Cultura, Arte e Educação: identidades emancipatórias

RONEY GUSMÃO[*]

CÉLIO MEIRA[**]

Resumo: O presente texto é fruto de pesquisa que desenvolvemos em uma escola pública estadual na cidade de Poções – BA, com o intuito de analisar a forma como a disciplina Artes tem sido inserida nos desafios postos à educação contemporânea. Para desenvolvimento desta pesquisa, recorremos a debates epistemológicos em torno da cultura, arte e educação, com intuito de analisar as possibilidades assentadas na prática pedagógica em confronto com a realidade que se observa no cotidiano escolar. Ademais, debates acerca da interdisciplinaridade e do trânsito de significados na educação também se tornaram pertinentes para o entendimento do tema aqui proposto em articulação com os debates suscitados no campo empírico.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Artes; Identidades.

Culture, Art and Education: emancipatory identities

Abstract: The present text is the result of a research that we developed in one public school in the city Poções - BA, in order to analyze how the Arts subject has been inserted in the challenges posed to contemporary education. For the development of this research, we resort to epistemological debates around culture, art and education, in order to analyze the possibilities based on pedagogical practice in comparison to the reality that is observed in school everyday. In addition, debates on interdisciplinarity and the transit of meanings in education have also become relevant to the understanding of the theme proposed here in articulation with the debates raised in the empirical field.

Key words: Education; Culture; Arts; Identities.

Cultura, Arte y Educación: identidades emancipatorias

Resumen: El presente texto es fruto de la investigación que desarrollamos en una escuela públicas en la ciudad de Poções - BA, con el propósito de analizar la forma en que la disciplina Artes ha sido insertada en los desafíos planteados a la educación contemporánea. Para el desarrollo de esta investigación, recurrimos a debates epistemológicos en torno a la cultura, arte y educación, con el propósito de analizar las posibilidades asentadas en la práctica pedagógica en confrontación con la realidad que se observa en el cotidiano escolar. Además, debates acerca de la interdisciplinaridad y del tránsito de significados en la educación también se tornaron pertinentes para el entendimiento del tema aquí propuesto en articulación con los debates suscitados en el campo empírico.

Palabras clave: Educación; Cultura; Artes; Identidades.

---

[*] **RONEY GUSMÃO** é Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CECULT.

[**] **CÉLIO MEIRA** é doutorando em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador (Ucsal); graduando em Ciências Sociais, pela Universidade Metropolitana de Santos; professor de Geografia e Sociologia do Colégio Estadual Dr. Roberto Santos e da Rede Municipal de educação de Poções – Bahia.

Introdução

Já há alguns anos, práticas pedagógicas tradicionais têm sido denunciadas pela insuficiência no atendimento ao modelo revolucionário de escola que se pretende construir. Não obstante, a inércia de estratégias educacionais conservadoras demonstrou-se produtiva apenas para o projeto ideológico de ensino pautado na manutenção de uma sociedade classista, empenhado na subordinação disciplinadora.

Com isso, se por um lado as reflexões freirianas acerca de uma pedagogia emancipatória se configuram como instrumento de contestação à lógica desigual da sociedade, por outro, remanescentes de uma educação opressora ainda insistem em formar sujeitos subsumidos ao nexo arbitrário de classes hegemônicas. Isso, contudo, não neutraliza a educação como lugar de contestação, mas requer dos atores da escola uma postura transcendente às formas conservadoras de educar.

É importante destacar que existem esquemas ideológicos implícita ou explicitamente grafados em propostas formativas, afinal, tanto as formas hegemônicas como as ideias revolucionárias, historicamente operaram também pelo viés simbólico e pela (re)construção de ideologias. Evidentemente, ao tratarmos da escola, é preciso lembrar que ideologias compõem porção substancial da prática pedagógica, fato constatável na própria seleção e sequenciamento de conteúdos que, aliados aos modos de planejamento, perpassam por sentidos socialmente construídos.

Desse modo, educar também é um ato político e cultural, dialeticamente inscrito no contexto histórico e próprio do metabolismo social. Por conseguinte, propostas educacionais libertárias precisam considerar os saberes contidos no currículo como pauta de contestação ideológica, sobretudo num cenário de eclosão de múltiplos posicionamentos oriundos de grupos minoritários, que reivindicam relevância social e o direito à diversidade, inclusive, no espaço escolar. Ademais, a cultura e o tráfego de signos na sociedade necessitam ser considerados como campo privilegiado na escola, à medida que amplificam a problematização de temas pertinentes à prática social dos sujeitos.

Diante do exposto, reconhecer a educação como *lócus* onde forças contestam relevância é crucial para problematizar a prática pedagógica, compreendendo-a como arena revolucionária. Com efeito, o presente texto objetiva pautar as possibilidades de resistência encontradas na educação, tendo por ênfase a cultura como meio de contextualizar as muitas possibilidades de existência social no espaço escolar. Para realização desta análise, além de referencial teórico que nos permitiu debater as interfaces entre a cultura, arte e educação, realizamos pesquisa empírica no ensino médio de uma Escola Pública Estadual situada na cidade de Poções (Bahia). Aliadas à observação ao campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a sete professoras que ministram a disciplina Artes, além de vinte alunos que estudam no ensino médio dos turnos matutino e vespertino.

Educação, cultura e ideologias

O sistema educacional em muito contém reflexos de um *ethos* socialmente negociado. Esta ideia pode ser constatada desde o modelo católico de ensino medieval, até a tentativa de laicizar a educação a partir de concepções pedagógicas fomentadas pela ideologia burguesa do século XVIII.

Entretanto, esse período também foi marcado por uma vertiginosa ampliação das ciências, que se encarregaram de destituir o geocentrismo como modelo ideal de interpretação do universo, mas que, em contrapartida, encontraram na cultura um terreno fecundo para sustentação da supremacia erudita burguesa (VEIGA-NETO, 2003). Foi assim que códigos hegemônicos se tornaram modelo norteador de práticas pedagógicas, orientadas a partir de princípios éticos e estéticos burgueses.

Tão logo a cultura erudita foi sendo demarcada como única forma de interpretação do universo simbólico, sujeitos oriundos de classes subalternas tiveram suas identidades estereotipadas como produtos de formas inferiores de identidades. Esta ideia chancelou a exclusão das minorias, tanto porque privou os educandos de refletirem sobre o caráter socialmente construído de seus saberes, como também porque aprofundou a subordinação à racionalidade hegemônica. Por meio dessa pedagogia tradicional, asfixiou-se a oportunidade de esquadrinhar os saberes contidos nas múltiplas identidades trazidas pelos educandos e, à medida que categorizou a "baixa" cultura como réplica malfeita de um ideal, a escola conservadora, não apenas legitimou sua função higienista, como também se tornou omissa diante dos apelos ideológicos contidos nos textos culturais apreciados pelos educandos.

Assim, como sugere Freire (1996), quanto mais apurada a capacidade de subsunção à "ordem" constituída, mais sucesso teria o aluno nesse modelo tradicional de educação. E, como resultado, as escolas periodicamente formaram homens e mulheres oprimidos que, de tanto ouvirem de sua incapacidade, terminaram por convencer-se desta condição. É também por esse método, que foram formadas pessoas enquadradas em modelos pedagógicos autoritários, reforçando assim a pertinência desse esquema para uma sociedade classista. Frequentemente, esse modelo pedagógico ainda encontra fertilidade na educação contemporânea, especialmente porque nega alternativas múltiplas de identidades pela dissolução de tudo que pareça estranho, inferior ou vulgar ao modelo erudito.

> Os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tanto mais "educados", porque adequados ao mundo [...] Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (FREIRE, 2001, p. 36).

Dessa forma, podemos entender que os saberes selecionados pelo currículo ainda são produtos de forças ideológicas que reivindicam significação, especialmente porque, ao selecionar os valores que devem ser introjetados no imaginário dos educandos, a escola valida modos de existir no mundo, em detrimento de outras tantas possibilidades de prática social não convencionadas. Podemos, então, compreender essa como uma das heranças da educação conservadora, cuja estrutura pouco oferece resistência à hierarquização inerente à sociedade classista, à medida que edita fatos, personagens e ideias hegemonicamente qualificados como valoráveis.

Ademais, é útil ponderar que a escola também deve ser tratada com lugar de

contestação e inclusão, onde grupos subalternizados encontram a oportunidade de expressar identidades. Assim sendo, quando reconhecidas as diferentes formas de existência social, a educação fomenta a tolerância e o reconhecimento da pluralidade como legítima e inserida em múltiplos contextos temporo-espaciais. Essa ideia rompe com a unilateralidade da educação e reforça o reconhecimento das muitas temporalidades e peculiaridades inerentes à cultura, removendo-a de uma esfera idealista e inscrevendo-a na concretude das relações sociais.

> O idealismo foi – e continua sendo – uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal. Foi também tal idealismo que fez da civilidade uma coisa exclusivamente deste mundo, enquanto que colocou a cultura neste mundo mas como uma projeção de um ideal metafísico situado num outro lugar (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

Quando posta na materialidade da vida cotidiana, a cultura passa a ser interpretada dentro de contextos espaciais e temporais, cujo movimento dialético participa ativamente dos códigos que se pretende traduzir. Logo, o abandono de concepções de cultura como uma "entidade metafísica" revestida de idealismo, consiste no primeiro passo para democratizar e diversificar a prática pedagógica, transcendendo categorizações que estigmatizem a cultura dos educandos como alta (perfeita, ideal) ou baixa (malfeita, alienada). O rompimento com esse binarismo amplia o rol de debates propostos na escola, tornando-a capaz de convidar os alunos a uma postura emancipatória no ato da decodificação dos apelos e signos em seu cotidiano.

Artes, culturas e saberes escolares

Muito embora saibamos que o acesso aos códigos de erudição seja um direito conquistado por classes populares, é também importante garantir o respeito à diversidade como um direito a ser militado na escola. Com isso, insistimos na importância de um modelo educacional que retrate as identidades subalternas como possuidoras de historicidade e relevância simbólica.

Além disso, o binômio dominantes x dominados não consegue dar conta da multiplicidade de filiações, uma vez que a cultura popular (muitas vezes compreendida como fetichizada) pode conter formas múltiplas de resistência. Ao subestimar o poder contestatório das representações comumente compartidas, modelos de educação formal perdem a oportunidade de pautar na sala de aula a resistência que eclode na vida cotidiana. Ademais, também é válido para a educação levar em conta os conteúdos dos apelos culturais circundantes na sociedade como ocasião de analisar seus ensinamentos de raça, gênero ou classe social, assegurando a alteridade num contexto social tão carregado de estímulos ideológicos.

> Não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierárquica superior em uma das relações de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas trata de considerar a produtividade do poder [...], sua capacidade de produzir subjetividades e identidades (COSTA et al., 2003, p. 23).

Portanto, um desafio posto à educação é deflagrar a racionalidade excludente implícita nos padrões comportamentais circundantes na sociedade, mas, ao mesmo tempo, possibilitar o esquadrinhamento dos saberes produzidos nos espaços subalternizados.

Ocasionalmente, o que se observa é que até mesmo o marxismo ortodoxo tem sido refúgio para teorias pedagógicas que insistem em justificar a estigmatização das identidades culturais periféricas pelo argumento da fetichização da cultura popular. Esse paradigma reforça a compreensão estereotipada de formas populares, relegando-as a uma posição marginal pelo menosprezo dos conteúdos de seus textos.

Nesse teor, reforçamos que as representações sugeridas pelos saberes selecionados na escola se impregnam na subjetividade dos sujeitos de tal modo que participam dos vínculos identitários contidos na forma como se posicionam no mundo. Assim, o simples ato de integrar uma fanfarra colegial e desfilar pelas ruas da cidade no Sete de Setembro, não neutraliza o senso crítico do educando, mas induz a uma percepção nacionalista, homogeneizante e disciplinatória de pátria. Quando a escola uniformiza as marchas, quando utiliza instrumentos que aclamam ícones de uma pátria "liberta" (e "libertadora") ou coage seus alunos a performatizarem nas ruas em conjunto com soldados do exército, ensina a disciplina e a reverência a uma pátria que, por "defender" seus cidadãos, merece ser honrada.

Desse modo, o sugestionamento de adesões à ideologia patriótica se mescla ao clamor contido nos sujeitos pela filiação ao grupo social, num espetáculo adornado por ideologias ufanistas equalizadas a um projeto de Estado para a escola. Obviamente, essa insinuação ao patriotismo nem sempre é acatada, mas torna-se quase que indistinguível das experiências que os alunos adquirem no cotidiano escolar, especialmente quando os ornamentos acionam sentidos de pertencimento e pouco estimulam problematizações acerca da história oficialmente contada. De igual modo, diversas outras celebrações datadas no calendário escolar carregam ideologias por vezes negligenciadas como objeto de estudo e criticidade, tornando o espaço escolar um mero ancoradouro de representações trafegadas na sociedade.

Por conta disso, é útil mencionar que a principal motivação para escolha das Artes como recorte empírico desta pesquisa se deve ao fato de esta ser uma disciplina "propensa" a contribuir com a produção de festejos e projetos temáticos realizados nas escolas. Para a maior parte das atividades que exijam decoração, pintura, recorte, alegoria ou performance, os professores de Artes são convocados. Naturalmente, essas atividades poderiam ser associadas à arte desde que fossem contextualizadas e abordadas a partir de uma construção teórico-prática que consubstancie a feitura artística. No entanto, o que se observa é uma ocupação equivocada do professor de artes, cujo papel consiste em garantir que os alunos se tornem meros coadjuvantes da decoração temática dos pátios.

Essa abordagem de Artes na escola anula as possibilidades contidas nesta matéria, sobretudo no que tange ao estímulo de um posicionamento crítico numa sociedade cada vez mais permeada de apelos imagéticos carregados de ideologias e modelos comportamentais. A contextualização e a análise dos textos culturais contemporâneos se tornariam uma excelente oportunidade de compreender os discursos contidos na prática social, todavia o que se observa é um empobrecimento do ensino de arte pela banalização descontextualizada de tarefas manuais. Desta feita, para além do manejo de atividades decorativas, concordamos que "a leitura do discurso visual, que não se resume apenas à

análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade" (BARBOSA, 2008, p. 18).

Com isso não queremos sugerir que o professor de arte não deva participar dos momentos de celebração na escola, pelo contrário, aliado à ludicidade típica desta disciplina, as Artes podem contribuir para explorar as muitas linguagens e os muitos discursos contidos na cultura, além de reforçar a troca de signos como parte imanente de uma sociedade viva.

> A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p. 21).

Discursos no campo empírico

A partir do debate traçado anteriormente, nessa etapa do texto pretendemos adentrar o campo empírico, confrontando o conteúdo teórico explicitado com a prática pedagógica da instituição de ensino que pesquisamos.

No roteiro de entrevistas expusemos nosso objetivo de investigar os discursos dos alunos sobre a forma como a escola participa das expressões revolucionárias de educação e/ou corroboram para manutenção do modelo educacional segregador. Também pelas entrevistas objetivamos perceber como os docentes de artes compreendem a cultura popular em paralelo com os modelos "oficiais" sugeridos em programas escolares. Para desenvolvimento desta pesquisa, professores foram convidados à entrevista, sendo respeitado o desejo de anonimato, estimulando a liberdade de expressarem discursos contestatórios.

Também os alunos do ensino médio representaram parte primordial desta pesquisa, cujo objetivo consistiu em perceber os sensos de identidades e os modos como se percebem na escola. Também foi do nosso interesse analisar os discursos que proferem sobre a educação e os anseios nela depositados, sem perder de vista o contexto sociocultural e sua articulação com os modos de (re)significação sobre o ensino.

Quando convidamos os alunos para participarem da pesquisa, buscamos gerar maior variedade possível de série, idade e sexo nos períodos matutino e vespertino. Foi parte de nossa preocupação entender como esses sujeitos percebem suas identidades socioculturais no interior das aulas de Artes, tendo em vista fomentar reflexões em torno das estratégias educacionais aplicadas na escola.

Na análise dos discursos foi possível observar uma grande variedade de posicionamentos, por vezes conflitantes, porém nos pontos nodais desta pesquisa parecia haver concordância quase unânime em meio aos entrevistados. Em meio aos discentes, por exemplo, constatamos um sentimento de depreciação dos vínculos identitários trazidos à escola. As falas continham um desconforto para com os programas seguidos pelos docentes, além de um

sutil desejo de novas alternativas de abordagem.

> Eu gostaria que tudo mudasse na aula de Artes porque é muito chata. Eu acho que falta criatividade dos professores porque eles pensam que arte é só desenho (José[1], 18 anos).
>
> Eu acho que os alunos só gostam das aulas de Artes porque as professoras passam menos tarefas que nas outras matérias. A gente fica com mais tempo na aula por causa disso (Antônio, 18 anos).
>
> Que nada! Aulas de artes não vão ajudar em nada na nossa vida, pois as professoras só ficam fazendo desenho (Lúcia, 17 anos).

O divórcio entre as artes e a vida aparece nas falas dos alunos. Tal fato é ainda mais nítido nas vésperas de datas comemorativas, quando os próprios docentes de Artes são convocados a decorar a escola. Na ocasião, professores avaliam seus alunos por atividades, como recorte e colagem de bandeirolas e balões em festa junina, pela feitura de adereços para o desfile de Sete de Setembro ou, ainda, pelo adorno dos pátios em festividades natalinas.

> Artes não têm nenhuma relação prática com minha vida porque só fala de coisas que não ajudam no que eu quero trabalhar (Maria, 15 anos).
>
> Não gosto de Artes porque acho meio inútil. A meu ver, seria melhor aprendermos mais português, matemática, ciências, história e geografia (Jorge, 16 anos).
>
> Não vejo nenhuma utilidade em Artes, pois teria utilidade para quem pretende trabalhar com artes, tipo decoradores, arquitetos, costureiros etc. (Ana, 15 anos).

Os fragmentos das falas acima traduzem questões muito profundas relacionadas ao ensino da disciplina em questão. Primeiramente vale destacar que o distanciamento do conteúdo escolar com o contexto sociocultural dos educandos é tamanho que a noção de arte parece ter uma subjugação à vida prática, como decoração e ornamentação. As estratégias de ensino e avaliação nutrem essa sujeição de Artes a um fim específico, pois a amplidão das formas de identidade artísticas é negada, dando a entender que procedimentos, como desenhar, pintar ou recortar, sintetizam arte.

Nesse sentido, a arte na escola é vista pelo seu pragmatismo, em total divórcio com a prática social, o que contribui para depreciação desta como uma disciplina de categoria inferior, como um momento de recreação despropositado. Por efeito, esse pragmatismo das artes na escola corrobora para que os educandos não se vejam nela contemplados, convencidos da ideia de erudição como única forma de cultura. Neste discurso, "cultos" seriam apenas aqueles que se apropriaram dos signos arbitrariamente valorados na educação formal.

> Sim, eu acho o ensino de artes importante, pois nos permite viajar num universo diferente da realidade, nos tornando mais **cultos** e sábios para o mundo (Larissa, 16 anos).
>
> Eu não gosto dessa matéria porque não tem nada que me interessa. Nem desenhar eu sei (Jean, 15 anos).
>
> Os conteúdos de artes não têm nada a ver com minha vida porque eu sou meio bagunçada (Amanda, 18 anos).

[1] Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, com o fim de garantir o anonimato dos entrevistados.

A "bagunça" na vida de Amanda parece contrastar com o formalismo da arte na escola, tão equalizada a programas educacionais e descolada da "bagunça" que caracteriza o trânsito de signos entre os jovens. Esse fato reforça um constrangimento que bane da escola toda expressão contida na vida corriqueira dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação contemporânea dá prosseguimento ao modelo pedagógico conservador imbuído da tarefa de estigmatizar a "baixa cultura", com a tarefa de redimi-la pela sobreposição dos padrões estéticos hegemônicos. É por isso que muitos professores optam por abordar expressões artísticas tradicionais, numa deliberada negação de toda expressão não equalizada aos códigos de erudição.

> Eu não vejo utilidade nenhuma da arte, pois as professoras ensinam muito sobre coisas do passado e isso não influencia meu futuro (Marcela, 15 anos).

Também é possível constatar que os modos plurais de existência no mundo têm sido ofuscados na escola por uma necessidade arbitrária de converter expressão sociocultural em nota. O próprio sistema racionalista que se impõe aos professores, coagidos a preencherem cadernetas com avaliações quantitativas, subsumidos a um esquema curricular obsessivo pelo cumprimento de prazos, oprime qualquer estratégia que transcenda o formalismo conservador da educação tradicional.

> Eu gostaria que os professores trabalhassem a arte como um todo, como expressão das emoções das pessoas, e não ficassem fazendo desenho pra nota (Sara, 16 anos).

> Na hora que estudarmos artes "de verdade" saberemos como ela poderá contribuir para nossa vida. Porque até agora essas coisinhas decorativas só servirão para quem quer trabalhar com isso (Marcia, 15 anos).

> Eu gostaria que as professoras focassem nos artistas mais atuais e que valorizassem as atividades que nós fazemos. Eu danço e canto, mas aqui na aula de artes não posso fazer isso. Mas não é arte também? (Carla, 17 anos).

> Eu acho que a aula de Artes deveria mostrar aos alunos um mundo com sua arte, um mundo colorido é muito melhor. Por isso seria importante incentivar os alunos a serem criativos. Ficar pintando tem hora que cansa (Simone, 18 anos).

Também é perceptível entre os discentes entrevistados uma concepção de escola subordinada ao mercado. Essa ideia se revela num discurso que caracteriza os conhecimentos em Artes como supérfluos para o currículo, reforçando a desvalorização deste saber, frequentemente entendido como feitura aleatória, desarticulada do papel formativo da escola.

> Deveria estudar arte só quem quer trabalhar na decoração (Sandra, 18 anos).

> Eu não me interesso, pois as artes não têm nada a ver com meu futuro profissional (Pedro, 16 anos).

> Nem sei pra que. Eu mesmo não quero trabalhar com recorte, colagem, nem nada disso (Tiago, 17 anos).

Por outro lado, é oportuno considerar que a maior parte das professoras entrevistadas ministra aula de artes apenas como forma de garantir carga horária, uma vez que a baixa oferta de turmas para as disciplinas de sua formação as forçam a ministrarem Artes como alternativa para a não entrarem para o quadro funcional excedente.

Não tendo sido devidamente preparadas para ministrar Artes, as professoras

acabam reproduzindo a educação tradicional que receberam quando estudantes, num período marcado pela subsunção da "educação artística" à pedagogia tecnicista, sincronizada a demandas imediatas do mercado. Ao recorrerem a funções decorativas, associadas à inexistência de trabalho interdisciplinar, docentes acabam contribuindo para demolir o papel das Artes como possibilidade de entendimento crítico das formas plurais de identidade social. Com essa prática, furta-se das Artes todo o rol de debates epistemológicos que as reconhece como saber contextualizado, sistematizado e crítico a respeito do legado cultural humano.

> Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2008, p. 21).

Diante dessa lacuna epistemológica sobre a função do ensino de artes, atributos como "dom" ou "vocação" são utilizados como critérios para escolha dos professores que ministram essa disciplina. Não que a habilidade deva ser negligenciada como predicado importante ao fazer artístico, mas periodicamente esse discurso associa Artes a pessoas caprichosas, predispostas ao desenvolvimento de atividades decorativas pouco contextualizadas. Portanto, aqueles não "prendados", não produziriam arte, menos ainda teriam capacidade de apreciá-la, uma vez que essa prática educacional estaria centralizada num único personagem capaz de definir o que de fato seria arte, ou seja, no "professor prendado".

Nesse sentido, perde-se a possibilidade de tratar a arte como a face lúdica da expressão crítica, como meio de entendimento do homem inserido dialeticamente num tempo histórico de uma vida permeada de formas conflitivas de relações sociais assimétricas. Até mesmo o olhar estereotipado que muitos atores da educação manifestam para com a arte das minorias poderia ser trazido ao rol de debates na escola: porque não garantir o direito à expressão das periferias? Porque não romper com as barreiras de gênero e raça através da arte? Porque não problematizar os ensinamentos contidos nos textos e imagens da cultura popular e de massa?

Ora, se a negação de expressões artísticas plurais se torna uma realidade comum na escola, logo o banimento das representações comumente herdadas e compartilhadas pelos sujeitos também se torna uma conduta corriqueira nesse modelo de educação. Nessa prática, cada vez que se ignora as concepções estéticas que meninos e meninas (re)constroem em suas relações sociais, esteriliza-se a autonomia pela repetição do autoritarismo de outrora.

> O ensino de artes para educação escolar possibilita uma visão mais política e histórica, ampliando o conhecimento por diversas linguagens (Suzana, professora de artes).

> A importância da arte se destaca pela influência sociocultural, como também por proporcionar bem-estar, a depender de como o aluno se sinta no momento. A arte amplia visões de mundo (Cláudia, professora de artes).

> Através da arte o ser humano exterioriza os seus sentimentos, ideias e expressões, que somente a arte possibilita tais linguagens. A escola apenas contribui para externar a cultura (Priscila, professora de artes).

Embora as palavras transcritas acima atestem apreço para com as identidades culturais (re)construídas no contexto social dos alunos, o que efetivamente se observa é outra realidade. A prática pedagógica parece não se ocupar das representações e culturas compartilhadas pelos sujeitos, qualificando-as como incipientes demais para serem pautadas.

> O grande papel da arte é instruir a comunidade escolar culturalmente (Silvia, professora de artes).

> A disciplina artes tem importância para que seja possível proporcionar conhecimento teórico e abstrato da área plástica da arte (Suzana, professora de artes).

> Pela arte podemos tornar os projetos da escola mais prazerosos e apreciáveis (Aparecida, professora de artes).

As falas supracitadas, tanto asseguram a negação do caráter socialmente construído dos conhecimentos compartilhados pelos alunos, como também demarcam a função desta disciplina numa perspectiva procedimental destituída do contexto sociocultural e pauperizada pelo formalismo institucional. Por este motivo, o emprego de verbos como "transmitir", "mostrar" e "apresentar" se torna muito recorrente nos discursos de alguns professores. Isso permite intuir o quanto a educação atual ainda possui refrações de uma pedagogia conservadora, imbuída da missão de resgatar jovens da aviltante "aculturação".

> A prática do professor dessa disciplina tem como papel dentro da educação transmitir uma concepção de homem e sociedade. Além de fazer os alunos gostarem de arte (Laura, professora de Artes).

> O ensino de Artes é muito importante porque, como nas outras matérias, ensinamos os meninos a valorizarem a cultura e aprenderem o que é a verdadeira arte (Priscila, professora de Artes).

Outra questão muito relevante consiste no trabalho interdisciplinar. Conquanto as professoras entrevistadas tenham demonstrado unanimidade ao reconhecerem o trabalho interdisciplinar como método imprescindível, na prática vários fatores geram obstáculos para sua efetivação.

> Não temos professores formados na área, falta estrutura, faltam recursos e não temos material de apoio (Silvia, professora de artes).

> O trabalho interdisciplinar ainda é pequeno, pois nem sempre ocorre aproximação dos conteúdos e quase nunca contamos com a predisposição dos outros professores (Laura, professora de artes).

> Não temos tempo para planejar junto com colegas de outras áreas, nem para encontrar conexões possíveis para o trabalho interdisciplinar (Carla, professora de artes).

De fato, a sobrecarga de trabalho é grande. Não existe tempo para planejamento coletivo entre as muitas áreas, fato que inviabiliza o trabalho interdisciplinar. Além disso, como relatado, existe uma pouca afinidade com a interdisciplinaridade, o que reforça o ensino compartimentado e contribui para o esquartejamento dos muitos campos do conhecimento.

Também é válido acrescentar que as escolas estudadas não possuem professores formados em artes. A escolha, quando não aleatória, ocorre pelo critério da "vocação" ou "habilidade" que, em tese, garantiria maior afinidade dos profissionais para com as propostas lúdicas que sintetizam grande parte dos métodos para ensino desta matéria.

Por fim, chama-nos atenção o fato de que todas as professoras entrevistadas sejam mulheres e também o fato de que, entre os alunos, apenas as meninas tenham demonstrado alguma afinidade com as artes. É como se a "vocação" estivesse relacionada à figura feminina, principalmente por conta dos afazeres decorativos e domésticos imputados à mulher. Nessa ótica machista, na arte residiria a superfluidade de uma feitura pouco necessária para as condições concretas de subsistência humana. A arte, nessa ideia, é estereotipada, tanto mediante o olhar sexista, como também pela sobreposição da perspectiva mercadológica de educação. Aqui não há tempo para fomentar a alteridade, há que se ganhar dinheiro, mesmo que, para tal, seja necessário sucumbir ao "ideal" de homem pós-moderno.

Considerações finais

A prática pedagógica está inscrita no metabolismo da sociedade e, como tal, mostra-se cambiante a partir dos subsequentes contextos históricos, que repercutem nas formas ideológicas contidas nos currículos. Tal fato é constatável no momento em que os saberes considerados como pertinentes pela escola se tornam campo de disputa por grupos que contestam no universo simbólico o que se pretende ensinar.

Por consequência, convencionou-se definir "culturas ideais" para serem esquadrinhadas nos programas escolares, ao passo que formas culturais "inferiores" foram higienizadas da educação formal. Essa conduta ocorre mediante o entendimento da erudição como única forma de cultura aceitável, num contexto onde forças hegemônicas encontraram na esfera simbólica a possibilidade de estabelecer supremacia.

Nesta pesquisa, ao partirmos ao campo empírico deparamos com uma realidade muito próxima do afirmado acima. O divórcio entre a prática pedagógica e a realidade concreta dos educandos é justificada por um desejo de "catequese" das formas subterrâneas de cultura para penetração de um modelo "oficial" de identidade. Ao esquadrinharmos o ensino de artes em uma Escola Pública Estadual, constatamos que a ausência do trabalho pedagógico interdisciplinar, aliada à prática educacional divorciada do cotidiano, faz da educação escolar um lugar desinteressante e apartado da vida. O discurso dos alunos esboça um constrangimento para com suas identidades, continuamente desprezadas no campo educacional, e, ao mesmo tempo, demarcam uma unanimidade de arte como uma "substância" verificável apenas nos programas educacionais. É como se, para apreciá-la e fazê-la, fosse necessário aprender na escola.

Por fim, é preciso sublinhar que não podemos dizer que partimos da realidade dos educandos se negamos suas identidades socialmente construídas, também não podemos afirmar que praticamos uma educação libertária, se rejeitamos os discursos suscitados nas culturas subalternizadas. Para além do prisma fetichizante da cultura de massa, a educação tem o importante desafio de problematizá-la à luz de questionamentos interdisciplinares que possibilitem especular seus dizeres e fomentar reflexões emancipatórias, pois, mais do que nunca, a classificação

dicotômica alienante x alienado não dá conta de decodificar a pluralidade de negociações estabelecidas no campo simbólico e no exercício das relações sociais.

Referências

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. *In*: _____ (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2008 (p. 7-25).

_____. Mediação cultural é social. *In*: BARBOSA, A. M. & COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009 (p. 13-22).

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. Estudos culturais em educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Num. 23. Maio/Jun/Jul, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03 Acesso: 29/12/2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra Editora, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, num. 23, mai./ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002 Acesso em 10 de setembro de 2015.

Recebido em 2017-12-05
Publicado em 2018-03-10