

ENSINO DA ARTE HOJE: DESAFIOS, SENTIDOS E SINTONIAS

VICTORIO FILHO, Aldo* – UERJ

GE-01: Educação e Arte

Decorrentes da aceleração dos avanços tecnológicos e da reconfiguração global do trabalho, temos visto como novos saberes são solicitados ao mesmo tempo em que outros são recuperados e ressignificados. Esse cenário impõe a atualização dos sentidos e da produção curricular de todo o sistema educacional, especialmente da educação básica.

Em interessante contraste com o que ocorria há alguns anos, quando as mais almejadas formações universitárias dependiam de conhecimentos prévios, ou seja, de uma boa iniciação na educação básica no eixo disciplinar das ciências exatas e biológicas, hoje vemos crescer o panorama de formações para atuações técnicas e profissionais que dependem de saberes historicamente menos valorizados na hierarquia curricular da educação básica.

Com relação às Artes, observamos o destaque das ‘Artes Visuais’, que, até recentemente, era apenas um dos componentes da disciplina denominada “Educação Artística” (Denominação que reduzia, sob muitos aspectos, os saberes inerentes às Artes a uma dimensão, subentendida como dispensável, da formação educacional, via de regra, associada à ‘cultura geral’ de pouco valor prático).

É claro que os conhecimentos das artes sempre foram importantes para a formação de todo cidadão e toda cidadã. Sua importância sempre residiu no direito à fruição do patrimônio cultural universal e local, à compreensão e o benefício das potencialidades do universo das produções estéticas de toda origem. Entretanto, hoje, a relevância do ensino das artes viu-se ampliada por representar inegáveis conhecimentos introdutórios, e extremamente necessários, a muitas das novas formações acadêmicas que surgem pela demanda da configuração atual do mundo da produção cultural, de bens e de serviços. Referimo-nos, especificamente, àquelas que formam o contingente de profissionais, cada vez mais especializados, dos campos do universo imagético. Universo que abrange da comunicação

* Professor Adjunto do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ e da UNIGRANRIO; Tecnologista em Informações Estatísticas e Geográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE; Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, Linha de Pesquisa Juventude Líquida: estética/ educação/ acontecimentos e pesquisador do Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo, Linha de Pesquisa Práticas curriculares cotidianas e emancipação social.

visual à indústria do entretenimento, do vestuário à circulação da informação, entre outros desdobramentos cada vez mais complexos e inovadores.

Em outros termos, observamos que, na mesma lógica em que a matemática, a física e a química são saberes básicos para os futuros engenheiros, as artes visuais são, por sua vez, indispensáveis a um formidável contingente de profissões, atualmente, muito requisitadas. Podemos rapidamente citar os estilistas, editores, cineastas, produtores culturais, arquitetos, cenógrafos, produtores de eventos, publicitários, designers de interiores, designers de produtos, programadores visuais, maquiadores, figurinistas, diretores de arte, curadores, etc. Ou seja, atualmente, em nosso mundo, cada vez mais imagético, a relação de profissões voltadas ao para o universo da estética visual cresce notavelmente, o que exige investimentos mais eficazes nas ações pedagógicas das Artes Visuais.

Tais investimentos devem abranger tanto as formas quanto os conteúdos pedagógicos. Além da sublinhada relação da educação básica com a formação profissional, cabe à disciplina de Artes Visuais dar conta, como qualquer outra disciplina, no que lhe compete em suas especificidades, da formação cidadã, para a qual o seu ensino e aprendizagem concorrem a partir da ampliação dos cenários de produções artísticas e estéticas abrangendo, portanto, o vasto leque da diversidade cultural universal, o que deve ser acompanhado pela coletivização democrática dos acervos historicamente usufruídos apenas pela parte da sociedade economicamente melhor aquinhoadada.

O presente trabalho pretende problematizar alguns dos desafios curriculares que cercam a Educação brasileira contemporânea no que concerne ao ensino da arte e seu trânsito entre as sintonias estéticas dos estudantes, com especial destaque para a juventude periférica¹, e os ditames curriculares. Se por um lado cabe à Educação a democratização dos saberes outorgados pela cultura culta, cabe-lhe, do mesmo modo, abrir espaços para as ‘culturas negadas’, sobretudo aquelas que têm forte relação com os jovens e as crianças. Nos referimos às produções populares e da ‘indústria cultural’. Hibridizações que penetram os espaços e tempos escolares que ainda, muito se mantém afastados das cruciais realidades e realizações de seus principais atores, o alunado, que são, a despeito de qualquer crença ou

¹ Utilizaremos a adjetivação ‘periférico/a’ entendendo que os sujeitos são colocados nessa localização por conta das conjunturas políticas e culturais. Entendemos que tanto os ‘centros’ quanto as ‘periferias’ são resultantes dos embates de poder e, portanto, se configurarão alternada e concomitantemente nos âmbitos político, simbólico, geográfico, espacial, etc.

lei, criadores de currículos e criadores de acontecimentos estéticos, se não no campo da arte, sempre na cotidianidade de suas vidas.

Deslindar e explorar as potencialidades estéticas presentes no cotidiano das culturas infanto-juvenis a favor de processos educacionais voltados para a justiça social e coletivização das belezas é, portanto, um dos mais importantes desafios que o ensino contemporâneo da arte, bem como toda a educação formal, enfrenta. E é no sentido de fortalecer e corroborar com os mais recentes investimentos neste tipo de enfrentamento que investimos nessa problematização, por sua vez, um dos resultados de nossas pesquisas voltadas para as produções culturais e estéticas infanto-juvenis em suas fabulosas abrangências e diversidade.

Ensino da Arte hoje: alguns aspectos

Para aprofundarmos a defesa da produção discente como energia curricular de aguda relevância, ensaiamos uma panoramização de partida para a nossa reflexão. Contudo, as distintas realidades brasileiras, as quais mostram seus contrastes nos limites da rede escolar do Estado do Rio de Janeiro, evidenciam também a impossibilidade de um mapeamento geral do ensino, seja da arte ou de outra matéria, que dê conta de uma única ‘realidade’ contemporânea da educação formal. Assim, o panorama possível é apenas o desenho de alguns contrastes de maior visibilidade no campo estudado, mas que permite avançar a reflexão aqui proposta.

O ensino das artes, em muitos espaços e tempos escolares, ainda se mostra estigmatizado pelas fragilizadoras reduções resultantes da concepção e hierarquização curriculares modernas, como têm sido reiteradas vezes apontadas. Contudo, em outro hemisfério, que muitas vezes se confunde com seu oposto, exhibe a robustez de um ensino bem articulado e desenvolvido de acordo com determinada tradição educacional e sintonia social. Esse êxito localizado em limites institucionais quantitativamente exíguos tem significações pouco discutidas nos textos sobre a arte na educação. Talvez em virtude de sua frequência pouco expressiva, talvez por se tratar de territórios socialmente protegidos e, portanto, sem relevância na tarefa de problematização do ensino de uma forma geral. Contudo, as tessituras metodológicas, conceituais, práticas etc. que viabilizam o êxito do ensino nessas poucas escolas (poucas em comparação com o universo escolar do país), muito podem auxiliar na problematização e conseqüente criação de meios de superação dos problemas de ensino e aprendizagem em outros espaços escolares. Não se trataria, certamente, da

defesa de apreensão de modelos sem considerar seus contextos de aplicação, mas do aproveitamento das condições que são comuns a todo o universo estudantil, afinal as faces de todo sucesso educacional não deixam de pertencer à cidade na qual a Educação também tropeçaria.

Embora não sejam em grande número, encontramos escolas nas quais é desenvolvido um ensino da arte produtivo que não enfrenta quaisquer dos problemas comuns à grande parte da rede de ensino, seja a pública ou a privada. Nas primeiras, não se perde as oportunidades que a cidade oferece de eventos culturais e artísticos, não há graves lacunas curriculares nem metodologias inadequados ou equívocos comumente listados nas críticas ao ensino da arte. Assim, muito devido às maneiras como a Educação tem operado em certa sintonia com as diferenças sociais, o ensino resultou, e resulta mais em ganhos e ratificação de ganhos anteriores para uns e perdas significativas para outros. Quando nos referimos ao ensino de ‘qualidade’ aludimos às escolas cujos corpos discentes são, em maioria, pertencentes às classes mais favorecidas, sejam estas escolas públicas ou privadas. Nas escolas criadas e entendidas como instituições de excelência em relação aos saberes hegemônicos, o ensino da Arte não enfrentaria problemas de legitimação ou localização curricular. Seus espaços sempre foram garantidos e estiveram em franca sintonia com a circulação e valorizações dos bens culturais hegemonicamente legitimados. Nestes espaços, as significações dos capitais culturais e as velocidades e direções das sofisticadas trocas e intercâmbios simbólicos, que dão corpo e som aos gostos dominantes, sempre foram bem captadas e conhecidas. Seus professores vêm atendendo, via de regra, às demandas provenientes do diálogo com o universo cultural dos seus alunos. Com a mesma fluidez se dão as rotinas de trabalho. Tudo em ambiente e condições ideais ao projeto de mundo que, se não o é unanimemente defendido, é hegemônico nessas instituições. Assim sendo, as colisões ideológicas são evitadas desde a formação de seus coletivos, cuja origem já guarda decisiva homogeneidade ideológica.

Todos os problemas comuns às práticas cotidianas de qualquer escola, como a dispersão e o desinteresse, são compensados pelas redes sociais e simbólicas que cuidam dos reparos necessários à fixação dos saberes trabalhados e da incorporação dos valores defendidos. Nos ambientes específicos dessas escolas a mesma língua é falada e os mesmos interesses são competentemente defendidos. Tal rede de ações, por estes ou aqueles meio, acaba sempre por agregar professores e alunos. Reconhecemos, certamente, que todas as instâncias sociais são permanentemente atravessadas por muitos tipos de informação e de

trocas simbólicas, entretanto, o que pretendemos sublinhar é a existência de uma sintonia a funcionar como elemento de cimentação social. A sintonia que prevalece faz destacar os traços, se não identitários, fatalmente identificadores de cada coletivo. Como é a notável familiaridade, reconhecimento e valorização da ‘arte’ ensinada nas escolas e aquela de convívio no nicho social de seus aprendizes.

Pois é esta ‘arte’ a mesma que impera nos espaços expositivos públicos e privados. É a arte que dispõe e amplia seus lugares próprios na história que lhe foi oficializada e no território teórico que lhe tem sido concedido. Portanto, trata-se de um ‘saber’ com seu próprio e sólido regime de verdades que, nesses espaços de ensino e aprendizagem, raramente correrá o risco de ter seus valores e sua relevância interrogados. E quando isso ocorre, é de forma branda e superficial no que tange às relações arte e capitalismo e suas inegáveis decorrências e comprometimentos. Observamos que a arte outorgada, oficializada -como sublinhamos- é a que protagoniza a aprendizagem no campo da produção estética e conseqüentemente norteará as reverberações e demais conseqüências do seu ensino.

A partir de Bourdieu, não se pode deixar de reconhecer que a relação entre os valores que constituem a cenografia da condição sócio-cultural se não for decisiva, terá grande influência nos percursos de formações dos sujeitos e interferirá, então, fortemente, no aproveitamento do que a educação formal oferece. Nesse jogo de influências, é preciso destacar que o aluno ou aluna só vem a ser um ‘sabedor’ se souber aquilo que é lícito, indicado e outorgado saber. Seja no campo da arte ou em qualquer outro cujas apropriações variarão em grau de profundidade e de intensidade, de acordo com a plataforma cultural de partida e localização dos estudantes. Tal jogo das condições de privilégio e de desfavorecimento na apropriação dos conhecimentos atravessa toda a rede educacional, das escolas ‘de elite’ às mais populares ou periféricas. E sempre será mais fácil a apropriação dos saberes outorgados para aqueles que nasceram e vivem nas condições de ‘outorga’ social, ou seja, desfrutando das benesses advindas da legitimidade e licitude da sua própria existência.

O conhecimento da arte, seu aprofundamento e a permanente ampliação da intimidade com seu universo, frutos de um ensino de ‘qualidade’, colabora com a possibilidade de estar melhor no mundo e favorece a conquista de uma ‘boa’ localização social. Melhor aquinhoados serão aqueles que já antes do nascimento, como apontamos, têm garantido a convivência e demais fomentos de ‘capital cultural’. Dessa forma, uma aprendizagem de alta intensidade será destinada aos cidadãos de ‘primeira categoria’, assim como outras

aprendizagens são produzidas de acordo com a distância entre os estudantes e as centralidades culturais e sociais da cidade. Sabemos que essas diagramações sociais não se dão erráticamente, nem se trata de resultado casuístico. Infelizmente representam o andamento de um longo embate que atravessa os últimos cinco séculos, ao menos aqui no Brasil.

Contrariando a concepção democrática, os frutos dos espaços públicos são distribuídos em função da diagramação sócio-econômica acima apontada. De tal maneira que os museus, por exemplo, que deveriam ser espaços de franco e democrático aproveitamento são organizados, assim como outros espaços educacionais formais, em harmonia com a eleição cultural dominante. A maior parte dos museus compõe seus acervos principalmente com o que é indicado por um sistema de outorga fechado e orientado para a ratificação dos valores sócio-culturais de seus gestores. Obviamente essas operações se dão, sempre, em consonância com as redes de interesse do grupo apontado, redes que se estendem para além dos espaços específicos da arte e da cultura, áreas de utilidade indispensável a qualquer operação de dominação. Pois, nestas áreas, dentre outras ações, também operam uma mecânica implacável de aproximação e afastamento do público, articulando e coordenando, assim, os diferentes graus de aproximação e aproveitamento dos produtos culturais, estabelecendo ordens de consumo e de conhecimento.

Se para uns os museus ou as escolas funcionam como lugares de gozo e intimidade (conhecimento, fruição e sociabilidade), para outros, não são mais que instituições a serem ‘naturalmente’ defendidas, respeitadas e evitadas. Como a Educação, de muitas formas, reafirma.

Outras sintonias -

Tentamos deixar claro que não reduzimos o ensino em dois pólos opostos, mas, esclarecemos que, em função do interesse deste trabalho, nos ocupamos em discutir duas instâncias de inegável concretude e, sob certos aspectos, de fato, polarizadas. Ambas as instâncias, ‘as escolas dos centros’ e ‘as escolas das periferias²’, como qualquer escola, têm, entre seus elementos estruturantes, os seus currículos, fortemente marcados pelos resultados das operações da hegemonia capitalista que, sob muitos aspectos, diagramam as

² A intitulação: escola dos centros e escola das periferias não pretende reduzir nem essas nem aquelas a uma única característica que ousasse dar-lhes uma identidade monobloco. Esperamos que as idéias defendidas e circulantes ao longo do texto fortaleçam nossa posição contrária às identidades e suas deturpadoras conseqüências. Os apelidos aqui empregados jogam mais com a ironia crítica do que com etiquetações insipientes.

localizações que vivemos na cidade. Se, de fato, sabemos que as subjetividades e as redes culturais que dinamizam essas localizações, se dão em permanente fluxo, percebemos que as condições materiais dos diversos sujeitos acabam, muitas vezes, por ancorá-los nos espaços outorgados centrais ou periféricos pela enunciação hegemônica.

Estar num hipotético centro é, para além do gozo de privilégios materiais, o gozo do destaque simbólico e da decorrente proteção política legalizada pelo mesmo conjunto de verdades estabelecidas na invenção do 'centro'. Obviamente que qualquer centro só pode ser assim compreendido em função de suas fronteiras. A centralização traz sua companhia inevitável, a periferação. Diagramação de espaços e valores que não só localiza o 'centro', mas, sobretudo o articula. Um jogo complexo na medida em que, sob um olhar mais aproximado, revelará sempre a relação vital do centro com aquilo que este centrifuga na tessitura de sua própria realização.

Essa compreensão não oferece uma visão amena da condição do periférico, mas, ao menos aponta a fragilidade da centralização. Certamente não a fragilidade do poder praticado, mas da sua gestação, cuja trama simbólica acaba, sempre, por expor conjugações e negociações, golpes e sabotagens, entre outros componentes. A observação atenta dessas tramas pode significar um caminho promissor para a elucidação de como e porque um universo impressionante de produções culturais, artísticas, epistemológicas, etc. é desqualificado, subvalorizado e desprestigiado, e dos processos de produção dessas situações na invenção do impossível centro e da trágica periferia.

A oposição entre os valores desprestigiados e os protegidos e das suas territorialidades na diagramação social, permite rapidamente perceber o papel e a importância do elemento estético na articulação dos diversos arranjos que fazem do centro, o centro e do resto, o resto. Observamos, então, que tramas curriculares são adequadamente projetadas e aplicadas aos grupos socialmente e economicamente distanciados e conseqüentemente, o ensino da arte apresentará conotações, aplicações e produções bastante matizadas.

Entendida a arte como está posta, apontamos que para os mais bem favorecidos o ensino da Arte quase não apresentaria problemas além de uma ou outra indicação pontual de ajuste metodológico. Contudo, a mesma situação não é encontrada nas escolas dos menos favorecidos, ou seja, as localizadas na periferia da cidade, notadamente as, da rede pública, destinadas às classes populares. Sobre as quais tentaremos evidenciar algumas condições diretamente relacionadas ao ensino da Arte.

O desprezo ou indiferença dos periferizados aos valores culturais hegemônicos na cidade é proporcional à interdição que é imposta aos primeiros das benesses da segunda. É evidente, e as experiências proporcionadas pela pesquisa junto às escolas populares confirmam, que a injusta distribuição e inadequada aplicação dos recursos que garantiriam a proteção social dos jovens e crianças, implicam, diretamente, na disposição desses atores na cena da cidade. Também é notório para os professores/as e demais cidadãos minimamente atentos, a inexistência de um sistema efetivo de políticas públicas que garanta à juventude pobre brasileira uma agenda de futuro. Encontramos as escolas desses meninos e meninas na permanente vibração frente a violentos desafios. Podemos começar a expor este peculiar panorama por seus problemas endêmicos relativos à remuneração dos seus trabalhadores e às condições de vida da maioria de seus estudantes. Uma escola não poderia prescindir da harmonia de suas significações. Portanto, a contradição entre a importância do ensino e a má remuneração de seus professores é a primeira lesão às suas integridades conceitual e institucional. Pois, o desrespeito aos seus professores é um dos indícios mais sombrios dos projetos governamentais para os filhos das populações desfavorecidas. Começa nesse ponto a afirmação de um partido estético, inseparável da corrosão ética iniciada.

Sabemos, contudo, que a leitura dessa condição específica é perfeitamente possível para qualquer indivíduo, mesmo para aqueles que ainda não foram condizentemente alfabetizados. Assim, ao mesmo tempo em que falamos do continente da Educação periferizada, falaremos dos seus atores e conteúdos. As crianças e jovens percebem facilmente muito do que indiciam os aviltamentos flagrantes sofridos por suas escolas. Pois, toda ordenação social evidencia sua própria estética, sua pregnante imagética. Se o fluxo imagético produzido pela mídia e pelo mercado desafia o ensino da Arte, é preciso reconhecer também como seu o desafio da estética e da imagética da própria escola meio aos contrastes da cidade que a contém. Na medida em que aceitamos como uma das atribuições da Educação a superação dos enigmas, a fruição, a tradução e o deslindamento das imagens que nos cercam, assediam e provocam, pois a autonomia diante das imagens também pavimenta o caminho para a emancipação política.

Reconhecer esse fato será muito útil nos processos de investigação das relações curriculares, aproveitamentos, adequações e assimetrias que estabelecem as realidades de ensino e aprendizagem nos espaços escolares periferizados.

A remuneração é uma das formas de seleção e de definição do perfil profissional. Um professor mal remunerado terá seu desempenho profissional, dependente de suas possibilidades de atualização, cedo ou tarde comprometido. Além dessa amarga condição, comporão o cenário da ‘escola periférica’ outros problemas e ocorrências que ajudarão a entender os desdobramentos do ensino da Arte. Até aqui nos propusemos desenhar um cenário insuficientemente explorado quando se abordam questões curriculares. A produção escolar resulta do enredamento de todas as condições e ocorrências cotidianas que cercam e envolvem a escola, os seus trabalhadores e, sobretudo, os seus estudantes. Portanto, as condições econômicas, tanto da instituição quanto da sua população, ajudam a compreender a sua organização e as suas relações internas.

É sabido que o capital cultural dos meninos e meninas das escolas periféricas pouco corrobora com a aprendizagem da arte burguesamente concebida, organizada, traduzida, apresentada e curricularmente valorizada. Nos poucos livros para-didáticos e didáticos de artes deparamos-nos, muitas vezes, apenas, com a preocupação em viabilizar melhores formas e métodos de assimilação da mesma arte de sempre.

Raramente encontramos o questionamento, um pouco mais visceral, dos conteúdos a serem ensinados. Dos seus sentidos macros e de seus efeitos cotidianos. Nunca é discutida a quem interessa as emblemáticas ‘obras de arte’, quem as elegeu como tal e as selecionou para compor os acervos públicos. Jamais são aventados os valores estéticos, ideológicos e culturais que as obras e suas coleções veiculam e se ligam. A arte, quase sempre sob um ingênuo e edulcorado discurso, é tratada como um sistema de verdades para além do bem e do mal. Quase nunca é destacado, nem problematizado, o fato de ser o mercado capitalista quem mais dinamiza a Arte nos últimos séculos. Assim como as perspectivas da sua história e da filosofia que buscam elucidar essas relações quase nunca são contempladas. A história da arte surge sem sobrenome, generalista e absoluta. Suas marcas etnocêntricas e excludentes são invisibilizadas. Vemos, então, que muitas ações curriculares são balizadas pelo objetivo de ensinar, se não uma mesma concepção de arte universalizável, a idéia - absurda diante da inquestionável relevância cultural de qualquer arte – de que a Arte flutua para além das práticas políticas e das suas ações econômicas.

Portanto, a educação oficial parece desejar que o mesmo ensino da mesma arte – o qual e a qual se identificam confortavelmente, com as populações favorecidas – sejam impostos aos que estão distantes e alijados dos muitos elementos que concretizariam, de fato, as condições de identificação com tais eleições curriculares. Obviamente, o fracasso é

evidente e a reação é sempre a busca de uma metodologia que venha sanear a inconveniente situação. É certo, por outro lado, que disseminar o prazer oferecido pelas obras de arte, sejam estas identificáveis ou não com as elites, é uma das atribuições da Educação assim como coletivizar os muitos saberes inseparáveis da arte é uma das mais interessantes ações de formação cidadã. Contudo o que se tem assistido desenha outro quadro, outra história das artes e das gentes.

Nas escolas que atendem às classes populares é comum encontrar o ensino da arte sujeitado à valorização incontestada dos valores hegemônicos. Evidencia-se um ensino de baixa intensidade quando a participação nas atividades da escola e a presença nos seus espaços de produções estéticas familiares e importantes para os estudantes se devem apenas à concessão de seus dirigentes e professores, autorização quase sempre conduzida pelos limites do entendimento e estranhamento dos últimos. Muitas vezes a aceitação do funk, rock ou outra preferência juvenil ocorre como estratégia de negociação via a captura da atenção do alunado para viabilizar a imposição e a apropriação doutrinada da ‘verdadeira arte’. Colocações como ‘é preciso permitir que a cultura dos alunos entre na escola’ explicitam a gravidade dessa postura. Desnecessário lembrar que a cultura de qualquer sujeito entra nos lugares onde seus corpos estiverem, a despeito de qualquer autorização ou licitude, ainda que esses corpos não as noticiem com clareza ou as manifestem ostensivamente.

Concluindo, enfatizamos o risco do ensino da arte, no bojo da educação dominante, de corroborar com a perversidade da diagramação social que vivemos, na qual alguns são preparados para os prazeres plenos das fontes de conhecimento e outros muitos são cada vez mais distanciados dessas mesmas benesses. O ensino da arte, com muita facilidade, pode ensinar e promover, o que fatalmente muitas vezes o faz, o distanciamento da ‘arte nobre’ e das suas, também, inegáveis benesses (fruição estética, conhecimentos decorrentes, etc) e a desqualificação das potencialidades estéticas daqueles que não pertencem à ‘centralidade’ da cidade. A simplicidade, aparentemente superficial, desse entendimento não diminui sua dura concretude. Nessa perspectiva, propomos também o questionamento da visão dominante no ensino da arte, que o defende como algo pouco pragmático e mais ligado a um idealizado e alienado sentido sensível. Evitando, assim, seu aproveitamento a favor de alguns propósitos atuais, tal como apontamos no início deste texto na sua relação com os universos do trabalho e da cultura. Essa mesma visão veicula uma ainda romântica e beatificada crença na relação direta da arte com os ‘espíritos

sensíveis’, defende uma imaginada ‘educação estética’ e outras mitificações da arte e suas relações com uma ‘estética legítima’ e ensinável. É de se esperar que tal visão entre em colisão com a efervescência juvenil dos grupos periféricos que, longe do abrigo das políticas públicas, como já o dissemos, também se distanciam da quietude e serenidade simbólicas e ideológicas dos espaços culturais outorgados como endereços da civilidade.

Os jovens aos quais aludimos são os que inventam as condições de suas existências e, por meio de suas realizações rebeldes, operam na tática certoniana. Esses meninos e meninas mostram nas suas práticas cotidianas, assim como muitas manifestações tradicionais das artes populares também o fazem, que é possível dinamizar a existência via a estética das sobras, no aproveitamento e ressignificação do que a cidade dispensa: dos objetos materiais aos valores, afetos histórias e memórias. Assim, floresce uma face fascinante da produção curricular discente. Produção e formas de produzir que nem sempre fluem ao encontro do que fazem ou desejam que seja feito seus professores e professoras.

Hoje o cenário social é desenhado e redesenhado pelos rebatimentos das operações do maquinário capitalista, operações, estas, por sua vez, amparadas por um complexo universo imagético. Um dos movimentos importantes para o enfrentamento deste ardiloso cenário e perigosa territorialização é a elucidação dos valores das imagens, da sua diversidade, produções e origens. Pensamos que as culturas juvenis dispõem, em suas criações, muitas vezes mal percebidas ou objetivamente desprezadas, muitas chaves de leitura das quais a educação contemporânea não deveria prescindir. Se a Educação, em muitos momentos, é partida; se suas instituições populares são aviltadas por graves problemas estruturais, equívocos procedimentais, desafios epistemológicos, curriculares e de outras ordens, a Educação, também, por meio de todas as suas instituições, cria as condições de sua sobrevivência como produtora de energias emancipatórias. A certeza dessas forças é o que nos faz defender a ampliação da ação do ensino da arte e a prospecção da interrogação de seus regimes de verdade como investimento necessário à formação cidadã, sem a qual não se arquiteta a sempre almejada justiça social. Processo do qual faz parte a coletivização dos saberes, a contemplação, fruição e acolhimento de todas as belezas, de suas possibilidades e proezas.

Referências bibliográficas:

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. Les héritiers, les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. A invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Artistagens: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GEBAUER, Günter e WULF, Christoph. Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos e produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERSCHMANN, Micael. O funk e o hip-hop invadem a cena. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

GUIMARÃES, Eloísa. Escola, galeras e narco-tráfico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

JEUDY, Henri-Pierre. O corpo como objeto de arte. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean Claude (orgs.). História dos jovens 2: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MISKOLCI, Richard. A vida como obra de arte – Foucault, Wild e a Estética da Existência. Disponível em:

<www.ufscar.br/richardmiskolci/paginas/academico/cientificos/vidaarte.htm> Acessado em: 20 de out. de 2007. 2006.

MACEDO, Suzana. Dj Malboro na terra do funk: bailes, bondes, galeras e Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio. MC's!. Editora Dantes. Livro revista. Coleção Sabastião – Radiografia Carioca, nº 3. 2003

MAFFESOLI, Michel. A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005.

_____.O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.) Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, Elza Dias (org.). Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria da Silva. Tribos urbanas: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SMIERS, Joost. Artes sob pressão. São Paulo: Escritura Editora: Instituto Pensarte, 2006.

TAYLOR, Roger. Arte inimiga do povo. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

WULF, Christoph. Antropologia da educação. São Paulo: Editora Alínea, 2005.