

Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica

Art-education in post-modernity: discourses and memories about pedagogical practice

Roney Gusmão

Resumo: O desejo de refletir sobre os desdobramentos da obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas nestes 50 anos, requer observar os modos pelos quais contextos históricos desaguam no imaginário que se constrói sobre a prática pedagógica. Por efeito, os discursos hoje formulados sobre o papel da arte na educação, bem como as motivações que consubstanciam práticas educativas, demonstram a coexistência de representações tráfegadas pela memória e ressignificadas nas vivências do presente. A arte-educação, portanto, reside neste tensionamento entre perpetuação e subversão de significados arrastados pela memória, o que é perceptível nas falas dos entrevistados transcritas no presente artigo. Ademais, interessa-nos observar como o tempo pós-moderno reverbera nos discursos em torno do ensino em artes na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Arte-educação; Pós-modernidade; Memórias.

Abstract: Researches about the consequences of the mandatory teaching of arts in schools over these 50 years requires observing the ways in which historical contexts flow into the imagination that is built on pedagogical practice. In effect, the discourses formulated today about the role of art in education, as well as the motivations that substantiate educational practices, demonstrate the coexistence of representations carried by memory and resignified in the experiences of the present. Therefore, art education presents itself as a field of dispute between perpetuation and subversion of meanings, which is noticeable in the speeches of the interviewees transcribed in this article. Furthermore, we are interested in observing how the post-modern time reverberates in discourses around art teaching in Brazilian basic education.

Keywords: Art-education; Postmodernity; Memories.

Introdução

O presente texto é fruto de pesquisa¹ que temos desenvolvido com o intuito de compreender os desafios postos a arte-educadores na pós-modernidade. Embora a referida investigação se encontre em curso e, conquanto os resultados que aqui trazemos sejam parciais, o marco teórico, em combinação com a análise das entrevistas que ainda estamos realizando,

¹ Esta pesquisa conta com o amparo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC por meio da bolsista, Ana Larissa Cruz D’Ajuda, graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Artes pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.



já nos ajudam a inscrever dialeticamente os meandros da prática pedagógica cotidiana dos entrevistados num tempo histórico que se tem chamado de pós-moderno. É também válido lembrar que as entrevistas têm sido realizadas com uso de ferramentas virtuais, uma vez que o início da presente investigação coincide com o isolamento social imposto pela pandemia COVID-19 no ano de 2020. Logo, consideramos que a realidade remota que se põe à educação neste cenário também pode reverberar nas respostas dos sujeitos entrevistados, já que a condição que se afigura exigiu o reposicionamento metodológico na abordagem de arte-educadores, provocando algumas frustrações e desconfortos implícitos no jogo de representações esboçados pelos sujeitos de pesquisa sobre o papel das artes para a educação escolar.

Outra observação que se faz necessária diz respeito ao fato de que omitimos a identidade dos entrevistados e as instituições escolares às quais eles se referem. Tal fato se justifica pelo temor que tem surgido dentre professores e estudantes sobre o estado de aparente de controle e vigilância que se instaurou sobre a educação em tempos de pandemia. Isto diz respeito, não apenas às políticas públicas contrárias ao ensino de qualidade no presente governo, como também pelo fato de que esta pesquisa esteja sendo desenvolvida a partir de uma Universidade Federal. Assim sendo, receios sobre usos destas informações despertam resistências entre entrevistados sobre o propósito desta atividade de pesquisa. Por conta disso, inicialmente pretendíamos entrevistar arte-educadores e alunos de escolas públicas na cidade em que esta Universidade se situa, no entanto, devido dificuldade de encontrar respondentes, ampliamos o rol de pesquisados elegíveis a professores e alunos lotados em escolas públicas da rede estadual ou federal em três cidades da Bahia (Santo Amaro da Purificação, Valença e Vitória da Conquista).

O objetivo das entrevistas consiste em entender como o tempo pós-moderno adentra a prática pedagógica de arte-educadores e as expectativas dos discentes da educação básica sobre este componente curricular. Para tal, debruçamos num marco teórico que nos ajudasse a refletir sobre a educação dentro do tempo histórico moderno e pós-moderno, como forma de perceber os



modos pelos quais a sobreposição de temporalidades adentra o imaginário sobre a arte-educação e, por efeito, integra a prática pedagógica e os discursos comumente articulados a este campo do saber.

O nosso intento não foi encontrar irregularidades ou dissonâncias nos saberes sobre arte-educação, mas, sim, inscrever discursos aos tempos históricos, extrair seus dizeres, desejos e memórias de modo a perceber o rol de representações que atravessam a abordagem sobre arte dentro dos espaços formais de educação no tempo presente.

Finalmente, é útil precaver o leitor sobre o fato de que não pretendemos ofertar conselhos ou propostas de solução para as questões aqui tratadas, mas apenas, como na genealogia foucaultiana, buscamos oferecer condições de análises àqueles interessados no tema. É fundamental levar em conta que o conceito de pós-modernidade é deveras ambíguo porque ele está por ser construído, aliás, o próprio tempo presente é tamanho ambivalente que é difícil interpretá-lo e traduzi-lo. O que esta sensação de ilegibilidade da vida contemporânea nos traz de positivo é o fato de ela anunciar sua inconclusão, seus devires e fissuras que admitem desconstruções. Portanto, se aqui nos restringimos a apontar pistas, alternativas, possibilidades, e não propostas de solução, e isto porque entendemos que “cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, os projetos, as táticas, os alvos de que necessitam” (FOUCAULT, 2021, p. 242).

Contextos que aportaram na arte-educação do Brasil

Os 50 anos de obrigatoriedade do ensino de artes no Brasil acompanha a própria dinâmica do pensamento moderno e, mais tardiamente, pós-moderno. Quando da chegada da missão francesa no Brasil no início do século XIX, tornava-se nítido como o campo simbólico poderia ser utilizado como presunçosa estratégia de dominação, colonização e sedução para um ideal singular de sujeito. No Brasil, a forma como a educação foi notadamente orientada por um ideal universal de sujeito, desde o *Ratio Studiorum* jesuítico do século XVI, criou uma falsa sensação de essencialismo e naturalização de hierarquias no campo simbólico. Foi pela repetição do discurso institucional de



um ideal de *homem*, que, em cinco séculos de doutrinação civilizatória, consolidou-se o discurso da supremacia erudita ocidental como inevitabilidade idealista e, portanto, como condição evolutiva natural da vida humana. Negligenciou-se a arte e a cultura como construções sociais inscritas em condições concretas de existência, para induzir a uma percepção sobre um ideal regulador na órbita do projeto civilizatório nascido na Europa modernista.

Ora, se por um lado, como lembra Preciado (2020), a sociedade capitalista se estruturou sobre os rastros do patriarcado e dos regimes de exploração impostos pela colonização e escravização, de outro, é útil lembrar, os caminhos para as relações de exploração e dominação foram pavimentados, inicialmente, pelos jogos de poder imbricados no campo simbólico. Se existe um ideal de sujeito e se este ideal desconsidera as diversas condições materiais e históricas de formação das civilizações, logo fica mais simples justificar a dominação simbólica como estratégia de conversão e moralização para fins de redenção civilizatória.

A Missão Francesa, no Brasil, é uma das evidências de como ideologias hegemônicas são construídas dentro de regimes de poder situados historicamente, mas que, de tão reiteradas no discurso, acabam adquirindo uma aparência de realidade imutável e irrefutável. De outro modo, a genealogia proposta por Foucault (2021) nos ajuda a entender como conceitos centrais em torno do poder, da sexualidade ou dos discursos sobre o corpo, por exemplo, são construídos dentro de temporalidades específicas. Por efeito, Foucault, na esteira do pensamento pós-estruturalista, nos convida a desessencializar conceitos e entender a história das sociedades como parte fundamental da formação discursiva.

Motivados por esse percurso teórico, admitimos que sistemas simbólicos são construídos historicamente e que, portanto, estão totalmente sujeitos a deslocamentos e agenciamentos conforme interesses agenciados em relações de poder. A arte, por exemplo, não foge esta realidade, afinal não há como falar de sistema de gostos sem pensar nas relações de poder que, inevitavelmente, integram os meandros das experiências estéticas. Portanto, discursos e jogos simbólicos se emaranham em tramas de poder que,



historicamente, se concatenam e ficcionalizam a relação antagônica entre arte boa e arte ruim, arte de bom gosto e arte de mau gosto... Ao compreender o gosto como “máscara colada pela cultura sobre a dominação”, Hennion (2011, p. 255) nos ajuda a observar que a ideia de gosto é forma encontrada pelas forças hegemônicas de naturalizar a dominação, o que, ao nosso ver, serviu de pretexto para um processo civilizatório que ainda hoje encontra refrações.

Neste sentido, uma vez inscrita nestes sistemas discursivos de poder, as artes se apresentam à educação escolar envoltas por cargas valorativas. O agravante nisto é que os jogos de poder operam sorrateiramente, já que, no campo simbólico, eles dificilmente se revelam como tal, resultando, então, numa hierarquização de valores estéticos aparentemente óbvios, mas que, no cerne, se integram a forças exaustivamente repetidas no campo discursivo.

Pois bem, partindo desta discussão e, buscando entender os impactos dos tempos históricos no ensino de arte no Brasil, é útil ponderar que, ao admitirmos que o campo simbólico está permeado por jogos de poder, não negligenciamos também o fato de que há resistências. A própria relação de poder, também na ótica perspectiva foucaultiana, pressupõe a força inversa e não a plena captura e anulação da resistência. Esta precaução teórica se faz oportuna para o tema tratado neste artigo porque, uma vez reconhecendo a educação e as artes como espaços privilegiados na construção e perpetuação de discursos, grupos antagônicos passaram a disputá-las para fins de prevalectimento. Por isso que é um erro entender as fases da história da educação como meras ideologias hegemonicamente construídas fora de relações de resistência, já que o embate de forças em torno da educação sempre acompanhou as ideias pedagógicas no Brasil.

A Missão Francesa no final do século XIX, por exemplo, encontrou fortes oposições. Republicanos interessados numa educação voltada aos interesses diretos da população pobre e dos escravos recém-libertos, passaram a reivindicar por um espaço de preparação para o mercado de trabalho, fato que, para a época, se apresentava como pauta progressista para grupos de resistência. Em paralelo, com a chegada do século XX, a geopolítica mundial em franca ebulição à beira de duas grandes guerras, notava-se uma mudança



de eixo de poder no norte-global. Estados Unidos paulatinamente se consolidava como potência econômica, fato que também foi acompanhado por um amplo repertório sógnico-discursivo em torno de um novo ideal de *homem*.

Dentro deste turbulento contexto de transformações, no campo educacional o século XX iniciou com um movimento que, no Brasil, ficou conhecido como Escola Nova. Embora o final do século XIX os movimentos republicanos já ecoavam os discursos escolanovistas, foi somente na primeira metade do século XX que este se tornou um movimento fundamental para pensar a educação brasileira, bem como as leis que a balizaram. É importante ponderar que não pretendemos tratar o escolanovismo como mero substrato das transformações econômicas e políticas de seu tempo, até mesmo porque a influência de John Dewey pode ser entendida como forte contraponto ao neoimperialismo estadunidense. No entanto, nossa tentativa é compreender o movimento Escola Nova como parte de um processo histórico, cujos pressupostos, de fato, desencadearão em estratégias neoconservadoras no Estado Novo, mas, também, na profusão de discursos libertários fundamentais para a consolidação da escola pública brasileira.

Para a arte na escola, o escolanovismo tem dois desdobramentos bastante importantes. Primeiro efeito diz respeito à progressiva influência das ideias escolanovistas no Estado Novo. Embora as ideias pontuadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação fossem contra-hegemônicas, havia um reconhecimento dos esforços destes pensadores que, aos poucos, foram ocupando cargos importantes na burocracia estatal da educação. Como lembra Saviani (2010), a influência escolanovista no sistema educacional público também se fez perceber na formulação de leis, a exemplo da Lei Federal 5692/71, que tornou a Educação Artística obrigatória nas escolas. A influência do movimento escolanovista na organização do sistema educacional brasileiro no transcurso do século XX acabou sendo decisivo para legitimar a importância da educação no imaginário dos brasileiros, bem como para tornar o acesso à educação pública um direito irrevogável.

Por outro lado, os tentáculos conservadores do Estado Novo e da ditadura militar também se fizeram notar neste processo. O próprio artigo 7º da



Lei que declara a Educação Artística como parte obrigatória do currículo escolar, também reclama Educação, Moral e Cívica como disciplina obrigatória. Tal realidade é bastante sintomática para observar como a educação permanecia sendo recrutada para ideologias conservadoras, ao ponto de Barbosa e Coutinho (2011) entenderem a inserção da Educação Artística como mero mascaramento do caráter não humanista da educação básica em tempos de repressão. Neste momento, com pouco preparo para atuação em sala de aula, professores de Educação Artística se viam seduzidos, ora pela educação tecnicista focada no emergente mercado de trabalho, ora pela necessidade de dar conta de festas cívicas e religiosas, ora pela recomendação do espontaneísmo sob influência do movimento Escola Nova.

O segundo efeito de algumas vertentes do escolanovismo no ensino de artes na escola diz respeito precisamente ao espontaneísmo. Na ânsia de romper com a camisa de força do realismo (BARBOSA & COUTINHO, 2011), professores e pesquisadores, influenciados pelo expressionismo e algumas interpretações do movimento Escola Nova, passaram a defender aquilo que Barbosa (2005) chama de mítica da virgindade expressiva das crianças. O que já se tinha de arte produzida por adultos deveria ser removido das aulas, pois, por esta ideia, o contato com tais obras resultaria num tolhimento da força criativa infantil, que deveria ser libertada pela espontaneidade, primando pela originalidade criativa. Contribuindo com o debate, Saviani (1991) entende que, ao deslocar o eixo do intelecto para o sentimento, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade, a Escola Nova produziu um afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Tal fato, para o autor, produziu efeitos dramáticos para as classes populares que, muito frequentemente, tinham a escola como única fonte de conhecimentos mais elaborados.

Analisar o Movimento Escola Nova numa abordagem dialética nos impele a considerar a dubiedade de seus desdobramentos para a história da educação brasileira: de um lado, vale observar o quanto esta perspectiva contribuiu para sistematização de uma educação nacional que, embora pautada no civismo disciplinar da ditadura, foi fundamental, tanto para



vislumbrar a necessidade de levar em conta a dimensão lúdica, afetiva e emocional à educação, como também para atizar movimentos de resistência que eclodiram no final do século. De outro lado, parte do escolanovismo demonstrou estar inserido num modo de perceber as artes, muito mais associado ao hedonismo, à experiência e ao que Maffesoli (2004) chama de hiperpresentismo. Embora a pós-modernidade seja entendida como período posterior aos anos 1960, entendemos que entre fins do século XIX e início do século XX, no campo das artes já se observava um estado embrionário do pensamento pós-moderno que, sob forte influência do romantismo e da segunda geração do modernismo, se traduziu num *laissez-faire*, num degustar ancorado num hiperpresente, que prescinde uma esteira contextual. Jameson (2000), por exemplo, chega a retratar o comportamento pós-moderno como esquizofrênico por entender que os sujeitos se cimentam ao presente e dele usufruem de tal forma, que ofuscam cadeias de significantes por um desejo incontido de experienciar os prazeres do aqui e agora. As artes acabaram servindo de prelúdio sobre um comportamento cada vez mais sobressaliente entre os sujeitos pós-modernos, que na ótica de Bauman (2001) se tornam vorazes degustadores de prazeres líquidos.

Evidentemente, queremos fugir de radicalismos que presumem uma alienação massificada por sistemas de comunicação incrementados no pós-guerra, mas é certo dizer que o espontaneísmo dentro das escolas acabava por eclipsar o papel crítico da educação diante da profusão imagética que passou a contornar a vida social a partir de meados do século XX. E tal modo de se pensar a educação ocorria num processo de transição altamente complexo, quando avanços nos sistemas de comunicação (com ênfase ao rádio, TV e cinema) amplificaram a circulação de textos sonoros e imagéticos, que precisam ser analisados criticamente de modo a extrair seus dizeres para além das emoções que provocam.

O que se apresenta como tempo pós-moderno, em definição do cenário cultural e social no pós-Segunda Guerra, se traduz, pela ótica pós-estruturalistas em alguns aspectos: i. Desprestígio das metanarrativas (LYOTARD, 1988); ii. Dissolução de hierarquias simbólicas entre alta e baixa



cultura (FEATHERSTONE, 1997); iii. Estetização da vida cotidiana (LYPOVESTKY, 2004); iv. Efemeridade (BAUMAN, 2001); Colapso do sujeito cartesiano (HALL, 2006). A combinação destes elementos, ao mesmo tempo que se traduziu numa grande potência reflexiva contra a hegemonia do pensamento etnocêntrico modernista, também revelou perigos, sobretudo por conta de uma propensão a absorver o *ethos* de uma modernização conservadora tornada palatável pela retórica dissimulada do pensamento neoliberal.

Deste modo, é importante analisar a pós-modernidade de modo dialético, isto é, tentar escapar análises maniqueístas que sempre chegam a deduções rasas sobre um tema tão nebuloso. De um lado, a profusão de imagens regada pelas tecnologias e realçada pelo vício em novos e fugidios apelos estéticos podem criar aquilo que Barbosa (2014) chama de ávidos consumidores de imagens. Os afetos induzidos pelo excepcional jogo de imagens na pós-modernidade são carregados de posicionamentos de classes, de etnia ou de gênero, que merecem ser problematizadas de forma a se transcender a superfície fetichizada. Por outro lado, a morte do sujeito cartesiano aponta para possibilidades infinitas de reconstrução a partir de novas possibilidades de inferir conhecimentos. Para além do racionalismo monolítico de Descartes, a pós-modernidade propicia a inferência de outras tantas racionalidades que discrepam entre si e borram fronteiras entre normalidade e não normalidade, entre racionalidade e não racionalidade. Assim sendo, a pós-modernidade se situa nesta zona fronteira entre um neoconservadorismo que insiste em persuadir os sujeitos sob a aparência despropositada e a potência subversiva que se traduz no próprio caráter inconcluso do tempo recente.

Para a arte-educação, por exemplo, o tempo pós-moderno oferece desafios que requerem uma autocrítica sobre algumas das práticas educativas que podem hoje se se apresentam insatisfatórias. O etnocentrismo trazido pela missão francesa ou, noutro extremo, o radicalismo reacionário do espontaneísmo, não podem mais ser pautados como possibilidades factíveis ao rol de desafios postos à educação pós-moderna. O eurocentrismo



robustecido pelo mítico essencialismo e idealismo do sujeito cartesiano, de um lado, se tornou absolutamente obsoleto frente à eclosão de movimentos contra-hegemônicos que trazem o corpo e a diversidade como confronto à razão excludente. O espontaneísmo, de forte herança romântica e expressionista, também não dá conta dos sugestionamentos ideológicos que atravessam a estetização da vida cotidiana. É no interior deste dilema que no início dos anos 1980, Ana Mae Barbosa (2014) começou a sistematizar uma tentativa de concílio entre modos tão distintos de falar de artes na escola. Negando o *copismo* etnocêntrico, a subsunção aos ditames do mercado e o espontaneísmo estéril, Barbosa sugere a triangulação entre ler-contextualizar-produzir, assumindo o fato de que, frente aos desafios pós-modernos, é preciso transcender a superfície da experiência estética e propiciar aquilo que ela entende por alfabetização visual (BARBOSA, 2008).

Discursos e memórias sobre a arte-educação

A razão autônoma, defendida por Kant, foi responsável pela autonomia de pensar, criticar e refletir, tendo esta racionalidade como pressuposto único para emancipação individual. Contudo, a realidade que sobreveio no tempo moderno não foi capaz de cumprir esta promessa redentora, já que o próprio conhecimento científico acabou se amarrando a relações desiguais de poder e, por conseguinte, foi posto ao serviço da dominação e da exclusão. A constatação sobre tal fato gerou uma fermentação no campo intelectual sobre a real credibilidade desta razão modernista, fato que pôs em questão algumas das certezas que se havia difundido na sociedade. Aquilo que Lyotard (1988) chama de metanarrativa, isto é, grandes estruturas do saber que estruturam pilares do conhecimento, começaram a ser descreditadas, abrindo possibilidades para que outros tantos modos de conhecimento insurgissem em paralelo.

Obviamente, a desestabilização da razão modernista não produziu seu imediato apagamento, até mesmo porque a racionalidade, além de fundamental para a própria organização dos movimentos de resistência, se estabelece como orientação fundamental à inteligibilidade do saber científico.



Noutros termos, a própria razão é também reivindicada por contra-hegemônicos como estratégia de rasurar os preceitos excludentes da racionalidade modernista. O que o colapso do sujeito cartesiano deve nos anunciar, não é a repulsa ou a morte da razão, mas, sua, descentralização, de modo que se admita a coexistência de outras tantas racionalidades e outras tantas formas de inteligibilidade.

A partir do exposto, insistimos que a crise da supremacia do sujeito cartesiano essencializado na órbita etnocêntrica europeia se articula ao desapontamento com os usos do racionalismo para fins de dominação. Esta realidade agudizou a crise da razão monolítica na primeira metade do século XX e, por isso, abriu a possibilidade para que outras contestações emergissem. No campo educacional esta crise de paradigmas também teve refrações. O próprio contexto entre duas guerras mundiais suplementou a esperança no saber fora da baliza cartesiana como possibilidade de melhoria da vida geral da população. Naquela ocasião o espontaneísmo do Movimento Escola Nova parecia resposta eficaz contra as armadilhas do conhecimento orquestrado pela hegemonia burguesa da modernidade. De outro modo, a geopolítica bipolar da Guerra Fria também interferiu nesta crise sobre os papéis da educação, quando nos anos 1950, a União Soviética lançou o primeiro satélite e, portanto, saiu à frente na corrida espacial. Como lembra Saviani (2010), a crítica escolanovista contra o que seria considerado intervencionismo opressor passou a ser revisada, pondo em questão o espontaneísmo e a preocupação exagerada com a dimensão das emoções na educação, em detrimento das sistematizações do saber. O que se apresentou a partir da segunda metade do século XX foi um desejo de compreender outras alternativas para maximizar a potência transformativa da educação, sem incorrer em fórmulas reacionárias. Afinal, assim como o etnocentrismo tradicionalista não mais servia à educação do século XX, o espontaneísmo, apesar da aparente força subversiva num cenário de desprestígio das metanarrativas, acabou por arrefecer-se frente aos desafios pós-modernos no fim do século XX.

Vale ressaltar que, quando caracterizamos esses momentos históricos, não queremos descambar numa abordagem linear, fragmentada e



compartimentada da história. Para evitar esta armadilha, se faz necessário entender a realidade atual da arte-educação no Brasil como produto de tempos que se acumulam, ou seja, temporalidades que se emaranham e que são arrastadas pela memória, ao mesmo tempo que são ressignificadas no presente. Com isso, afirmamos que o imaginário de professores e aluno que hoje trabalham com artes na escola arrasta variáveis do passado pela memória. As temporalidades que descrevemos neste texto não se afiguram como compartimentos abandonados no passado, pelo contrário, elas se acumulam, se imbricam e aportam nas representações que hoje se constrói sobre o que é arte-educação. Assim, ao tentarmos entender as variáveis que orientam a prática de docentes, as expectativas dos discentes e, até mesmo, a legislação que media estas relações, precisamos levar em conta a imperecibilidade de certos significados trafegados na história, bem como os deslocamentos que são produzidos a partir dos interesses no presente.

É oportuno observar que, embora os conceitos de memória e história estejam imbricados, eles não dizem respeito à mesma coisa. Interessado em diferenciar tais conceitos, Halbwachs (2006, p. 109) entende história como “painel de mudanças”, isto é, como série de transformações descritas a partir de fora, numa abrangência temporal longa. A memória coletiva, do contrário, seria um “painel de semelhanças” visto de dentro que desenrola num tempo relativamente menor. Embora não tenhamos tanto interesse pelo conceito de “memória coletiva” e, sim, pela “memória social” (de modo a afastar da influência positivista na obra do autor), chama-nos atenção como Halbwachs entende que a memória se articula à história, mas também dela se desprende.

O binômio memória-história é oportuno para a análise das entrevistas porque nos ajuda a entender como os contextos históricos acabam se sobrepondo e participando do modo como os sujeitos significam e põem em prática a arte-educação. Assim, cria-se uma mescla difusa entre representações herdadas pelas relações sociais e outros modos de fazer conforme interesses do presente. Inclusive esta ideia atesta a constatação de Bergson (2019) sobre o quanto a memória diz muito respeito ao presente e como ela é transformável conforme interesses do agora. Para ele, por mais que



as atitudes do nosso fazer apresentem reminiscências do passado movido pela memória, há sempre um modo específico de fazer diferente que, mesmo quase nos passando despercebido, em alguma medida, desorganiza a memória e a replica como nova versão dela mesma.

Dentre os sujeitos da pesquisa, foi possível observar o poder transitivo da memória elaborada noutros contextos históricos, bem como as rasuras sutis de um passado ressignificado. Assim, ao observar a prática pedagógica de docentes e a expectativa dos discentes sobre a arte-educação, notamos a concatenação de significados herdados, deslocados e revistos, conforme um presente em construção. Quando pedimos aos docentes² que falassem sobre a importância da arte na escola, surgiram algumas respostas muito correlatas à livre expressão encorajada por algumas vertentes do escolanovismo:

O ensino de arte tem uma importância inigualável, porque é o ensino de arte que proporciona às crianças e aos adultos a se expressarem livremente, de diversos formatos. Com música, pintura, dança, então, tem diversas habilidades a se desenvolverem através da arte (professor 1).

Trabalhar com a percepção, a cultura visual, é criar novas possibilidades de ampliar o olhar, a partir das diversas linguagens construídas pela arte, para que se possa trabalhar o autoconhecimento, o respeito às diferenças, se percebendo no mundo (Professor 3).

O interesse na livre expressão se apresenta na totalidade da resposta do primeiro entrevistado, entendendo, inclusive, habilidades na música, dança e pintura como desencadeamento espontâneo das linguagens artística. Noutro momento da entrevista, o mesmo professor conclui:

A arte é super importante para a formação dos alunos, tanto na parte criativa, quanto na parte social do convívio social, nas expressões de seus sentimentos, comunicativa, de ficar com o outro, na convivência com o outro. Então, é de extrema importância para a formação humana (Professor 1).

Distintamente, o professor 3 parece exercer esta mescla entre memória herdada e um modo diferente de pensar a arte-educação. Ao mesmo tempo

² Buscamos omitir a identidade dos entrevistados e mantivemos o gênero masculino apenas para não criar articulações respostas/gênero declarado, cuja análise, por ora, não nos interessa realizar.



que insere o propósito de criar o autoconhecimento como pressuposto do trabalho em artes, o professor valoriza a transcendência à medida que admite a necessidade de pautar a diferença.

Em alguns momentos, o discurso dos docentes rechaça radicalmente o elitismo da arte trazido pela Missão Francesa. Na ocasião, retira-se o código erudito eurocêntrico do cerne, mas, ao mesmo tempo, substituem-no por outros discursos perigosamente essenciais.

É difícil identificar as referências diretas que os alunos têm, então tento apresentar material de artistas baianos e de Salvador, priorizando produções de mulheres indígenas e negros (Professor 5).

Fica evidente a preocupação deste professor em partir da realidade local como estratégia de construção do saber. Aqui, o professor não parece se interessar tão detidamente pelas referências estéticas dos alunos, mas, ainda assim, busca levar em consideração a representatividade de artistas locais como substância investigativa em suas aulas. Com efeito, ao rechaçar a penetração de outros códigos estéticos, o professor recusa veementemente a influência colonizadora de que este país foi fruto e busca radicalizar a visibilidade do corpo como importante marcador visual da diferença. Aqui, como mencionamos, a memória de um processo higienista no campo simbólico se mantém e se converte em ato de resistência.

A estratégia usada pelo professor é fundamental como forma de produzir deslocamentos discursivos e como meio de valorizar estéticas contra-hegemônicas, entretanto é interessante observar que a priorização de que trata o professor não parece estar articulada aos códigos de erudição aos quais os alunos também têm direito de acesso. Barbosa (2008) nos adverte que dificilmente jovens de classes populares terão acesso aos códigos eruditos, senão pela escola. Portanto, ao pautar a arte indígena e baiana, o professor cria a possibilidade de problematizar os códigos locais e valorizar as memórias subterrâneas de povos marginalizados, mas, da forma como abordada, perde a oportunidade de valorizar a própria diversidade e a forma como a estética também se articula dentro de esquemas de poder.



No geral, o que se observa é que, embora reconhecendo a necessidade de levar em conta o contexto local, embora admitindo a necessidade de pautar a arte pela ótica da representatividade, os alunos querem mais que isto. Como lembra Costa *et al* (2003), não podemos dizer que, numa perspectiva freiriana, partimos da realidade dos alunos, se rechaçarmos o que ouvem em seus *smartphones*, o que assistem em suas TVs ou quem andam seguindo no *Instagram*. As imagens e sons propagados por estes dispositivos, estão impregnados de textos culturais, cujos dizeres apontam a posicionamentos ideológicos que merecem ser razão de problematizações na escola. Ao negar plenamente estes elementos, professores podem ainda estar sob a influência de perspectivas tradicionalistas que, sob novas variáveis, recusam a difusão de códigos estéticos que, na pós-modernidade, é impossível ignorar. Dizem os alunos, quando solicitados que apresentassem sugestões para o ensino em artes:

Mais auxílio e compreensão, ter um diálogo com os alunos, pois todos têm uma forma de se expressar (Aluno 7).

Até hoje, todas as aulas de artes que eu tive são carregadas de referências brancas (Aluno 9).

Trazendo como recurso as produções audiovisuais que trazem reflexões sobre a realidade em que vivemos como filmes, peças teatrais, músicas, cartazes, peças publicitárias, obras de artistas que são ícones nas discussões políticas, econômicas, culturais e sociais (Aluno 10).

Do ponto de vista dos alunos entrevistados, parece haver um quase consenso sobre o divórcio entre a arte-educação e a vida. Tal fato não se apresenta claramente, até mesmo porque, quando questionados sobre a utilidade deste componente, os alunos foram unânimes em dizer que “sim, a arte-educação é importante”, porém, não souberam dizer como e em que:

Pela minha experiência da quinta série (tinha bastantes aulas conteudistas). Tem que ter mais aulas práticas, peças teatrais e dinâmicas. Prenderia mais a gente (Aluno 2).

A parte prática, acho que se em cada movimento artístico pudesse ter uma prática, despertaria mais o desejo pelos movimentos e pela arte como todo (Aluno 3).



Serem mais didáticas, explorando mais formas de apresentação de conteúdos, ao invés, de usar apenas formas antigas (Aluno 4).

Apesar das respostas quase uníssonas, vale a pena considerar alguns desvios sobre a questão: Arte-educação é importante?

59

No meu ensino fundamental, a gente só desenhava. Aí, quando fui para a oitava série, em outra escola, a gente só escrevia e lia. Quando cheguei no (...) [omitimos nome do colégio], aprendi bastante sobre história dos artistas, a fazer leitura de imagem e como eu poderia usar as técnicas e cores (Aluno 5).

Sim, pois a arte está presente naquilo que a gente vivencia, compra e consome... A arte me ajuda na interpretação de obras, pinturas, textos, cálculos e questões importantes do convívio social (Aluno 9).

Sim! Tudo que fazemos é arte, dança, o canto, pinturas nas paredes do nosso bairro e etc (Aluno 10).

Sobre esta questão, é fundamental fazer um acréscimo. Embora a formação de professores não tenha sido parte do escopo desta pesquisa, não há como ignorar o fato de que as três respostas que escapam a média procedem de um Instituto educacional que valoriza a pesquisa entre os docentes. Precisamente nesta instituição, os professores têm parte substancial de suas cargas horárias atribuídas a atividades de pesquisa e extensão, fato que contribui enormemente para que a prática rompa com as limitações que corriqueiramente se tem observado na prática pedagógica em arte.

Por fim, vale salientar que o propósito desta investigação não consiste em apontar culpados, mas apenas observar como a prática pedagógica atual apresenta reminiscências de tempos históricos pretéritos, que, sobrepostos, aportam no tempo presente. O espontaneísmo expressionista e a hierarquia simbólica etnocêntrica no campo estético ainda coexistem como interfaces de um mesmo modo equivocado de ensinar pelas artes. Se, ao adentrar a arte-educação no século XIX, o essencialismo do *homem* erudito da modernidade trocou a autonomia pelo *copismo*; o espontaneísmo também se apresentou como pretexto para imobilizar a potência reflexiva e subversiva da arte-educação. Frente aos desafios pós-modernos no tempo presente, cabe-nos observar as limitações de algumas das propostas pedagógicas, situá-las



historicamente e levar em conta os novos processos cognitivos que despontam na vida contemporânea. Ao ouvir o que dizem os sujeitos envolvidos e interessados na arte-educação, ampliam-se os canais de diálogo e contribui-se para fazer deste componente curricular um vetor de resistência e existência para fins de emancipação cognitiva.

Considerações finais

Foi do nosso propósito situar a arte-educação nos diferentes contextos históricos, chamando atenção para o fato de que no presente cenário coexistem modos distintos de pensar o ensino em artes. A dissonância destes discursos resulta, tanto das políticas públicas em educação, como também dos modos pelos quais os discursos comumente proferidos sobre as artes confluem ou colidem com a prática pedagógica cotidiana. Noutros termos, entendemos que é o conjunto de práticas e discursos que presentificam e encorajam práticas, tanto tradicionais, como revolucionárias.

Assim sendo, observamos que, dentre os professores entrevistados, não há unanimidade sobre os papéis da arte-educação no currículo, bem como, não se nota consenso sobre como deve se dar a prática pedagógica dentro deste componente. No geral, os profissionais são orientados por um desejo de fazer certo, sendo que, muito deles, defendem a espontaneidade e a fruição como oportunidades para uma formação crítica e reflexiva. Outros professores, já apostam numa conduta mais assertiva, no sentido de pautar formas expressivas subalternizadas e valorizar a estética local.

Do ponto de vista dos alunos, observamos um desejo maior de se verem contemplados nas aulas de artes. É como se dissessem: “Porque vocês não levam em conta o meu gosto?”. De fato, muitos são os professores que negligenciam a cultura popular ou de massa, entendendo-as como simplórias demais para serem merecedoras de pauta na escola³, tal realidade é, certamente, derivada de um desejo de fazer da arte uma munição contrária à suposta massificação pelo consumo. Todavia, o que este discurso subestima é

³ Realidade constatada noutra pesquisa que realizamos em temática correlata (Gusmão & Meira, 2018).



o fato de que é também pela arte-educação se cria possibilidade de refletir a respeito destes trânsitos culturais, de seus dizeres, de suas ideologias e de seus afetos. Não há como ignorar que a profusão de imagens na sociedade pós-moderna ocorre dentro de regimes de poder, cujos grupos estão em desiguais condições de operar no campo simbólico. Uma prática educativa que nega a amplitude deste sistema e se enclausura numa pretensiosa redoma contra o suposto nivelamento ideológico das massas, certamente terá comprometido o propósito de formar para autonomia.

Como alertamos no início do texto, o intento desta pesquisa não é encontrar e sugerir diretrizes ou métodos específicos para encarar os desafios de uma educação pós-moderna, mas, sim, levar em conta que a triangulação entre o eu que produz – o eu que interpreta – e o trânsito de discursos contextuais que me atravessam, pode se apresentar numa oportunidade primorosa de educar pela estética.

Referências

BARBOSA, A. M. & COUTINHO, R. G. **Ensino de artes no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP - Rede São Paulo de Formação Docente, 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acesso: 31 jul. 2021.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e os novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte-educação. *In*: Barbosa, A. M (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-26.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13-26.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: WMF Martins e Fontes, 2019.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H & SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, num. 23, mai./jul. 2003, p. 36-61. Disponível em



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt>
Acesso: 31 jul. 2021.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel; SESC, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUSMÃO, R. & MEIRA, C. Cultura, arte e educação: identidades emancipatórias. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 17, num. 202, mar. 2018, p. 62-73. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40860/21950>
Acesso: 01 ago. 2021.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNION, A. Pragmática do gosto. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC/Rio, Rio de Janeiro, num. 8, jan./jul., 2011, p. 253-277. Disponível em http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10_8.pdf Acesso: 30 jul. 2021.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2000.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1988.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica Ed., 2004.

PRECIADO, B. Aprendendo com o vírus. *In*: AGB-Campinas. **Associação dos Geógrafos Brasileiros seção Campinas**. Campinas, Seção Geral, 28 mar. 2020. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/paul-b-preciado-aprendendo-com-o-virus/> Acesso: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

Sobre o Autor

Roney Gusmão do Carmo

roney@ufrb.edu.br



Professor Adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas –
CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021

