como é empiricamente constatável, a exclusão do mercado de trabalho daqueles que, embora portadores de diploma, não suprem as exigências mínimas de desempenho funcional, também se pode inferir que, mesmo a partir de critérios práticos e pragmáticos, é factível o diagnóstico do conhecimento. Restaria ainda a se pensar se é válida ao belo na arte essa mesma conclusão sobre a verdade e o conhecimento.

Em termos clássicos, o belo é definido, desde o *Banquete* de Platão, como uma idéia, ou seja, como a unidade formal a que chegamos depois de constatar muitas coisas belas, ou seja, aquilo que, sendo comum a todas elas, torna-as belas.¹⁰ Quando Kant desloca a beleza dos objetos para a concordância das faculdades do sujeito, isso pode ter graves conseqüências metodológicas, mas não anula o conceito pelo relativismo, afinal há uma regra universal para a determinação dos juízos, e o juízo do belo não seria uma exceção.¹¹

Talvez seja a partir de uma certa abordagem marxista, de origem lukácsiana,¹² que, com a cristalização da noção de ideologia, o belo, como efeito da expressão artística, tenha sido efetivamente dicotomizado entre os interesses do capital e dos proletários. Em função disso, ele seria entendido, de um lado, como o fruto do ócio pela posse dos meios de produção e, conseqüentemente, reflexo imediato de uma ideologia burguesa; e, de outro, teria função mobilizadora capaz de levar à socialização dos meios de produção – o que, em última análise, significaria a introdução de um *télos*, de um fim, na arte.

No entanto, a rejeição da complacência kantiana sob o argumento ideológico revelou-se uma faca de dois gumes. O século 20 vê a teleologia se realizar, não com a instauração da sociedade sem classes, mas com a incorporação dos seus padrões à lógica antagonista, na figura indústria cultural – quintessência do capitalismo avançado.

¹⁰ "Aquele que for conduzido até aqui em relação ao amor, tendo contemplado o belo muitas vezes e corretamente, encaminhando-se agora ao fim das coisas do amor, subitamente constatará algo espantoso na natureza do belo: aquele que, Sócrates, era o motivo de todos os esforços anteriores, que, em primeiro lugar, é sempre, não vem a ser, nem se destrói; não aumenta, nem diminui; em segundo lugar, que não é ora belo, ora feio, ora aqui, ora ali, belo quanto a isso e feito quanto àquilo, ou belo nisso e feito naquilo, nem belo para uns e feio para outros (...). Ao contrário é em si mesmo e uniforme consigo mesmo sempre". (Platão. *Banquete*, 210e-211b).

¹¹ "A faculdade dos conceitos, quer sejam eles confusos ou claros, é o entendimento; e conquanto ao juízo de gosto, como juízo estético também pertença o entendimento (como a todos os juízos), ele, contudo, pertence ao mesmo, não como faculdade do conhecimento de um objeto, mas como faculdade da determinação do juízo e de sua representação (sem conceito) segundo a relação da mesma ao sujeito e seu sentimento interno, e na verdade, na medida em que este juízo é possível segundo uma regra universal". (Kant, 1995, p. 74-75).

¹² Não é essa a circunstância para uma análise do desenvolvimento histórico, no seio do pensamento marxista posterior a Lukács, do vínculo entre ideologia e beleza. Conviria apenas uma menção a uma breve passagem da obra do pensador húngaro que contribuiu para essa discussão: "Em decorrência da sua incapacidade de compreender a história, a atitude contemplativa da burguesia se polarizou em dois extremos: de um lado havia os "grandes indivíduos", vistos como os produtores autocráticos da história, do outro lado havia as "leis naturais" do ambiente histórico. Ambos se revelaram igualmente impotentes – fossem separados ou funcionando em conjunto – quando desafiados a produzir uma interpretação do presente em sua radical novidade. A perfeição interna da obra de arte oculta esse abismo porque, em sua imediaticidade perfeita, ela não permite que outras questões surjam sobre uma mediação não mais disponível ao ponto de vista da contemplação. No entanto, o presente é uma questão histórica, uma questão que se recusa a ser ignorada e que exige imperiosamente essa mediação. Ela deve ser tentada." (Lukács, 2003).

Se a possibilidade da transformação do real jazia em uma desmistificação do caráter universal do belo, agora ela jaz na desmistificação dos *téloi*, apontando para que somente na experiência do descompasso entre as finalidades externas e a própria obra de arte – em outras palavras, na experiência de um fim próprio à arte, capaz de superar as cristalizações da ideologia – é que se pode entrever algum caráter não mercadológico em objetos cada vez mais assimilados pela lógica industrial.

Essa promessa da obra de arte de instituir a verdade imprimindo a figura nas formas transmitidas pela sociedade é tão necessária quanto hipócrita. Ela coloca as formas reais do existente como algo de absoluto, pretextando antecipar a satisfação nos derivados estéticos delas. Nessa medida, a pretensão da arte é sempre ao mesmo tempo ideologia. No entanto, é tão-somente neste confronto com a tradição, que se sedimenta no estilo, que a arte encontra expressão para o sofrimento. O elemento graças ao qual a obra de arte transcende a realidade, de fato, é inseparável do estilo. Contudo, ele não consiste na realização da harmonia – a unidade problemática da forma e do conteúdo, do interior e do exterior, do indivíduo e da sociedade –, mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso do esforço apaixonado em busca da identidade. Ao invés de se expor a esse fracasso, no qual o estilo da grande obra de arte sempre se negou, a obra medíocre sempre se ateu à semelhança com outras, isto é, ao sucedâneo da identidade. A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 122).

Com Adorno e Horkheimer, a possibilidade de resgate de algum caráter não violento na arte reside na sua finalidade em si, na sua forma de se deslocar da lógica capitalista por meio de uma remissão, ainda que negativa, a uma outra possibilidade de mundo.¹³ Assim sendo, o resgate do conceito de obra de arte em um contexto de indústria cultural abre uma oportunidade, cada vez mais rara, de transformação da realidade, exatamente pelo resgate do fim em si mesmo, o que nos proporciona um paralelo com a crítica há pouco elaborada ao ensino estritamente profissionalizante.

Se os argumentos até aqui apresentados conseguem contrapor-se às objeções a uma educação estética, talvez ainda fosse preciso indicar alguns aspectos do desenvolvimento histórico da arte, da educação e da cultura de massa no Brasil, com vista a discutir o cenário educacional brasileiro e a posição peculiar que aqui toma a educação estética ante a indústria cultural.

4. Educação e cultura de massa no Brasil

O projeto jesuíta inaugurou, no século 16, a educação formal no Brasil com a missão de catequizar os gentios. Pautam essa iniciativa uma visão de mundo e uma percepção do homem, construídas a partir da revelação ortodoxa do deus judaico-cristão, inculcadas a nativos de cultura ágrafa – que, não obstante, tinham línguas codificadas e inteligíveis, transmitidas pelo suceder das gerações, com ritos e crenças, uma cosmogonia inteiramente referenciada na natureza, espaços de convivência e todas as sabidas práticas culturais, tendo inclusive vencido a longa distância entre o

¹³ "As obras de arte destacam-se do mundo empírico e suscitam um outro com uma essência própria, oposto ao primeiro como se ele fosse igualmente uma realidade". (Adorno, s/d., p. 12).

cru e o cozido, como hierarquizou Lévi-Strauss (2004). Essa imposição de um deus significa, porém, a reordenação de todo o cotidiano das práticas culturais de uma civilização – que, entre outras características, desconhecia o impulso da acumulação –, segundo deveres, hierarquias, obediências, etc. O fracasso foi tão patente que, quando, mais tarde, chegaram os negros – de poderosa cultura igualmente ágrafa – sequer houve uma nova tentativa. Eles mantiveram, contudo, a sua forma de educar e a sua cultura – cuidados com o corpo, com os alimentos, com a natureza, a memória, a cultura, as crenças e o transcendente – sem, com isso, introduzirem o ensino: a transmissão vertical e impositiva de informações, valores e normas de conduta.

Assim, o projeto educacional jesuítico floresce apenas quando se dedica aos portugueses que vinham para o Brasil. Ironia: brancos europeus educavam brancos europeus, em solo brasileiro. Vêm daí os colégios confessionais, até hoje reputados na formação da elite brasileira – uma formação confessional, com tradição de qualidade, o que inclui obediência às normas e respeito aos valores humanistas da cultura clássica: Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa.

Esse breve retrospecto quer meramente apontar que, no Brasil, de modo geral, as formas artísticas e educacionais tradicionais – de origem europeia e familiares aos jesuítas – ficaram restritas ao branco europeu e seus descendentes. A maioria da população urbana, de negros e mestiços, construirá sua expressão cultural sem a contribuição dos parâmetros clássicos. No âmbito da arte, a criação popular ficou no extremo oposto ao da cultura tradicional, ou do espírito. As circunstâncias históricas de país colonizado, aliadas à sistemática exclusão social, à elitização da educação e às conhecidas mazelas de sua elite, fizeram com que a produção artística brasileira, ou se circunscrevesse às elites, ou se mantivesse como artesanato coletivo, sempre à espera de gênios que pudessem transformá-la em algo com finalidade em si mesmo.

O que a indústria do entretenimento opera no século 20 brasileiro é a apropriação das formas coletivas de expressão e a diminuição drástica do círculo já restrito de produção artística, criando, no seio da diferença sociocultural, um espaço homogêneo cada vez mais amplo, dedicado à reprodução da lógica capitalista. A consequência mais visível desse processo é a diminuição do interesse pela arte, pelo pensamento formal, pelo âmbito transformador do possível, gerando uma crescente distância entre os significados apreendidos pelos públicos e os conteúdos latentes das formas de expressão. Esse abismo faz com que a produção mais consistente na área musical, cinematográfica, teatral, literária e o mais que se produza na esfera do pensamento atraia o interesse de parcela mínima da população, caindo no vácuo da falta de público.

A propagação em série dos valores e interesses dessa indústria contamina de tal forma as duas esferas anteriores, que nenhuma delas, hoje, lhe é independente. Não há mais como discutir cultura popular ou formas artísticas sem considerar a onipresença da indústria cultural. As décadas de cinquenta e sessenta do século passado marcaram historicamente a tentativa de escapar dessa hegemonia exatamente pela costura de uma aliança entre os dois extremos polarizados – a arte popular e a arte tradicional – em um projeto de grande arte popular. O fracasso desse projeto com o advento da ditadura militar propiciou a ascensão e consolidação da indústria de

entretenimento, que, beneficiando-se do salto tecnológico financiado pelo Estado, passou a operar em rede nacional. A idéia disseminada era de que se fazia a cultura popular da era eletrônica – eufemismo para a cultura de massa – e que sua difusão naturalmente aumentaria o público para o cinema, o teatro e os leitores de livros. Não foi o que aconteceu. Desde então a cultura teve seus números proporcionalmente reduzidos.

Um desdobramento, entre outros, desse fato, é o sentimento de frustração e fracasso da parte dos artistas, por não ter a sua criação alcançado um propósito legítimo: ela não chega ao leitor-ouvinte-espectador-fruidor, não o emociona nem estimula a sua imaginação, não o humaniza nem o faz pensar. Apaga-se a função do artista e, ao mesmo tempo, empobrece-se a formação do cidadão. Uma segunda constatação é de que não se consolidam platéias nem circulam debates, o que, em refluxo, não viabiliza economicamente a produção, cujos custos crescem, tornando-a cada vez mais dependente do Estado e suscetível de intimidação política e domesticação estética. À falta de um público devidamente estimulado pela educação, a produção cultural se desqualifica na busca de um público que não lhe é familiar – e perde o seu público remanescente.

No entanto, é importante retomar os destinos dos citados projetos de arte popular das décadas de cinquenta e sessenta. Que esse movimento ensejou ações enérgicas das instituições reprodutoras é fato, assim como o sucesso de muitas dessas ações na repressão dos movimentos transformadores. O ponto polêmico, no entanto, está em até que ponto isso constitui uma alternativa, quais são as instituições que de fato a sustentaram e se tais exceções apenas confirmam a regra do capital. É nessa possibilidade que repousa a presente proposta de educação estética, que, definida como a criação de elos entre a cultura das classes populares e a grande arte, pode transformar as regras do mercado através de suas próprias porosidades, fissuras e brechas.

58

5. Caminhos possíveis

Dissemos anteriormente que a educação estética questiona e reformula o sentido de inserção no mercado de trabalho. Logo a seguir apontamos os problemas advindos da produção artística em função desse mesmo sistema de mercado. Um leitor arguto levantaria, a esta altura, a questão se não seria um contra-senso defender estratégias de reformulação sobre a inserção no mercado simultaneamente ao seu questionamento. De fato seria um contra-senso, se esse não fosse um processo dialético.

Uma vez que a obra de arte é um fim em si, ela abre caminho para novas lógicas. À medida que a experiência estética liga o homem a novas possibilidades de interpretação do mundo, ela promove a intuição da autonomia do sujeito e, em última análise, impulsiona-o ao movimento histórico de questionamento da realidade. Revelando-se como o lugar do jogo dialético entre o agora e o futuro, as circunstâncias e o seu projeto, a educação estética propõe-se como um tipo singular de educação para a cidadania, mais especificamente o tipo de educação ainda viável em um tempo de

mercado incorpóreo, capital abstrato e habilidades formais. Ao evitar o sacrifício das gerações presentes pela sua inserção em uma lógica formal, ela provoca o surgimento de um novo âmbito de realidade:

Pode-se então tentar enriquecer e tornar complexa essa interpretação (das "origens do pós-modernismo") introduzindo a questão das novas tecnologias e mostrando como elas ditam um novo estilo, ao mesmo tempo que respondem mais adequadamente aos objetivos dos investimentos. Isso significa, portanto, inserir uma "mediação" entre o nível econômico e o estético, o que pode começar a dar uma idéia da razão por que, em relação ao imediatismo de uma afirmativa sobre a determinação econômica, seria melhor elaborar uma série de mediações entre o econômico e o estético; em outras palavras, da razão por que precisamos de uma concepção revitalizada da própria mediação (...), uma função social diferenciada, uma esfera ou zona dentro do social que foi desenvolvida a ponto de ser regida internamente por suas próprias leis e dinâmicas. Quero chamar tal esfera de "semi-autônoma"... (Jameson, 2006, p. 259).

Se os argumentos apresentados legitimam a hipótese de um âmbito de discussão da lógica de mercado e da indústria cultural gerado por uma confluência do setor educacional com o setor artístico, concluímos por uma mobilização em torno da aproximação desses dois elementos, distanciados por uma circunstância histórica. Assegurado o acesso de educandos e educadores aos produtos culturais, não apenas as lacunas causadas pela ausência da arte na formação do indivíduo e o do cidadão desaparecem, como a produção artística, contando progressivamente com um público maior e mais preparado, se viabilizaria e poderia sair da, por vezes temerária, tutela do Estado e das instituições do capital.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d. p. 12.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 122.

BRASIL. Diretrizes para Educação Tecnológica e Formação Profissional. In: *Plano Nacional de Educação*. p. 51. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 202.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. SNEL. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2005. Disponível em: <<http://www.cbl.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

CENTRE NATIONAL DE LA CINEMATOGRAPHIE. *Frequentation des salles*. Disponível em: <<http://cnc.fr>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

GENTINO, O. Aproximación a la situación actual de las industrias culturales en el Mercosur. In: ÁLVARES, G. O. *Indústrias culturais no Mercosul*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003. p. 44.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSOS (Indec). *Poblacion total*. Disponível em: <<http://www.indec.mecon.ar>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Ine, Portugal). *Estimativas de população residente / Cultura*. Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2004*. Brasília: O Instituto, 2003. p. 27.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. *Évolution de la population*. Disponível em: <<http://www.insee.fr>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

JAMESON, Fredric. O tijolo e o balão: arquitetura, idealismo e especulação imobiliária. In: _____. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 259.

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. *Cru e cozido: mitológicas 1*. Tradução e prefácio de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudo sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e educação*, v. 2, n. 1, p. 130-131, 1997.

PLATÃO. *Banquete*, 210e-211b.

STATISTISCHES BUNDESAMT. *Bevölkerung / Museumsarten und Zahl der Besuchen*. Disponível em: <<http://www.destatis.de>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

Alcione Araújo

Escritor, dramaturgo, cronista e ensaísta.
alcionaraujo.uol.com.br

Carolina de Melo Bomfim Araújo

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professora adjunta de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
araujocarolina@terra.com.br