MARÉS ALTERNADAS DAS ARTES NA EDUCAÇÃO[1]

Cayo Honorato
cayohonorato@gmail.com
Escola Guignard/ UEMG

Resumo: Este texto procura questionar um discurso atual de promoção das artes na educação, na medida em que ele parece, na verdade, promover uma debilitação daquilo que as artes têm de mais forte: sua inconformidade, sua inteligência. Para tal discurso, as artes favorecem, como nenhuma outra disciplina, o desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade, sem necessariamente perceber o funcionamento dessas capacidades na regeneração do capitalismo contemporâneo. Ao final, por meio de um exemplo, apresenta-se o que seria uma manobra específica das artes, diante de determinados padrões coercitivos.

Palavras-chave: artes, educação, criatividade, flexibilidade, capitalismo.

Abstract: *This paper seeks to question a current discourse that aims to promote the arts in education, to the extent that it actually seems to promote a weakening of what is the strongest in the arts: their disagreement, their intelligence. For such discourse, the arts, as no other discipline does, favor the development of creativity and flexibility, although without necessarily realize the functioning of these capabilities in the regeneration of contemporary capitalism. Finally, as an example, it presents what would be a specific maneuver of the arts, before certain patterns of coercion.*

Key words: *arts, education, creativity, flexibility, capitalism.*

O rechaço das artes pela educação pode ser historicamente explicado no Brasil, pela persistência modulada do ideário expansionista jesuítico, tantas vezes reeditado como instrução catequética em determinados modos de vida, como privilégio da visão técnico-científica, das disciplinas discursivas e do desenvolvimento cognitivo (em detrimento do emocional). Também, paralelamente a isso, seria preciso considerar o rechaço inverso, da educação pelas artes, que parece caracterizar todo o desenvolvimento da arte moderna (de extração caracteristicamente romântica), particularmente, no que diz respeito a seus efeitos deletérios, ao menos, segundo os interesses do Ensino da Arte.[2]

Mas, hoje, a simples exigência de que as artes tenham um lugar, ou mesmo uma centralidade na educação, em outros termos, de que o Ensino da Arte ou a educação pelas artes sejam promovidos pelas políticas educacionais, não exatamente dá mostras de qualquer pensamento divergente, tampouco do ti-

---

[1] Uma primeira versão deste texto foi apresentada, na forma de conferência, no Encontro Educação e Arte: Ecos & Reflexões, realizado pela FUNDAJ, em 15/12/2010, na cidade do Recife.
[2] Cf. Ana Mae Barbosa. A arte-educação precisa dos artistas.

po de inteligência que gostaríamos de atribuir às artes, caso ainda exijamos que as artes não sejam dominadas por abstrações ou finalidades alheias ao seu real interesse. Isso porque elas vão sendo convocadas a ocupar na educação um lugar consensualmente delimitado, ameaçando o que elas de certo modo têm de mais forte: sua inconformidade segundo várias figuras e atitudes (transgressão, resistência, contraprodução, desterritorialização etc.), sua capacidade política de suportar e sustentar o dissenso. Talvez a aparente conciliação entre as artes e a educação, promovida por essa convocação, possa até mesmo agravar a invisibilidade dessa força.

Questionar a forma atual de promoção das artes na educação é, portanto, tarefa premente a uma crítica cultural, especialmente, a uma que busque *filiar-se* àquela inteligência das artes. De maneira concreta, também isso deve ser feito em atenção a certa *episteme* do contemporâneo: a globalização econômica como um caminho que se declara irrefutável; a expansão positivada do capitalismo cognitivo ou cultural; a debilitação das formas de associação coletiva; a mercantilização do sistema educacional; e mais particularmente: a escolarização das artes; a localização crescente das práticas e pesquisas artísticas no âmbito da universidade; a exponenciação ambígua da educação na economia das exposições de arte, como o que acompanha uma politização das práticas artísticas, mas também a transforma em instrumento de marketing; a apropriação da educação como matéria e maneira de fazer das práticas artísticas e curatoriais, no que vem sendo chamado de “virada educacional” etc.

Tudo isso para sinalizar que as artes e a educação encontram-se demasiadamente implicadas uma pela outra, porém, segundo interesses que nem sempre têm como plano de atualidade aquilo pelo quê e para o quê as artes propriamente se fazem; ao menos, de uma perspectiva posterior à "morte da arte", segundo o que as artes não mais satisfazem nem são depositárias de "nossas necessidades mais elevadas" (Hegel, 1987, p. 249), restando-lhes assumir outras funções, propriamente políticas, "de modo algum apropriáveis pelo fascismo" (Benjamin, 1994, p. 166). Trata-se aqui de evidenciar alguns aspectos daqueles entrecruzamentos e cooptações, situando minimamente um problema. De que modo, portanto, reivindicar um papel das artes na edu-

cação, para que tanto não se retroceda ao argumento de suprimi-las, quanto não se as debilite no ato mesmo que julga promovê-las?

Em um texto para a conferência *Dewey* de 2002, intitulado "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?", Elliot Eisner (2008, p. 09) afirma, em acordo com Herbert Read, que “[...] o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas”. Por artistas, no entanto, ele não se refere apenas aos que trabalham no domínio das belas artes, das artes plásticas ou visuais, mas a indivíduos que, em quaisquer outros domínios, são capazes de “[...] criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo [...]”. Questionando a visão tornada hegemônica, desde o final do século XIX, particularmente no sistema norte-americano de ensino público, de uma educação pretensamente fundada no conhecimento técnico-científico, ou melhor, na necessidade de controle e previsão que objetiva realizações uniformes, ele propõe a criação de uma nova cultura educacional, cuja "ideia reguladora" seriam as *formas de pensar* desenvolvidas pela arte.

Em resumo, segundo sua descrição, tais formas: (a) requerem a composição de relações e o ajuizamento de sua proporção na ausência de regras, conforme um sentido de “fechamento” que somente uma experiência incorporada pode avaliar; (b) encorajam os professores e alunos a serem flexivelmente propositados, entendendo que seus objetivos podem mudar no decorrer do processo, na medida em que se apóiam nas características emergentes em um campo de relações; (c) reconhecem a inseparabilidade entre forma e conteúdo e, com isso, a importância do particular e das mediações; (d) expressam um conhecimento irredutível às formas proposicionais ou discursivas da lógica ou da linguagem verbal; (e) vinculam o pensamento aos limites e às possibilidades de um meio material, assim como ao processo histórico-cultural.

Elas são, para Eisner, “muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos” do que os “procedimentos altamente racionalizados e padronizados” da visão técnico-científica, devendo informar a própria concepção das práticas e dos projetos escolares. Entretanto, em seu texto, essas *formas de pen-*

sar não seriam “mais apropriadas” somente por desacordo à valorização social da visão técnico-científica, mas porque, segundo ele, esse “mundo real” nos apresenta problemas ambíguos, que requerem soluções imaginativas e contextuais, além do cultivo de disposições, combinado à aquisição de competências.

Certamente, uma vigência dessa proposta deve ser defendida, na medida em que persistem, na educação, uma mentalidade de linha de produção e uma psicologia “taylorista”, associadas, por exemplo, a fenômenos como a crescente medicalização de crianças e adolescentes que, conforme o modo sumário como são diagnosticadas, não atendem a padrões fabricados de envolvimento, concentração e controle de seus impulsos; ou ainda, como Eisner evidencia, na medida em que as práticas educacionais continuam buscando os “melhores métodos”, independentemente do contexto em que se pretende aplicá-los, em função de eles favorecerem a consecução de interesses previamente determinados e a quantificação ansiosa de todo tipo de relações. De fato, sua proposta exigiria mudanças na organização do ensino e na formação dos professores em geral. Trata-se de uma visão “diferente”, que pretende “melhorar” a educação. Mas ela desconsidera transformações recentes na esfera do trabalho que preterem o vocabulário industrial, privilegiando o setor de serviços e a manipulação de informação, em um processo de pós-modernização da economia global.

Segundo Michael Hardt, esse processo pode ser notado nos Estados Unidos desde os anos 1970, mas tem se generalizado como modelo de ascensão ou de subordinação para os demais países, em alguns dos quais, como no Brasil, suas diferentes etapas podem coexistir, misturadas à produção industrial e à manufatura tradicional. Exemplo disso pode ser notado no desenvolvimento tecnológico associado à exploração do petróleo sub-sal, de caráter essencialmente extrativista. O ponto é que “A maior parte desses trabalhos [...] requer aptidões flexíveis. E o que é mais importante, caracterizam-se em geral pelo papel central que neles ocupam o conhecimento, a informação, a comunicação e o afeto”. (HARDT, 2010, tradução minha) Assim, quais saberes e práticas poderiam prover os novos trabalhadores de tais "aptidões flexíveis" e, mais do que de conhecimento e informação, desse "afeto"?

A partir disso, pode-se observar que parte da proposta de Eisner se adapta, exatamente, à forma atual da visão que ela mesma pretende questionar, qual seja, às demandas produtivas do capitalismo cognitivo ou cultural por uma flexibilidade aplicável de determinadas maneiras. Nesse caso, ao contrário do que lhe parece, ela não rema contra a maré. Ser flexivelmente propositado vai se tornando uma exigência a diferentes profissionais, de corretores de imóveis a soldadores de estaleiros; sublinhe-se: uma exigência, que não exatamente corresponde ao reconhecimento desses profissionais como artistas. Eis a coalizão que deve agora ser discutida, entre as artes como o que aporta essas aptidões flexíveis e o capitalismo contemporâneo, no contexto de uma indivisão entre cultura e economia, quanto às distribuições da educação pelas artes entre formas de transgressão, resistência etc., mas também de adaptação, conformidade e bom funcionamento.

Para Brian Holmes (2010), a ideia de flexibilidade pode, a princípio, evocar imagens positivas: espontaneidade, imaginação, criatividade, cooperação, mobilidade, relações entre iguais, apreço pela diferença, abertura à experiência do presente etc. A partir do final dos anos 1950, essas imagens lograram efetivar críticas aos poderes sociais – então de tipo industrial-militar (*hard-powers*), fundados na autoridade patriarcal ou estatal e em processos centralizadores de planejamento e administração –, bem como às ideologias culturais e hierarquias estéticas que lhes correspondiam. Entretanto, a partir dos anos 1980, elas foram progressivamente absorvidas por esses mesmos poderes, que em sua "revolução conservadora" lograram refrear o "excesso de democracia" conquistado pela flexibilidade.

Agora, caracterizados por estratégias de inovação permanente e de adaptação a mudanças constantes, tais poderes (*soft-powers*) difundem uma subjetividade "prosumidora" (que ao mesmo tempo produz e consome), aberta às redes comunicacionais, e que concebe o trabalho como uma atividade criativa e de autorealização, sendo essa, porém, uma condição para que ela permaneça nas redes. Desse modo, antes argumento da crítica social e artística, a flexibilidade faz parte hoje do vocabulário do sistema econômico: produção *just-in-time* e geograficamente fragmentada, contratos de trabalho precários, aceleração dos ciclos de consumo, dependência da circulação do capital na esfera financeira.

Em resumo, a flexibilidade canaliza a liberdade que havia sido conquistada em uma nova disciplina produtiva, em um novo sistema e estilo de dominação e exploração.

Holmes escreve isso logo após as manifestações contra o Encontro da OMC em Seattle (1999) e os ataques às Torres Gêmeas (2001). Seu otimismo ou sentimento de que uma crítica à globalização capitalista não é somente possível, mas urgentemente necessária, todavia, admite que não é suficiente descrever esses padrões coercitivos, seus modos de interiorização e culturalização. Para ser eficaz, ele afirma, uma crítica cultural deve – além de mostrar as conexões entre a sistematicidade do poder, que se impõe de forma generalizada, e os discursos, imagens e sentimentos que permeiam a vida cotidiana, tolerando o intolerável – operar em dois níveis opostos: aproximando-se da complexidade dos processos sociais, tal como descrita pelos acadêmicos, e dotando suas conclusões de uma forma que possa interessar àqueles que potencialmente tomarão parte na transformação daqueles padrões. Ele reconhece que, sem dúvida, essa tarefa não é fácil. “É como se houvéssemos perdido o gosto pelo negativo, a ambição de uma crítica anti-sistêmica”. (HOLMES, 2010, tradução minha)

Em todo caso, essas mudanças no âmbito da pós-modernização da economia global já estão sendo incorporadas pelas políticas educacionais. Em um documento elaborado pela UNESCO, a partir de reuniões de grupos de discussão e de conferências regionais e internacionais em 2005 e 2006, intitulado "Roteiro para a Educação Artística", a criatividade é vista como uma necessidade do século XXI, diante dos desafios que ele nos apresenta, ao mesmo tempo em que um potencial inato da personalidade, cujo desenvolvimento constitui um direito, tanto para os que estão na escola, quanto para os excluídos da escola.

Com o objetivo de promover as artes na educação, o documento ressalta a importância da criatividade, dentre outras capacidades individuais (iniciativa, imaginação, inteligência emocional, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção), para o enfrentamento de fenômenos como as mudanças nas estruturas familiares, do que decorrem efeitos adversos para crianças e adolescentes: de problemas emocionais a cortes

na transmissão de tradições culturais. Mas o documento também se preocupa com a formação de recursos humanos para uma diversidade de empresas criativas, para o aproveitamento do capital cultural e o desenvolvimento sócio-econômico dos países menos desenvolvidos; casos em que ser criativo aparece indecidido entre adaptação e criticidade:

> As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p. 07)

Nesse ponto, aparece um consenso quanto às finalidades da Educação Artística. Se todas as metas estão dadas, tanto a expressividade e o envolvimento, quanto a própria criticidade, não resultam em qualquer transformação verdadeira, não diferem do mero tornar-se mais adaptável às novas demandas do mercado. Resta assim executar com eficácia uma agenda de estratégias e recomendações transcendentes ou instrumentais. A qualidade da educação depende, nesse caso, da correspondência entre aquelas habilidades e o que se projeta como bom funcionamento do indivíduo na sociedade. Eis o modo como o documento pretende tornar a arte indispensável.

Mas o que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? A partir do que a artista Andrea Fraser (2005, pp. 29-35) escreve em 1986, sobre os *Plaster Surrogates* (1982-83), uma conhecida série de trabalhos de Allan McCollum, é possível nos referirmos ao que se faz como arte, não como um território de liberdade, mas como uma manobra específica, diante de determinados padrões coercitivos. Em suma, trata-se de objetos de gesso, produzidos em grande quantidade (mais de 5 mil só em 1982), e que de longe se parecem com imagens emolduradas. Segundo o artista, eles representam o que seria a identidade da pintura; são emblemas da pintura, mais do que sua definição. Como ela descreve: a redução que lhes caracteriza não diz respeito a uma simplificação formal de cada objeto, mas à redução da produção artística ao mínimo de trabalho necessário para defini-la como tal. Em uma entrevista, McCollum havia declarado que seu trabalho é uma espécie de “trabalho para a regra”, o que significa: não produzir trabalho excedente e observar es-

tritamente as regras contratuais; fazer “[...] somente o mínimo requerido a um artista e nada mais”. (tradução minha)

A ideia, justamente, contraria a expectativa de que o artista transgride regras. Antes, ela questiona e recusa “[...] o aparente privilégio da liberdade de que os artistas usufruem no seu trabalho” (tradução minha), a ideia de que o trabalho do artista é movido exclusivamente pelo desejo, e não por necessidade material. Dessa forma, segundo Fraser, “trabalhar para a regra” expõe e viola um pacto ideológico com a autoridade patronal, interessada em que os trabalhadores confundam a necessidade de vender seu trabalho com um compromisso voluntário. McCollum é um trabalhador que se faz de artista; ele repõe as condições de trabalho da produção artística, lembrando que os artistas, assim os demais trabalhadores, não trabalham para sua satisfação, mas para o enriquecimento de outros. Fazer arte significa aqui um exercício de desidentificação pública com o poder e com o prestígio que se lhe atribui tradicionalmente, produzindo aquilo que não é objeto de satisfação subjetiva, e que portanto recusa confundir o próprio desejo com o que garante a outros uma distinção social superficial.

“Dar o truque” nos padrões coercitivos não é exatamente uma propriedade substancial da arte, mas uma inteligência que gostaríamos de atribuir às artes. Tal inteligência em nada se assemelha aos traços superficiais ou às representações empíricas da arte, com os quais o Ensino da Arte, enquanto simples *saber sobre a arte*, costuma se ocupar. Para que a educação possa preparar “artistas”, isto é, pessoas capazes de operar com essa inteligência, que é também uma sensibilidade, nas mais diversas circunstâncias, é preciso buscar nas práticas artísticas, ou naquilo que de decisivo lhes escapa, a dimensão “educacional” do *saber da arte*, que excede os domínios da arte e não é propriedade dos artistas enquanto profissionais da arte.

Testemunha de uma liberdade impossível (no sentido de que não é objeto do poder), estranha a toda posse e destinação determinada; testemunha de um horizonte de possibilidades aqui-e-agora, tal dimensão não deve ser confundida com a reivindicação por vezes lamentosa de um espaço lá-e-depois, no qual uma liberdade pudesse enfim ser exercida. Em vez de eximir a arte da

realidade, com o argumento de que ela não tem uma função, tal dimensão deve ser capaz de ressaltar a incidência do não-funcional da arte nos espaços da vida que são oprimidos pela compulsão ao funcional. Assim aparece o *saber da arte*, como identidade dissensual das conformidades e das inconformidades entre arte e educação.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. A arte-educação precisa dos artistas. In: ___. *Arte-educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984, pp. 156-163.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica [1936]. In: ___. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 165-196. (Obras escolhidas, 1)

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In: Revista *Círculo sem Fronteiras*, v. 08, n. 02, julho a dezembro de 2008.

FRASER, Andrea. “Creativity = Capital”? In: ___. *Museum highlights*. Cambridge: MIT Press, 2005, pp. 29-35.

HARDT, Michael. Trabajo afectivo. In: vinculo-a. Disponível em <http://www.vinculo-a.net/texto_hardt.html>, acesso em 10/08/2010.

HEGEL, Georg W. F. Fin de la función del arte [título do antólogo] [1820-21]. In: ARNALDO, Javier (ed.). *Fragmentos para una teoría romántica del arte*. Madrid: Tecnos, 1994, pp. 249-250.

HOLMES, Brian. La personalidad flexible [2001]. Disponível em: <http://transform.eipcp.net/transversal/1106/holmes/es>, acesso em 27/10/2010.

UNESCO. *Roteiro para a Educação Artística*: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

Cayo Honorato é doutor em Educação/ Filosofia e Educação, pela FE/ USP; mestre em Educação/ Cultura e Processos Educacionais, pela FE/ UFG, e bacharel em Artes Visuais, pela FAV/ UFG. Em 2011, foi proponente e coordenador do projeto Mediação como [Prática Documentária], selecionado em edital público do Centro Cultural São Paulo. Atualmente, é professor e pesquisador na Escola Guignard da UEMG, em Belo Horizonte.