

O DISCURSO DOS PCNS-Arte: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA SOBRE A FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTE

Fernando Lifczynski **Pereira** – IPA/RS

Luís Henrique **Sommer** – UNISINOS

Este trabalho focaliza o discurso dirigido ao professor de artes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a série) para a área de Arte (PCNs-Arte). Acorados em uma perspectiva de análise foucaultiana, tomamos os PCNs-Arte como uma forma de instituir crenças, valores e práticas de ensino da Arte. Mais especificamente, procuramos problematizar o discurso dos PCNs-Arte enquanto uma estratégia operacionalizada pelo Estado para controlar, normatizar, governar, disciplinar e regular o trabalho docente. Dito de outra forma, a dinâmica desta análise pretende destacar os PCNs-Arte funcionando, a um só tempo, como uma tática de objetivação (por fazer do professor um objeto) e como uma tecnologia de subjetivação (por aconselhar formas de reflexão e mudança de comportamentos aos professores de artes).

Particularmente, interessa-nos destacar as relações entre os conteúdos, justificativas e fundamentações da arte na educação escolarizada e a conformação docente às imperiosas necessidades contemporâneas proclamadas pelos PCNs-Arte. Sustentamos que há uma determinada racionalidade política que vem engendrando um conjunto de procedimentos considerados desejáveis e úteis para a conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas, ou, em termos foucaultianos, trata-se do governo de si e dos outros. Assim, neste texto, buscamos dar destaque às regularidades discursivas dos PCNs-Arte que vêm definindo os procedimentos desejados no sentido de *empresariar* o sujeito-professor, de modo a que o sujeito-professor seja responsável não somente por sua carreira, mas também por sua formação continuada, pela transformação social e o aumento da qualidade da educação. Nesta lógica, o Estado transfere para o sujeito-professor obrigações que ele deve assumir como desejáveis para seu próprio desenvolvimento individual.

Nossos questionamentos não estarão sendo feitos em torno de como nós, professores, devemos ser. Além disso, nosso interesse não será, tampouco, discutir a “distância” eventual entre o que os PCNs-Arte dizem/prescrevem e o que somos, nem entre o que dizem e o que pensamos como deveríamos ser. Nosso objetivo é demonstrar como os PCNs-Arte descrevem, orientam, aconselham e instituem uma forma de atuação docente pretensamente verdadeira e eficaz. Assim, buscamos evidenciar os diferentes enunciados que dão forma à identidade docente ou, dito de uma forma um

pouco mais rigorosa, como os PCNs-Arte posicionam o professor de Arte.

Governamentalidade, governo: ferramentas conceituais

Harmonizados com uma perspectiva analítica foucaultiana, estamos entendendo a formação docente e os programas governamentais dirigidos à educação escolarizada como tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. Dito de outro modo, trata-se de formas de saber-poder que exercem formas de governo à medida que conduzem e determinam a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvo de suas ações e programas.

Os estudos sobre governo, na perspectiva foucaultiana, preocupam-se em analisar as táticas, os procedimentos e as estratégias que permitem exercer uma forma específica e complexa de poder: a condução da conduta (FOUCAULT, 1997). Com base especialmente nas noções de governamentalidade e governo, analisamos os PCNs-Arte como um mecanismo por meio dos quais se estabelece a ligação entre objetivos políticos mais amplos (Estado) e as ações dos professores.

Analisar a formação docente, nesse registro, implica atentar para as formas de saber orientadas não somente para conduzir e moldar a conduta dos outros, mas também, para aquelas que se destinam às suas próprias condutas, as que capacitam os indivíduos a refletirem sobre si, a se corrigirem. Tal propósito envolve destacar a interação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (FOUCAULT, 1990), estas últimas entendidas como técnicas que constituem modos de ser e de agir de alunos e de professores e que dizem respeito ao governo e ao autogoverno. Nesses termos, a formação docente não consiste apenas em um processo para “aprender a ensinar”, mas em operar práticas que incitam a produção de modos particulares de ser e agir. Tal modo de análise permite-nos afirmar que a constituição dos professores acontece mediante um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que compõem jogos de verdade sobre a formação docente.

As técnicas que são colocadas em operação para a produção do docente são constituídas por um conjunto de regras, por sistemas de pensamento que envolvem discursos pedagógicos, currículos, diretrizes, regimentos, estatutos, leis, entre vários outros elementos. Os discursos constituem-se como redes de significações e são tomados pelos sujeitos para se autointerpretarem e, assim, acabam por produzi-los. A interpelação acontece quando o sujeito se reconhece a partir dos discursos, quando ele os toma como algo que lhe diz respeito, identifica-se e produz-se como um sujeito

daquele modo, compreende e explica a si e ao mundo a partir de um conjunto de enunciados próprio de um particular regime de verdade. Os discursos dão sentidos à realidade. O filósofo francês considera o discurso como o ponto de articulação entre saber e poder. Quem fala, fala de algum lugar, reconhecido institucionalmente. O discurso veicula saber e é gerador de poder. Estratégias discursivas são criadas para a permanência e exclusão daquilo que interessa à manutenção deste saber/poder. Assim, o que chamamos de verdade é produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder.

Para o autor (2004a), governar uma população é torná-la produtiva, com poucos ou sem gastos para o Estado. Governa-se para aumentar riquezas, conservar a saúde, proteger a propriedade privada, desenvolver a economia de um país, escolarizar a população, formar determinadas mentalidades. Para atingir esses fins são concebidos instrumentos por meio dos quais se age sobre a população. São pensadas estratégias e "técnicas que vão agir indiretamente" sobre a população e "que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta" (Ibidem, p.289), a produtividade e o autogoverno dos indivíduos. Nessa direção, pretendemos destacar alguns procedimentos utilizados nos textos dos documentos oficiais para capacitar os docentes a fazer a sua auto-regulação e para habilitá-los a gerenciar sua própria formação.

Ainda segundo Foucault (Ibidem), governo não se refere apenas às formas de governo político, mas engloba modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, para Foucault, transcende o exercício da soberania. Governar é instituir, normatizar, gerir os indivíduos, seus bens e relações; o governo se exerce muito mais através de táticas e procedimentos normalizadores do que por leis, violência e tradição; governar pode ser entendido como fazer a gestão das subjetividades e dessa perspectiva não teria como fim simplesmente tornar o Estado soberano e centralizado, mas sim dirigir, sustentar e conhecer a fundo os indivíduos que governa e para isso utiliza uma variedade de técnicas de vigilância e controle para que os indivíduos se autogovernem.

A educação é um ato de inscrição do sujeito na sociedade. O ato educativo se sustenta nos ideais sociais articulados em uma ética de humanização e socialização que ele próprio (re)elabora. Assim, podemos enxergar a escola e o trabalho docente como um local e uma ação em que o sujeito foi e é produzido. Em outras palavras, a educação escolarizada é o local onde subjetividades são produzidas, ela se constitui como uma maquinaria de produção da subjetividade e de identidades sociais. Segundo Veiga-Neto

(2001, p.109), “a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital.

O direito à educação é aquele mais reiteradamente destacado no contexto dos sistemas de ensino, e chega mesmo a se expressar, em muitas das orientações oficiais, através de declarações de intenção dos administradores, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar apresentado pelas camadas majoritárias da população. Ao mesmo tempo, os professores são chamados a se comprometer, no seu desempenho profissional, com o processo de emancipação social, política e cultural desses segmentos.

A pauta da educação para a cidadania, no âmbito escolar, dá ênfase à luta pela redemocratização da sociedade. Essas experiências contribuem para consolidar a concepção de que a própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas lutas emancipatórias. O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a efetivação dos direitos sociais.

O discurso governamental procura produzir um determinado tipo de subjetividade docente que, na perspectiva teórica que adotamos, não se caracteriza por uma suposta natureza, uma essência do ser humano e sim como uma manifestação da vontade de poder exercida sobre a conduta de cada um e de todos e é na produção da subjetividade do professor que o governo¹ se efetua. Nesta tecnologia de governo o sujeito se autoconstitui mediante certas “operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (FOUCAULT, 1990, p. 48).

A governamentalidade não se dá numa relação de singularidade de ações exteriores ao corpo social. Ela implica uma composição entre diversos tipos de governo: governo burocrático do poder público, governo do patrimônio e cuidado com a vida privada, governo de si próprio, governo das almas e das condutas. O poder do Estado é uma das formas específicas de governo que diz respeito à política. Nas sociedades contemporâneas “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou

¹ Utilizamos a expressão *governo* ao invés de *governo*, quando esta noção referir-se à ação ou ato de governar.

seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Foucault (1997, p. 71) destaca que “[...] mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera”.

Nesse sentido, não se trata apenas de impor leis aos homens, mas “dispor as coisas” para conduzi-las aos objetivos da governamentalidade. A questão não é de um poder exercido sobre uma massa de indivíduos, e sim os mecanismos usados para produzir cidadãos numa dinâmica onde autonomia e liberdade são cada vez mais presentes. Não é suficiente a objetivação pelo discurso oficial e pelo jogo da norma, não é somente com Leis, Diretrizes ou Parâmetros que se produz o professor. É necessário que ele se reconheça no discurso como sujeito da educação, que o discurso interpele o sujeito de modo a que ele veja a sua própria ação docente como transformadora do contexto social e político.

Na perspectiva foucaultiana, o poder funciona como uma estratégia e seus efeitos são atribuíveis a disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. No caso específico do discurso sobre o professor de arte da escola compulsória, pode-se enxergar os PCNs-Arte como um *discurso-tática*. É na *conduta* que este *discurso-tática* procura agir; é tanto na forma de conduzir os outros como na maneira de se conduzir a si mesmo que o governo do sujeito é efetivado, pois o *governo de si* é condição para o exercício do *governo dos outros*.

As ações de governo buscam incitar e estimular. Para isso, é preciso usar mais táticas do que leis, ou melhor, usar as leis como táticas. É o deslocamento do governo dos outros para o governo de si que permite introduzir a temática da subjetivação do sujeito. É nesse sentido que tomamos os PCNs-Arte como um *discurso-tática*, como uma forma de atingir a subjetividade dos professores de arte e assim exercer o governo do sujeito-professor.

Neste *discurso-tática*, novas formas de subjetividade são fabricadas e/ou atualizadas. Assim, ao mesmo tempo em que alguns processos são usados para, supostamente, propor formas mais libertárias e atualizadas para a ação docente em arte, por outro lado, são empregados como formas mais elaboradas de controle do sujeito. Esta tática busca fabricar o sujeito, um sujeito politicamente ativo e capaz de governar a si mesmo. O que nos interessa destacar nesta tática é que

[...] esses discursos produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. Ora, isso coincide exatamente

com a exacerbação do individualismo que, como mostrou Elias (1994), vem sendo construído na nossa história há centenas de anos. Nesse sentido, a lógica neoliberal guarda uma relação imanente com o extremo fechamento do *Homo clausus* descrito pelo sociólogo, funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do “governo da sociedade” – no liberalismo – para o “governo dos sujeitos” – no neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000, p. 199).

Os PCNs-Arte inscrevem-se nesse contexto como um *discurso-tática* que em seu rol visam ao controle social e acabam instituindo o próprio sujeito de que falam ao se esmerar em descrevê-lo. Sintetizando, talvez possamos afirmar que o propósito do corpo de conhecimentos descritos nos PCNs-Arte é ensinar aos professores a sua “parte na sociedade”.

Perante o cenário político e econômico com que nos deparamos hoje, a ideia de enquadrar o desenvolvimento das políticas educativas no quadro das medidas de modernização da economia e da sociedade é um discurso reiterado. Neste discurso a educação escolarizada constitui-se num importante elemento para a modernização econômica e social. A escola se apresenta como uma instituição responsável pela instauração das noções neoliberais de cidadania. No neoliberalismo há um deslocamento da governamentalidade do âmbito do Estado para o âmbito do mercado. Este deslocamento é justificado pela crise da economia e da sociedade contemporâneas. Tal crise é atribuída ao Estado de Bem-Estar Social (PETERS, 1995), e a lógica neoliberal se apresenta como a solução para essa crise.

A “crise” da sociedade se manifesta nas diferentes instituições que a compõem, entre elas a escola. É em torno da crise que indivíduos, grupos sociais e instituições devem se organizar, se atualizar e também em torno da crise é possível monitorar, regular, governamentalizar. Nesse sentido, é na ação docente que o discurso oficial dirige sua ação e é na produção da subjetividade docente que o governo se efetiva.

O engajamento docente como estratégia de governo

Os PCNs-Arte, enquanto defensores de um novo currículo e um novo ensino, procuram ganhar credibilidade e legitimidade pelo contraste, crítica e negação das políticas educacionais do passado. Anunciam-se como o novo, o atualizado, o moderno e eficaz. Seu discurso procura seduzir, capturar, ao propor alternativas para a melhoria da educação escolarizada, na medida em que “Os PCN são colocados, claramente, como

um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade” (FACED/UFRGS, 1996, p. 230).

Os PCNs-Arte “demonstram” que a formação do educador e do educando “necessitavam uma reestruturação”. Segundo os PCNs-Arte “Ao estruturar-se o documento, procurou-se *fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações* para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana” (BRASIL, 1998, p. 15).

Conforme os PCNs-Arte:

No século XX, a área de Arte acompanha e se fundamenta nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais. As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas (BRASIL, 1998, p. 21).

O sentido que se busca fixar nesta argumentação é a ideia de progresso, de mudança, de avanço. A partir deste modelo é classificado como “ultrapassado” tudo o que não cabe nesse entendimento. Com o objetivo de explicar “os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas”, os PCNs-Arte se utilizam das mais diversas teorias (antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, crítica de arte, psicopedagogia, estética). Seu discurso carrega em si a ideia de uma intervenção científica e passa pelo estabelecimento de uma aliança entre diversas instâncias. O trabalho do professor de artes, segundo esse entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação e, segundo Bujes (2002, p. 42), “de exercício de poder e de saber”.

O processo criador, segundo os PCNs-Arte, está associado a um discurso da psicologia que pretende estabelecer princípios cognitivos universais para as crianças e adolescentes. Nesse sentido, procuram demonstrar uma suposta natureza da experiência com arte, uma forma de explicar, a partir da arte, como é mesmo o ser humano. O sujeito, nesse discurso, é pensado a partir das verdades estabelecidas pela autoridade da cientificidade e é através do discurso da ciência que se elabora um “modelo de sujeito”.

Numa perspectiva foucaultiana, isso não se trata de uma suposta “descoberta” dos “princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas” e sim da colocação do discurso científico como instância socialmente autorizada a enunciar verdades a respeito

da criança e de como o professor deve atuar. As teorias da psicologia, de acordo com Popkewitz (2001), sob o discurso de pressuposto necessário para compreender os processos de ensino e aprendizagem e fracasso escolar, acabaram funcionando como meios para a intervenção das políticas estatais nas subjetividades, tanto de professores como de alunos. Para o referido autor, a infinidade de fatores que geram o fracasso escolar, como diferenças de classes, racismo, desigualdade social, foram colocados em suspenso, fazendo parecer que a solução fosse um problema psicológico, problemas de autoconsciência e de atitudes. Popkewitz (2001) afirma que os discursos que circulam na educação constroem a realidade para os professores e os melhores caminhos a seguir. Garcia (2002, p. 68) também destaca que “é a psicologia que fornece os exercícios e os modos de operar sobre os indivíduos e suas almas”.

Os PCNs-Arte colocam que “é importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança e do jovem, o que não ocorria na escola tradicional” (BRASIL, 1998, p. 21). Aqui se apresenta uma pedagogia baseada nos conhecimentos científicos –o conhecimento do *expert*– que, segundo os PCNs-Arte se apresentam como parte de “*princípios inovadores*”. Isso se conecta com o entendimento de que é na constituição de novos saberes que a governamentalidade busca entender os fenômenos ligados à população, a fim de controlá-la e também para maximizar sua produtividade, bem-estar e felicidade.

Ao ser divulgada como um problema, a educação escolar precisa de soluções e estas são pretensamente dadas pelo discurso oficial. Algumas delas são insistentemente mostradas: o respeito aos níveis de desenvolvimento dos alunos, o trabalho com os problemas individuais de aprendizagem, a adaptação à "nova ordem mundial", a importância da avaliação da educação em todos os níveis, a qualificação dos professores em serviço, a motivação desses profissionais e a intervenção em seu trabalho. Por meio de diferentes estratégias, portanto, os problemas e as soluções para a educação são apresentados por especialistas instalados nos órgãos governamentais. As políticas educacionais centralizadoras e diretivas buscam um aumento na qualidade, dentro de um padrão pré-estabelecido oficialmente e que, conseqüentemente, servem de base para as avaliações. Os processos de avaliação funcionam como legitimadores de determinados conjuntos de saberes e, portanto, sancionam o exercício do poder do Estado.

Assim, o professor que não se filiar a estas orientações é visto como um profissional “tradicional”, um profissional que não se atualizou. Pois, segundo os PCNs-Arte, ao professor “antigo” “destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a ‘genuína e espontânea expressão infantil’” (BRASIL, 1998, p.21). O professor deve ser um *expert*. “A *expertise* não consiste, entretanto, de mera competência técnica. Ela também envolve uma reconstituição do professor: como ele se sente, como se vê e como age como um sujeito competente na escola” (POPKEWITZ, 1998, p. 110-111).

Na trajetória narrada pelos PCNs-Arte a figura política do arte-educador é utilizada como fronteira entre uma época de fracasso educacional em arte e o novo período que se instaura na educação escolarizada:

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p. 28).

Rose (1998, p.41) destaca que

Programas para reforçar ou mudar as formas pelas quais as autoridades devem pensar sobre (ou lidar com) este ou aquele problema têm às vezes partido do aparato político central, mas, mais caracteristicamente, eles têm sido formulados por outras forças e alianças: membros do clero, filantropos, médicos, policiais, advogados, juízes, psiquiatras, criminologistas, feministas, servidores sociais, acadêmicos, pesquisadores, chefes, trabalhadores, pais.

Há uma regularidade discursiva nos PCNs-Arte que se manifesta pela ênfase na ideia de desgaste e defasagem. A superação do passado é tomada como mote para a construção dessa nova realidade; a ideia é mostrar que, no futuro, se nos engajarmos neste projeto, tudo será melhor. Assim, segundo os PCNs-Arte: “O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, *se os educadores estiverem abertos* para as relações que eles fazem por si” (BRASIL, 1998, p. 103, *itálicos nossos*).

Ao apregoarem a cristalização de uma determinada identidade docente, os PCNs-Arte buscam controlar o sujeito professor na sua subjetividade, na sua inscrição num projeto de educação, de sociedade, de trabalho e de vida. Um ponto importante a ser considerado é a justificativa da atualidade dos pressupostos teóricos do modelo curricular utilizado pelos PCNs-Arte. Para isso os autores fazem uma resumida abordagem das teorias e das práticas que fundamentaram e embasaram, no século XX, os movimentos que, de um modo genérico, lutaram pelo ensino de arte na escola regular. Nesse sentido, situam os principais marcos históricos em três momentos distintos: a década de 1940, na qual despontou internacionalmente o *Movimento Educação Através da Arte* liderado por Hebert Read; o período compreendido entre os anos 60 e 70, palco do surgimento do Movimento Arte-Educação nos EUA, marcado por uma intensa revisão dos conceitos de "arte infantil" e "livre expressão" defendidos por Read; e o chamado período de “amadurecimento”, compreendido entre os anos 80 e 90, no qual os princípios e propostas da Arte-Educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo e, sendo assimilada institucionalmente, assume a denominação de ensino de arte.

Tal organização discursiva busca dar coerência e continuidade aos acontecimentos, estabelece a evolução e anuncia o progresso. Aqui são apresentados os passos a serem seguidos por aqueles que almejem atualizar-se, emancipar-se, obter sucesso. Aqui, também, as relações de poder não são problematizadas, o discurso do movimento arte-educação é utilizado como um consenso, como um ideal que conscientizou e integrou os professores de artes. Desta forma, a partir do entendimento de que “as reformas emergem através de múltiplas trajetórias e recebem sua autoridade através de diferentes conjuntos de atores que estão localizados tanto no estado quanto na sociedade civil. [...] apenas certos agrupamentos acadêmicos são autorizados a falar” (POPKEWITZ, 1998, p. 114).

Os PCNs-Arte ensinam a ver o aluno

Nos encontros e seminários, nas práticas de capacitação docente, assim como nos movimentos organizados pelos educadores, que se multiplicaram a partir dos anos 1980, o tema da educação para a cidadania acaba expressando a educação política nas escolas. Em inúmeros locais, se instituíram canais de participação da comunidade, como os conselhos de escola; introduziram-se práticas, como a eleição de diretores e a participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; restaurou-se a

discussão sobre a transparência e participação na gestão da coisa pública. Nesse sentido, a governamentalidade neoliberal instituiu uma mentalidade de participação social:

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (BRASIL, 1998, p. 19).

A arte é invocada tanto para a inserção do indivíduo no meio social quanto como recurso pedagógico que caracteriza um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana. O ensino de artes na educação escolarizada se afirma, sobretudo, como uma forma de intervenção social, de “humanização” a partir da socialização. Para atingir este amplo objetivo de construir “tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular” (LARROSA, 1995, p. 45), os PCNs-Arte colocam que:

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula (BRASIL, 1998, p. 98-99).

Destaco que, nesta forma de colocar os conteúdos para a área de arte, a tarefa do professor é fazer uma “investigação detalhada” das atitudes dos alunos em sala de aula, incluindo o que os alunos *querem* aprender. São conselhos que buscam estabelecer uma vigilância nos aspectos comportamentais, de modo que se possa agir sobre eles. As chamadas técnicas de si (operações sobre si mesmo) funcionam como potencializadoras das técnicas disciplinares. Em outras palavras, as técnicas disciplinares são eficazes quando acionadas às técnicas de si. Nesta lógica, os conteúdos estão no nível da atitude e da incitação da vontade. A aula precisa ser “legal”, precisa ser agradável. São mudanças que devem acontecer no “interior” do aluno para construção dos ideais da modernidade: autonomia, participação e liberdade. Deste modo,

[...] o problema do ensino consiste, então, em como fornecer lições eficientes, de forma que todas as crianças possam resolver problemas

de forma flexível; ou de forma que os professores possam ser “reflexivos” sobre suas práticas, com a “reflexão” parecendo ter uma lógica que é independente do tempo histórico ou da localização social. Supõe-se que as regras são “naturais” e universais (POPKEWITZ, 1998, p. 127).

Todo este conjunto de procedimentos disciplinares vigia, registra, individualiza, busca conhecer os indivíduos. Assim, seria possível detectar e modificar comportamentos, desempenhos e aptidões, realizar classificações, enfim, colocar em ação operações de poder. O professor, segundo esta prática, deve ser um *expert* em todos e em cada um dos alunos. Assim, estamos frente a um processo onde o professor deve agir na constituição do indivíduo, um processo em que o “conteúdo” é o próprio indivíduo.

Estas ferramentas disciplinares, quando acionadas pelo professor, agem na sua positividade, funcionam como criadoras de práticas e produtoras de sujeitos. É na ideia de expressão, comunicação e linguagem que a arte é utilizada como ferramenta para construir o “cidadão do novo milênio”.

Conforme Larrosa (1995, p. 64):

A idéia de expressão como “tirar-apertando-para-fora” também se aplica à arte entendida como linguagem. [...] Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.

A disciplina Artes engloba cinco áreas específicas: artes visuais, dança, música, teatro – para o ensino fundamental – e também artes audiovisuais – para o ensino médio. A escola escolhe a modalidade artística a ser desenvolvida. Segundo os PCNs-Arte, “os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular da equipe” (BRASIL, 1998, p. 56). A escola é quem escolhe a modalidade artística a ser desenvolvida. Neste quadro é possível constatar que os conteúdos de música não serão trabalhados pela escola que optar por teatro, assim acontecendo com todas as modalidades artísticas. Nesse sentido, parece que o que une todas as modalidades é seu caráter de linguagem expressiva, a possibilidade de “tirar-apertando-para-fora”.

As escolhas, a autonomia, a “liberdade” são atributos que se relacionam ao conceito de participação social. Nesse sentido, a arte é administrada na educação escolarizada para a formação deste sujeito participativo ao “intensificar as relações dos

indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior” (BRASIL, 1998, p. 19, itálicos nossos). A arte seria a mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior, um ideal de arte que foi pedagogizado e que constitui o sujeito na medida em que possibilita descrever, analisar, corrigir, encorajar ou reprimir.

Na contemporaneidade, a lógica neoliberal vai sendo incorporada às práticas educativas com o objetivo de formar “o cidadão do novo milênio”. O sujeito do neoliberalismo é o “empresário de si mesmo” e para isso ele precisa aprender a competir. A liberdade no neoliberalismo deve ser exercida por um sujeito capacitado para realizar escolhas e o trabalho do professor é guiar, preparar este sujeito para que ele exerça com autonomia e a partir de um conjunto de normas, padrões e indicações a sua “liberdade”.

Nestes pressupostos, o professor deve dar condições para que o aluno descubra suas competências e desenvolva sua autonomia tendo como autoridade maior a razão. Nas aulas de artes o aluno deve poder se “expressar”. Mas esta expressão segue todo um conjunto de normas e padrões que devem ser respeitados, ou melhor, a expressão é conduzida por normas e padrões “artísticos” que o aluno aprende para se expressar. Deste modo, a expressão é condicionada pela razão. Cabe enfatizar que, segundo as teses iluministas, o aperfeiçoamento da razão é entendido como condição para o progresso das civilizações e para a liberdade e a felicidade social e política. A autonomia torna-se uma construção social tecida pelos indivíduos a partir do lugar que ocupam nas redes de poder cotidianamente desenhadas pelas relações sociais que vivenciam:

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentidos para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1998, p.19).

O discurso dos PCNs-Arte procura regular o trabalho dos professores, em busca da concretização de metas como a transformação da educação e o desenvolvimento econômico do país. Em nome do bem-estar social e individual, a educação escolar é considerada um importante recurso para o controle dos problemas de desenvolvimento

do Brasil que precisam, a qualquer custo, ser solucionados. A educação é apontada tanto como vilã, quanto como salvadora, quando o assunto é o progresso do país. A escola sofre um questionamento em dupla direção: de um lado é vista como grande responsável pelo atraso e pobreza, e, de outro, principal setor da sociedade capaz de promover o desenvolvimento econômico.

Conclusões

Os PCNs-Arte mostram aos professores suas carências e, por outro lado, colocam ao seu dispor técnicas variadas que lhes possibilitam se constituírem de certos modos e construir uma prática pedagógica adequada às metas educacionais propostas pelo Estado brasileiro. É esse sujeito definido a partir da sua deficiência, da sua falta que está sendo alvo das políticas de educação. As políticas governamentais estabelecem a educação que se deve realizar. O discurso oficial, ao estabelecer os rumos que as mudanças devem seguir, procura fazer com que certos objetivos sejam compartilhados por todos e governam pela sua força institucional. A prática docente, segundo esse documento, deve ter a finalidade de mudança, de transformação e de construção de um país melhor. É uma prática que deve estar comprometida com a formação de cidadãos. Trata-se de um discurso que atrai pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece; interpela pelo conjunto heterogêneo de técnicas que utiliza; seduz porque produz a identificação de suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de transformação, de eficiência e de afetos; governa porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros. Governar cidadãos neste contexto não significa governá-los apesar de suas liberdades e escolhas e sim através destas. A liberdade não é tomada mais como simples direito dos indivíduos, mas como condição para se governar. Assim, a liberdade aqui é vista como técnica de governo. O governo dos outros sempre esteve ligado a certo modo no qual indivíduos “livres” são levados a governar a si mesmos como sujeitos simultaneamente de liberdade e responsabilidade.

Existe todo um investimento estratégico que insere os docentes num jogo de autoavaliação e auto-reconhecimento, capturando-os e moldando-os de maneira a que se reconheçam e sejam reconhecidos como professores modernos, esclarecidos, dedicados e preocupados com o bem-estar de crianças e jovens brasileiros. O professor é constituído nesse discurso como um sujeito que deve estar sempre apto a aprender, a ser

e a fazer. O docente deve ser capaz de se autoavaliar e se transformar num “bom professor”.

A proposta apregoada pelo discurso governamental (PCNs-Arte) para a educação escolarizada, de formação de um cidadão autônomo, livre e criativo, parte de uma suposta essência do sujeito. A descrição do indivíduo, nesse sentido, é em si mesma, um processo de sujeição, uma estratégia que descreve uma suposta essência verdadeira do sujeito que é tomada como condição essencial para o exercício da ação docente. Assim, é na promessa de uma sociedade mais justa, descrita a partir de um sujeito instituído nos PCNs-Arte que o governo da subjetividade docente é acionado.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte. Ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BUJES, Maria I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da FACED / UFRGS. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, 1996.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990. p. 45-94

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004a. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b. p.1-14.

GARCIA, Maria M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 53-78, Jul/Dez 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 35-86.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 211-224.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Liberdades reguladas: a*

pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em Defesa da Alma*: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARREIRO, Vera (Org.). CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.