

ARTE-EDUCAÇÃO MODERNA E PÓS-MODERNA: COEXISTÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Roney Gusmão¹ 
Ana Larissa Cruz² 

EDUCACIÓN ARTÍSTICA MODERNA Y POSMODERNA: COEXISTENCIAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

MODERN AND POST-MODERN ART EDUCATION: COEXISTENCES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Resumo

Interessa-nos observar como o tempo pós-moderno aportou na prática pedagógica, de modo a criar novas demandas para a arte-educação. Para tal, entrevistamos professores e alunos, tendo em vista observar como a concatenação de temporalidades no presente lhes serve para formular discursos e orientar práticas. Na pesquisa empírica observamos que diferentes referenciais sobre o papel das artes na escola coexistem, seja motivando abordagens mais revolucionárias, seja servindo para justificar a replicação de estratégias pedagógicas herdadas da modernidade.

Palavras-chave: Arte-educação. Pós-modernidade. Modernidade.

Resumen

Nos interesa observar cómo la época posmoderna ha contribuido a la práctica pedagógica para crear nuevas exigencias para la educación artística. Para ello, entrevistamos a profesores y alumnos, con el objetivo de observar cómo la concatenación de temporalidades en el presente sirve para formular discursos y orientar prácticas. En la investigación empírica observamos que coexisten diferentes referencias sobre el papel de las artes en la escuela, ya sea motivando enfoques más revolucionarios, o sirviendo para justificar la réplica de estrategias pedagógicas heredadas de la modernidad.

Palabras clave: Educación artística. La posmodernidad. La modernidad.

Abstract

We are interested in observing how the post-modern time has contributed to the pedagogical practice in order to create new demands for art education. To do so, we interviewed teachers and students, aiming to observe how the concatenation of temporalities in the present serves to formulate discourses and guide practices. In the empirical research we observed that different references about the role of arts in school coexist, either motivating more

¹ Professor Adjunto da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e do Programa de Pós-graduação em Educação, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. E-mail: roney@ufrb.edu.br

² Bolsista PIBIC/CNPq, Licenciatura em Artes pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. E-mail: anacact@gmail.com

Como referenciar este artigo:

GUSMÃO, Roney; CRUZ, Ana Larissa. Arte-educação moderna e pós-moderna: coexistências na prática pedagógica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, 26, p. 1-18, 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.7692>

revolutionary approaches or serving to justify the replication of pedagogical strategies inherited from modernity.

Keywords: Art education. Post-modernity. Modernity.

Introdução

Embora tenhamos por pretensão problematizar a arte-educação numa perspectiva pós-moderna, somos levados a admitir que a prática docente e as expectativas discentes acerca deste componente curricular estão permeadas de discursos e memórias herdadas do passado. Por isso, a continuidade de modos pretéritos de significação no imaginário coletivo nos adverte sobre a importância de superar ideias capituladas da história, mas também nos permite compreender que a formulação das representações sociais está situada em jogos de poder situados na história.

Para refletir sobre as condições recentes da arte-educação, percorremos por um marco teórico que nos auxiliou no entendimento de como múltiplas temporalidades adentram a prática pedagógica e interferem no modo como sujeitos comuns representam as artes na escola e, por conseguinte, orientam seus discursos e práticas. Para tanto, foi também importante levar em consideração o fato de que significados e narrativas estão inscritos dialeticamente em temporalidades que se aglutinam no imaginário e, assim, arrastam ao presente representações e tensionamentos. Portanto, os sujeitos que participaram desta pesquisa apontaram pistas para entendimento do presente como condensação de múltiplas temporalidades, o que, para a educação, significa a confluência de formas distintas de representar a prática pedagógica.

Nosso interesse aqui foi problematizar, sobretudo, a arte-educação, buscando correlacionar os discursos de docentes com a experiência narrada pelos discentes, de modo a encontrar traços da conjunção das temporalidades moderna e pós-moderna na prática pedagógica. Ademais, entendemos que os atores da educação possuem referenciais estéticos que excedem o espaço de educação formal. Tais referenciais integram os discursos sobre o papel da arte-educação e, ao mesmo tempo, nos ajudam a perceber como os sujeitos representam o mundo simbólico. As referências estéticas, portanto, insurgem aqui como importantes mediadoras das relações sociais que, em

grande medida, mobilizam discursos sobre os papéis da educação neste tempo recente que nos tem interessado. Vale ressaltar que não poderíamos falar de pós-modernidade se, antes, não buscássemos entender como as especificidades deste tempo adentraram a educação e, sobretudo, integraram os discursos comumente proferidos sobre sua relação com a vida cotidiana.

Para tanto, buscamos em Hall (2004) o entendimento de como a crise do sujeito modernista contribuiu para dar vazão a novas possibilidades de construção de identidades fora da equação excludente da razão cartesiana. Se a modernidade se consolidou mediante uma razão monolítica permeada de banimentos étnicos, sexistas e classistas, de outro modo, entendemos que o tempo recente tem se traduzido como oportunidade para criar uma razão mais polissêmica que comporte outras formas de identificação para além do quadrante etnocêntrico. Tais oportunidades de transformação também entraram na educação recente e, portanto, se fizeram perceber nas falas de entrevistados que persistem noutros modos de existir e resistir pelo saber.

Para desenvolvimento da pesquisa que aqui relatamos, tornou-se necessário construir um quadro comparativo, imbuído da meta de contextualizar as temporalidades que permeiam a educação e esquematizar pressupostos teóricos relevantes sobre o binômio Modernidade e Pós-modernidade. Nosso objetivo não foi descambar numa percepção linear da história, muito menos desconsiderar os modos de resistência que discrepam nas temporalidades recentes, mas, sim, observar como especificidades destes tempos coexistem na atualidade, observando como passado e presente se articulam no imaginário dos sujeitos envolvidos com a arte-educação. Somente munidos deste aprofundamento teórico que partimos ao campo para identificar se as nossas hipóteses seriam mantidas ou refutadas, tendo as falas como substância primordial do que intentamos pesquisar.

Finalmente julgamos ser importante relatar que, por conta da realidade pandêmica, tornou-se necessário repensar nossa estratégia metodológica para desenvolvimento da etapa empírica desta pesquisa. Duas medidas foram tomadas: primeiramente ampliamos o universo de entrevistas que, inicialmente, seria restrito a alunos e professores de Artes na Rede Pública Estadual em Santo Amaro da Purificação

(Bahia). As entrevistas, que ainda estão sendo realizadas quando da redação deste artigo, precisaram incluir atores do Ensino Médio de escolas públicas noutras cidades baianas, permitindo, também, observar algumas dissonâncias locais segundo as falas dos sujeitos de pesquisa. Outra reorientação metodológica diz respeito ao uso de interfaces remotas para mediar o contato com os sujeitos da pesquisa. Diferente do que inicialmente planejamos, foi preciso abrir mão da presencialidade nas escolas para desenvolvimento da etapa empírica do projeto.

Temporalidades coextensivas

Entendemos modernidade como período histórico caracterizado pela hegemonia do pensamento racionalista análogo ao projeto político, econômico e filosófico defendido pela burguesia ocidental. Neste sentido, a supremacia da razão tem natureza política e etnocêntrica, já que diz respeito a um modo específico de pensar a sociedade nascente no século XVII, mas que entra numa amarga crise em meados do século XX. Obviamente que, como estratégia política e intelectual de uma classe específica, a consolidação da racionalidade acabou requisitando a própria educação como *locus* privilegiado de disciplinarização e doutrinação moral. A modernidade, portanto, se estabeleceu mediante uma ampla rede disciplinar, imbuída da meta de docilizar os corpos e subsumir subjetividades à métrica racionalizante do projeto civilizatório ocidental.

No entanto, em se tratando precisamente dos desdobramentos deste processo na arte-educação no Brasil, há que se levar em consideração certas minúcias que dificultam classificar as perspectivas educacionais em quadrantes tão sintéticos. Isto porque no contexto moderno o ensino em artes deslizou entre distintas vertentes, que historicamente serviram a diferentes propósitos. É importante acrescentar que, do ponto de vista da educação pela estética, a doutrinação eurocêntrica já vigorava no Brasil desde a missão jesuítica, mas foi remasterizada sob especificidades do racionalismo civilizatório da modernidade pela Missão Francesa no século XIX. Esta lógica de pensamento dava prosseguimento à suposição de que a arte ideal gravitava em torno de um ideal universal de civilização, servindo tão somente para fins de

higienização estética, social e cultural. Portanto, aqui se visualizou uma tentativa de fazer uso da arte na escola como mecanismo conversão estética inspirado numa razão monolítica sincronizada à lógica da hegemonia burguesa.

A outra abordagem em arte-educação, também atribuída ao modernismo, é uma reação radical à monorreferencialidade da razão modernista. Trata-se do espontaneísmo levado às últimas consequências, tendo em vista eliminar qualquer contato dos alunos com a arte adulta de modo que a criatividade, supostamente inata, fosse preservada. Esta visão reacionária, tentou extirpar qualquer resíduo da racionalidade radical legada pelas revoluções burguesas da Europa, mas acabou descambando num extremo igualmente inadequado, minimizando o papel do educador pela ideia presunçosa da virgindade artística das crianças, sob a influência do romantismo e expressionismo.

Esta ideia passou a vigorar no Brasil no início do século XX, principalmente com a difusão das concepções escolanovistas, perenizando-se no imaginário de muitos educadores em artes. Como apontam as entrevistas que realizamos, muitos docentes ainda insistem no conceito de arte-educação como ocasião da espontaneidade, da inspiração pura ou do fazimento recreativo. Por isto que se tornou fundamental realizar contextualização das ideias pedagógicas de modo a entender como determinados conceitos transitam no curso do tempo e aportam nos discursos de educadores ainda na atualidade.

A terceira vertente que atribuímos à modernidade é a produtivista que coexistiu com a que tratamos no parágrafo anterior. Na primeira metade do século XX, sob influência da teoria do capital humano, a educação no Brasil foi posta ao serviço da industrialização tardia, sendo, portanto, tratada segundo a mesma lógica da produção fabril (Saviani, 2010). Esta realidade também impactou as aulas de artes, tanto porque a definição da obrigatoriedade da Educação Artística pela LDB de 1971 – que serviu para mascarar o caráter desumanizante da educação tecnicista (Barbosa, 2011) – como também porque grande parcela da prática pedagógica neste componente curricular se submetia à lógica do desenho industrial, amesquinhando a educação pelo imediatismo do mercado de trabalho.

Por essas razões, Carrara (2015) entende que, no caso específico do Brasil, a história da arte-educação pode ser aglutinada em três grandes concepções: o ensino de arte pré-moderna (baseado na técnica), o ensino da arte modernista (baseado na expressão e na atividade) e o ensino da arte pós-modernista (baseado na arte como conhecimento). Apesar de estas perspectivas estarem situadas em momentos históricos específicos, como concepção e método, elas se mostram ainda presentes no imaginário e nas expectativas dos sujeitos que entrevistamos. A arte pré-moderna e modernista, por exemplo, ainda se mantêm discretamente viva nalgumas concepções pedagógicas que orientam o ensino de artes em muitas escolas brasileiras. Conforme narrativas esboçadas pelos alunos entrevistados, a prática docente em artes se caracteriza pela centralidade, ora da técnica, ora do espontaneísmo acrítico, ora do produtivismo finalista. Em paralelo, a abordagem pós-moderna de arte-educação também se mostra presente, sobretudo por conta de concepções pedagógicas mais recentes que reivindicaram o conhecimento como atributo significativo das artes. Mas, antes de detalhar a perspectiva pós-moderna, precisaremos entender como o contexto contemporâneo criou condições para o desenvolvimento de novas abordagens em arte-educação e, ao mesmo tempo, provocou uma ebulição de movimentos populares que ajudaram a reposicionar o papel da estética na educação.

É importante observar que o entendimento da contemporaneidade somente é possível pela análise de contextos históricos precedentes que permitem entender o trânsito de alguns códigos de valor. No século XIX, por exemplo, o conhecimento científico foi refinado em diversos campos do saber imbuídos da meta de “conhecer” e categorizar os sujeitos. Na ocasião, a razão foi elevada à máxima potência, tendo por fim respaldar discursos em defesa de uma ética e estética equalizada ao pensamento iluminista. A escola se tornava, então, um espaço privilegiado para produção e replicação de um conhecimento subsumido ao ideal de sujeito estabelecido no discurso.

Como lembra Foucault (2021) existe uma relação direta entre o poder e a produção do saber porque, para cumprir o propósito de regulação e docilização dos corpos numa sociedade disciplinar, torna-se necessário investir em toda uma literatura imbuída do propósito de esquadriñar o comportamento e o corpo, de modo a chamar

quaisquer dissonâncias pelo nome. Em paralelo, a razão na sociedade disciplinar acabou infiltrando nas áreas das artes, da política, da filosofia e da educação pela mesma lente do racionalismo que se impôs como força excludente dos sujeitos não alinhados aos padrões de normalidade erigidos nas relações de poder. A eficácia deste sistema é constatável no fato de que o intento uniformizador e silenciador da escola somente se viu sob críticas mais contundentes em meados do século XX, mas, ainda assim, se mantém ativo no atual formato disciplinar de educação que temos.

O aprofundamento das críticas sobre a educação modernista foi acompanhado também de transformações marcantes na sociedade como um todo. Embora a pós-modernidade seja atribuída ao contexto pós-Segunda Guerra Mundial, há que considerar como suas temporalidades operaram (e ainda operam) de modos muito distintos no mundo. Aqui no Brasil, as décadas de 1960 e 1970 estavam ainda intoxicadas pelo regime militar e, embora carregadas de mobilizações contra-hegemônicas e debates altamente revolucionários, demonstrava repercussões ainda pouco significativas das transformações que fermentavam pelo mundo. Por isso, é certo dizer que os efeitos mais aparentes da pós-modernidade no Brasil ocorreram no final do século XX, tanto por conta da democratização que abriu possibilidades de produção e expressão, como, também por conta da popularização das telecomunicações que ajudaram a acirrar aquilo que Featherstone (1997) chama de estetização da vida cotidiana. Ambos os elementos ajudaram a desestabilizar concepções de sujeito e a propagar a estética como ocasião de resistência, pondo ênfase no corpo e em suas idiosincrasias como atributos da expressão humana e oportunidade da visibilização de discursos.

No decorrer do século XX, a própria exclusão social, chancelada pela expansão do sistema capitalista e anuída por regimes políticos opressores, denunciava como a promessa redentora da humanidade pela razão, conforme retórica iluminista, era puramente falaciosa. A razão de que falava a burguesia era uma razão emoldurada pela desigualdade de forças, até mesmo porque ela tolerava a exclusão e a opressão sobre o rastro devastador do regime escravocrata e do processo colonizador. No passar dos séculos o poder devastador da racionalidade capitalista já se agudizava de tal modo que, no século XX, a necropolítica, que dizimava a multidões de homens e

mulheres, se impunha como geoestratégia clara de dominação e segregação. Os rastros de destruição amplificavam o mal-estar da modernidade e escancaravam um projeto desigual de sociedade em franco desenvolvimento.

Como efeito, as certezas no progresso prometido pela retórica positivista foi desmoronando, a solidez das macroestruturas do saber racionalista da burguesia foi definhando e, não menos importante, a convicção do sujeito universal como totalidade centrada e dotada de coesão ruiu. Restava, então, um cenário pós-guerra carregado perda de referências, desestabilização de identidades, efemeridade de vínculos, desprestígio de metanarrativas... marcadores estes que apontaram para um tempo explicitamente líquido, instável e aberto a novas possibilidades de construção.

É mediante este cenário de incertezas e transformações, tão explícito neste tempo que chamamos de pós-moderno, que se fez urgente repensar a educação. A crise do sujeito e o colapso da razão etnocêntrica da modernidade, inevitavelmente, reverberaram em crise também da educação. Evidentemente, não podemos reproduzir uma abordagem linear, ignorando o fato de que a crise da razão convive com refrações da racionalidade modernista, afinal alguns de seus sustentáculos hegemônicos ainda são perpetuados, muito embora sob novas variáveis e com atravessamento de outras especificidades. É por este motivo que "pós-modernidade" é um termo ambíguo, já que suas lacunas epistemológicas anunciam este como um tempo em construção e diz respeito a um caleidoscópio de temporalidades coextensivas.

No entanto, a despeito da terminologia e de suas incongruências, interessa-nos ponderar sobre as repercussões que o cenário "pós" (pós-guerra, pós-industrial, pós-colonial, pós-moderno, ...) aponta para a prática pedagógica em arte-educação. Também nos interessa entender como as peculiaridades deste tempo aportam na arte e seus significados na escola, até mesmo porque o componente estético se tornou preponderante para entendimento dos meandros do capitalismo contemporâneo.

De modo geral, esta contemporaneidade nos revela que há mudanças que não podem ser negligenciadas pela escola, sobretudo no que tange à arte-educação. Citam-se algumas destas especificidades do cenário histórico pós-Segunda Guerra Mundial: i. Desenvolvimento e difusão de tecnologias informacionais (Lampert, 2007); ii. Reconversão produtiva, de modo a flexibilizar o sistema a uma realidade sociopolítica

mais instável (Harvey, 1993); iii. Morte do sujeito cartesiano (Hall, 2004), iv. Estetização da vida cotidiana (Featherstone, 1997); v. Efemeridade das relações sociais e vínculos institucionais (Bauman, 2001). A combinação destes fatores eclodiu na exaustão do racionalismo modernista e revelaram as múltiplas possibilidades de existir socialmente, encorajando movimentos contra-hegemônicos ao redor do mundo e repercutindo, inclusive, nas próprias incertezas sobre as grandes estruturas do saber, chamadas por Lyotard (2009) de metanarrativas. Se a racionalidade monolítica estava sob suspeita, se o sujeito cartesiano estava sob tensionamento, logo o saber científico também passava por um processo de desprestígio e, por tabela, o currículo escolarurgia ser repensado.

Não por acaso, a realidade global posterior aos anos 1960 foi marcada pelo acirramento dos movimentos sociais que reclamavam o direito de igualdade: dentre eles lembremos da segunda onda do feminismo, do movimento LGBTQIAP+ (então movimento GLS), do movimento negro, de movimentos ambientalistas, anti-guerra ou anti-capitalista. Temas como racismo, homofobia, xenofobia, gordofobia, desigualdade social... passaram a ser incorporados ao rol de saberes comuns e a produzirem dissenso sobre o conceito de normalidade que, tardiamente, tensionaram também a prática educativa.

As repercussões desta história recente na educação acabaram também se traduzindo em novos discursos e expectativas sobre o papel do conhecimento na vida social. A respeito especificamente da arte-educação, nossos entrevistados apresentaram narrativas e discursos sintomáticos de um tempo marcado pela perda de referenciais. Assim o declínio da razão monolítica acabou abrindo possibilidade para inserção de outras perspectivas e novas pautas de militância. As falas de professores e alunos entrevistados ajudam a entender este desejo de abertura a outras formas de legitimação social:

É preciso conhecer novos corpos produtores de arte, explorar a produção de corpos marginalizados, não somente o que vem da Europa (educando 2).

Busco ter o cuidado de levar os alunos a estabelecerem novas experiências estéticas, para não os limitar àquelas em seu cotidiano, mas valorizo esse espaço de produção cultural que pertence ao aluno (educador 12).

Na medida em que se observou a instabilidade das certezas sobre a razão legada pela modernidade, paulatinamente houve também desestabilização de fronteiras entre alta e baixa cultura, entre certo e errado, entre normal e anormal... Se pensarmos a escola como reflexo das relações sociais decantadas num dado tempo histórico, logo constataremos que o transbordamento das fronteiras acima tratadas também produziu fissuras no currículo. Se o sujeito cartesiano que outrora orientava a prática pedagógica na órbita da razão modernista entrou em colapso, conseqüentemente criou-se a brecha para que outros tantos atores passem a requerer o direito de se verem pautados na escola. Do ponto de vista das experiências estéticas, sobretudo em arte-educação, esta realidade se revelou fecunda para reconhecimento de outras referências artísticas para além dos códigos de erudição. Como reflexo disso, observamos que muitos foram os docentes entrevistados que demonstraram interesse de repercutir novas representatividades na arte-educação.

Acho importante conhecer as referências estéticas dos alunos e ao mesmo tempo apresentar outros percursos criativos e estéticos, ampliar a percepção visual (educador 4).

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 (educador 3).

Evidentemente, a oportuna reivindicação do currículo pelos movimentos contra-hegemônicos cria o risco de produzir posicionamentos reacionários na arte-educação. Sobre isso Barbosa (2014) já advertia sobre o risco de guetizar a educação, com supervalorização de expressões identitárias minoritárias e abandono dos clássicos. A autora argumenta que, de outro modo, é mais pertinente criar articulações contextuais entre as muitas expressões artísticas de modo a entendê-las como produto de temporalidades em marcadores socioculturais específicos. Professores que rechaçam os códigos de erudição e os sobrepõem com referenciais estéticos puramente locais, até são bem-intencionados pela valorização de estéticas historicamente banidas da escola, entretanto, de outro modo, furtam dos discentes o direito de entendimento dos sistemas simbólicos como partes operantes dos jogos de poder. Mais importante do que tão somente pautar a cultura local, é entender suas articulações dialéticas com

a construção histórica dos esquemas de dominação estabelecidos no campo sógnico, de modo a desconstruir hierarquias simbólicas e situar as identidades como resultado de modos contextuais de representação.

Além dos artistas convencionais. Busco apresentar em todas as aulas artistas negros, mulheres, baianos, com atividades lúdicas, exercitando a criatividade com materiais do cotidiano (educador 3).

E digo tudo isso para falar da importância da arte-educação na educação básica, nas escolas, em projetos, em todos os lugares que as pessoas possam criar uma ambientação cultural para que as crianças e jovens tenham acesso (educador 6).

A preocupação do educador 6 acaba confluindo com as reflexões pedagógicas em arte-educação mais recentemente. O entrevistado entende que a escola pode se apresentar como ambiência propícia à criatividade e à produção artística. Tal constatação não nega o fato de que os sujeitos possuem referenciais estéticos que são experienciados em suas práticas sociais cotidianas. Ao entender a escola como espaço favorável à criação, considera-se que as experiências estéticas cotidianas, cada vez mais mediadas pela virtualidade, podem dialogar com os códigos de erudição, ajudando a deslocar seus significados e reconstruir seus dizeres.

A ideia, como já dito, consiste em ter em conta, não a sobreposição de referenciais, mas, sim, a percepção da diversidade como atributo legítimo da expressão humana, cujos marcadores temporais e espaciais se fazem presentes na feitura da arte. Numa abordagem pós-moderna, não se trata de rechaçar Da Vinci, Michelangelo ou Tarsila, mas mobilizar suas obras pela releitura a partir de outros tantos referenciais estéticos que recriem seus significados. A triangulação recomendada por Barbosa (2014) pode oportunamente oferecer pistas para contextualizar tais obras, sem perder de vista a força criativa como ocasião para interagir e reposicionar novas leituras. Na defesa da autora, a tríade “ler-contextualizar-fazer” permite ter em vista a arte como campo do conhecimento, rechaçando, portanto, abordagens que a simplifiquem como pura expressão, mera técnica ou mero tafetismo.

Outro sintoma da pós-modernidade na educação do final do século XX é a preponderância adquirida pelo contexto local na formulação do projeto pedagógico da escola. Embora saibamos que há fortes limitações no processo de consolidação e

prática do construtivismo na educação escolar, nota-se que a preocupação com a realidade insurge como parte da exaustão do racionalismo cartesiano, que historicamente suprimiu a diversidade do currículo. Dessa maneira, a abordagem construtivista na arte-educação visa chamar os discentes à cena, de modo que suas experiências estéticas sejam problematizadas, contextualizadas e conectadas à produção de saberes que a escola se propõe. Nesta direção, observamos que muitos dos docentes entrevistados manifestam interesse de aproximar o planejamento de suas aulas em relação à realidade sociocultural dos discentes, defendendo a interdisciplinaridade como potência reflexiva:

E para aproximar a realidade do aluno, costumo observar muito o seu cotidiano, a cultura local, os costumes da localidade e assim trabalhar com artesanato, músicas, ritmos locais. Isso é excelente (educador 1).

Sempre busco trabalhar a interdisciplinaridade porque quando trabalhamos arte, a arte já é interdisciplinar. Em arte trabalhamos matemática, português, interpretação, então, várias e várias disciplinas estão englobadas aí na arte. Então a arte é interdisciplinar, não tem como trabalhar arte sem trabalhar com interdisciplinaridade (educador 7).

Acredito que a Arte em si é interdisciplinar, quando estudamos as produções artísticas de diversas épocas, percebemos que o que ficou foi o que transcendeu as barreiras impostas pela geração anterior, rompeu com os paradigmas, avançou em outras áreas para reconfigurar a produção estética. Para avançar em certos conceitos artísticos precisamos saber de física, química, matemática, língua portuguesa, geografia, história, somos interdisciplinares na essência (educador 3).

Como já argumentamos, diferentes entendimentos sobre os papéis da arte-educação na escola acabam coexistindo. Dentre os entrevistados, notamos que, de fato, destaca-se o desejo de incorporar outras possibilidades de abordagem das artes mais alinhadas aos movimentos revolucionários recentes, contudo, pelo relato dos discentes, notamos que a prática acaba deslizando entre uma tentativa de inovação e perpetuação de perspectivas mais conservadoras. Evidentemente, não é possível (nem apropriado) adjetivar os docentes por quadrantes simplistas como revolucionários *versus* conservadores, fato que empobreceria a análise aqui proposta. De outro modo, preferimos acreditar que a memória acaba arrastando para o presente determinados discursos sobre o papel da arte-educação, fato que também orienta a prática pedagógica. Por isso nossa persistente recusa de uma análise linear da história, já que

as representações e experiências construídas noutros contextos se estabelecem na memória e, como tal, ganham mobilidade no transcurso do tempo.

Desse modo, pensar na prática pedagógica no aqui e agora, implica ter em conta uma miscelânea de discursos, relações e significados transitados pela memória e, ao mesmo tempo, revisitados a partir dos interesses do presente. No campo empírico, tornou-se possível observar que a abordagem da arte como técnica, expressão e atividade (associadas à perspectiva moderna) se concatenam com a ideia de arte como conhecimento (perspectiva pós-moderna), provocando este desalinhamento entre o que dizem os docentes e o que narram os discentes na experiência em arte-educação. Ademais, fica nítido o papel relevante de uma formação de professores de artes que leve em conta as possibilidades de trabalho pedagógico numa perspectiva pós-moderna, de modo a reposicionar o método segundo necessidades contextuais e criar possibilidades de pautar a estética como vetor de transformação.

Estilizando a aula de artes

Identificamos alguns resquícios de concepções modernistas nas falas tanto de educadores, quanto de educandos. Tais elementos podem ser percebidos nas narrativas dos discentes, tanto quando se referem ao método de avaliação, como também quando tratam da abordagem da arte na escola. Suas experiências revelam que persiste um distanciamento da prática pedagógica em relação aos referenciais estéticos experienciados pelos alunos na vida cotidiana. É como se docentes ainda perpetuassem uma visão de escola a serviço da higienização estética e do banimento de experiências artísticas marginalizadas pela canonização de clássicos. Tal fato é nítido, sobretudo, nas falas dos alunos quando manifestam avessos aos códigos de erudição, distanciados abissalmente da prática social. Diferente do que defendemos, o trabalho de alguns docentes parece ainda persistir na órbita da erudição em detrimento de outros referenciais desprestigiados na escola, criando poucas possibilidades dialógicas entre múltiplos contextos temporais e espaciais consubstanciados na arte.

Já tive um professor que ria de alguns desenhos só porque não eram tão bons quanto os dele. E isso desanima muito a pessoa que está começando a desenhar e que gostaria de levar a diante (educando 7).

É muito relevante levar em consideração os referenciais dos alunos, pois cada um tem as suas preferências, tanto para as músicas, séries e normalmente quando você descobre **o estilo da maioria da turma**, você consegue atrair mais a atenção desses alunos (educando 11, grifo nosso).

É interessante observar que, quando o aluno 11 realça a necessidade de se “descobrir o estilo da maioria da turma”, ele está, inicialmente, reclamando sobre o fato de que há diversidade latente dentre os alunos. A própria ideia de estilo consiste num marcador interessante de singularização por meio da arte e da estética (em sua amplitude conceitual). Portanto, a defesa gira em torno de uma estilização da aula a partir de referenciais estéticos recriados na prática social cotidiana. Nada mais construtivista do que as entrelinhas da fala anteriormente transcrita e isso consiste em partir do estilo como prerrogativa democrática para orientar a prática docente, realçando a estética como elemento fundamental para identificação de subjetividades codificadas nas linguagens. Por este percurso, abrem-se inúmeras possibilidades para que os códigos de erudição adquiram significado e relevância efetiva na prática social. Abre-se oportunidade também para se esquadrihar os dizeres da arte comumente apreciada pelos discentes, de modo que se fomente uma postura crítica frente aos estímulos estéticos que saturam a vida social recente.

O que eu acho que poderia melhorar, nesse sentido, seria explorar mais um pouco das diversas áreas artísticas. Eu creio que seja impossível, em um ano letivo, explorar as diversas faces da arte em quatro unidades, mas aos poucos explorando algumas e não ficando preso só em música, acho que seria bem melhor (educando 10).

[É preciso] sair um pouco mais da sala, ir para ambientes de ar fresco, visitar lugares legais, passeios em cinemas, etc. A arte tem que ser ensinada em outros lugares, não em uma sala de aula (educando 8).

As falas que aqui transcrevemos revelam a necessidade abordagens e currículos multirreferenciais, capazes de dar conta das muitas experiências estéticas e das muitas civilizações cifradas na arte. Certamente os discentes que assim contestam, reconhecem a arte como importante vetor de criticidade, encontrando nela, portanto, uma oportunidade de reivindicar a expressão da diferença. Se a escola legada pelo

modernismo visou uniformizar e ofuscar a diversidade, a abordagem pós-moderna se apresenta como importante contraponto às práticas de docilização, sobretudo porque cria oportunidade para que uma razão aberta insurja como lugar de alteridade.

Cadê artistas travestis, artistas mulheres pretas que contribuem de forma grandiosa para a produção artística da nossa sociedade? Então, a gente não tem essa visão, a gente não tem o conhecimento dessas epistemologias artísticas. A gente folcloriza demais toda essa produção, então acho que explorar e permitir que o aluno se identifique e possa conhecer os caminhos que vão compor a face artística, acho que é extremamente importante (educando 10).

Gostaria que tivesse mais referências pretas, principalmente quando entramos no Egito antigo (Kemet) embranqueceram muito o Egito, os professores de artes não fazem questão de procurar referências que fujam desse padrão branco, criaram um imaginário que todos os deuses são brancos e estão vivendo nisso até hoje (educando 12).

É possível constatar sutis discrepâncias entre os métodos relatados pelos educadores entrevistados e as problematizações levantadas pelos educandos. De fato, é preciso ter em conta o fato de que a realidade recente da educação básica dificulta muito a efetivação de uma proposta interdisciplinar: excesso de turmas, salas lotadas, carga horária desumana, pouco tempo para atividades complementares, diálogo escasso entre as áreas do saber, desvalorização da arte-educação, formação inapropriada de muitos professores que ministram artes... Estes são alguns dos elementos mais críticos que aportam a realidade diárias da educação básica e, cujos efeitos implicam numa subvalorização dos conhecimentos em artes e maximização do trabalho disciplinar e pouco dialógico dos professores.

Portanto, o que chamamos atenção é para o fato de que os professores admitem que é preciso desenvolver um trabalho mais atento às especificidades locais e ao diálogo contínuo com educandos, entretanto a configuração do currículo, aliado aos limites impostos na dinâmica diária representam entraves à potência da arte-educação para uma formação de perspectiva decolonial (Poso; Monteiro, 2021). Aulas práticas, interdisciplinares, mais dinâmicas, conteúdos contextualizados e referenciais estéticos mais plurais são algumas das reivindicações mais recorrentes por parte dos alunos que entrevistamos, todavia a abordagem interdisciplinar e contextual que a educação recente demanda deve nos inspirar a questionar como a dinâmica da escola

permanece intoxicada por uma racionalidade produtivista, uniformizadora e excludente.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, observamos como alunos significam o ensino da arte, como traduzem suas demandas em discursos contestatórios e, ao mesmo tempo, em frustrações sobre a prática pedagógica. As expectativas dos discentes sobre o papel da arte-educação acabam sendo frustradas porque se deparam com métodos ainda inspirados na perspectiva modernista, que desliza entre a técnica pura e a expressão espontaneísta à sombra dos referenciais eruditos. Embora os docentes demonstrem o desejo de alinhar seus planejamentos com as demandas recentes que adentraram a escola, eles também colidem com limitações de tempo e com a desvalorização da educação estética como percurso formativo primordial.

As falas dos entrevistados acabaram comprovando a hipótese inicial desta pesquisa de que a pós-modernidade aportou a escola, tanto no imaginário dos professores, como também nos referenciais estéticos transitórios trazidos pelos discentes. Também as falas nos alertam sobre o fato de que não podemos tratar a história de modo linear, isto é, não podemos presumir que as perspectivas modernistas de arte-educação tenham sido dissipadas com a desestabilização da racionalidade hegemônica. Pelo contrário, a racionalidade, que tanto criticamos, se perpetua, seja para orientar um currículo ainda numa perspectiva uniformizadora, seja para negligenciar a contradição como atributo da subjetividade humana, seja também para entulhar os docentes de um trefismo estéril e desumanizador.

Ademais, é também possível notar a manutenção das velhas dicotomias modernistas, a exemplo de certo e errado, conhecedor (professor) e não-conhecedor (aluno), razão e emoção, erudito e popular...; porém, é preciso reconhecer que a pressão de grupos revolucionários ajudou a desestabilizar tais referenciais e a criar fissuras na lente hegemônica. Este processo de mudanças repercutiu também na educação herdada da racionalidade moderna, abrindo possibilidades de transformações ainda em curso na história. Com efeito, é preciso reconhecer que,

muito embora a educação perpetue uma lógica excludente que se consubstancia na própria configuração curricular; há também movimentos que lutam por uma racionalidade inclusiva na escola. Por este motivo, nossa crítica aqui não foi propriamente contra a razão como pressuposto de inteligibilidade e rigorosidade do saber, mas contra a racionalidade monolítica legada pela modernidade, e a favor de uma razão polissêmica que pressione as fronteiras de normalidade e rasure os regimes de visibilidade no currículo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana M. Ensino de arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia. *In*: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.). **Ensino de arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp; REDEFOR, 2011.

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

CARRARA, Rosângela. **Raízes históricas do ensino de artes no Brasil**: organização curricular e formação de professores. Curitiba: CRV, 2015.

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

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

HALL, Stuart. **Identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

LAMPERT, Ernani. Pós-Modernidade e a Educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, jul. 2007. Disponível em:
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1364>. Acesso 13 out. 2021.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 2009.

POSO, Fabiana F.; MONTEIRO, Bruno A. P. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, n. 1, p. 1-17, 2021. DOI <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5358>

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

Enviado em: 06-06-2023

Aceito em: 08-03-2024

Publicado em: 12-09-2024