REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

OS FRUTOS NÃO CESSAM DE CRESCER NOS POMARES: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE ARTE DIANTE DO IMPOSSÍVEL AMANHÃ

Gessé Almeida Araújo[1]
Miquéias Silva Queiroz[2]

Resumo: No escopo deste artigo, parte-se de uma revisão acerca da história do ensino de Arte no Brasil, abordando os eventos fundamentais em torno de diferentes concepções político-pedagógicas da arte/educação no processo de sua implementação no nosso território. Para tanto, tomam-se, entre outras, as complementaridades e convergências do pensamento de dois estudiosos brasileiros: o arte/educador João Francisco Duarte-Júnior e o líder indígena Ailton Krenak. Reflete-se sobre o futuro do ensino de Arte no Brasil pós-pandemia do novo coronavírus, notadamente na rede pública de ensino, lançando um olhar que, embora sustente um otimismo precário, concebe o amanhã como sendo fruto do presente a ser construído, embora pareça impossível.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte-educação; Pós-pandemia.

FRUITS WILL NOT CEASE FROM THRIVING IN THE ORCHARDS: NOTES ON ART TEACHING IN THE FACE OF THE IMPOSSIBLE TOMORROW

ABSTRACT: In the scope of this article, starting with a review about the history of Art teaching in Brazil, the fundamental events surrounding different political-pedagogical conceptions of art-education in the process of its implementation in our territory are addressed. For that purpose, the complementarities, and convergences, among others, are taken from the thoughts of two Brazilian scholars: the art-educator João Francisco Duarte-Júnior and the indigenous leader Ailton Krenak. A reflection about the future of art teaching in a post new coronavirus pandemic Brazil is made, especially in the public school system, which casts a point of view that, despite supporting a fickle optimism, conceives tomorrow as a fruit of the present-to-be, although it seems impossible.

Keywords: Teaching of Arts; Art-education; Post pandemic.

Introdução: o mundo não pode parar?

O presente artigo aborda parte dos resultados de uma investigação vinculada ao Programa de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação (PIPCI) da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, tendo como objetivo principal refletir acerca da interdisciplinaridade na formação inicial de professores e professoras de Artes. A

[1] Doutor em Artes Cênicas (UFBA). Mestre em Artes Cênicas (UFBA). Licenciado em teatro (UFBA). Docente do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Paulo Freire – UFSB.
[2] Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

primeira parte dessa investigação partiu de uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias do *campus* Paulo Freire da UFSB. Investigamos as formas de inscrição do campo das Artes, suas presenças e ausências na matriz pedagógica do curso, vislumbrando e aprofundando os estudos sobre o conceito de interdisciplinaridade adotado pela referida instituição em seus documentos oficiais, além da análise sobre a consolidação de políticas contra-hegemônicas do conhecimento no currículo acadêmico. No escopo desse texto, com o fito de melhor compreendermos os caminhos do objeto em questão, nos ateremos aos fundamentos da arte na educação, partindo da trajetória historiográfica do ensino de Artes, bem como dos processos formativos de professores e professoras neste campo do conhecimento no Brasil.

Inicialmente, gostaríamos de refletir sobre os atos de criação em sentido amplo e nos inúmeros elementos que atuam na arregimentação dos processos de composição artística, seja na trajetória dos/das artistas, seja na trajetória dos/das estudantes de artes, criança ou adulto. Tomemos o ato de descrever, por exemplo: este processo demanda o uso da imaginação para criar figuras imagéticas, uma imagem mental ou uma imagem em movimento. É este o gatilho para a criação de tudo aquilo que ainda não existe. Fomos nós, humanos e humanas, que através de um esforço contínuo, dos primórdios até os nossos dias, demos e não paramos de dar sentido ao mundo em busca, dentre outras coisas, da capacidade de imaginar associada à ação prática, através da qual a primeira pode se concretizar (DUARTE-JÚNIOR, 2002 p. 38). Estamos sempre criando e nomeando as coisas através de nossas experiências, especialmente por meio das palavras: “Nossa linguagem é um código simbólico. Isto quer dizer que as palavras (símbolos) são convencionadas para transmitir um determinado significado” (p. 39). Nesse sentido, cabe, para o melhor encaminhamento das ideias a seguir levantadas, efetuamos uma distinção entre comunicação e expressão, a partir da visada de Duarte-Júnior: a primeira está associada à transmissão de uma mensagem com significado claro e objetivo, isto é,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

com o objetivo de compreensão imediata por parte do receptor. A segunda seria a manifestação de sentimentos, ato que não exige a transmissão de um significado explícito e é dependente da interpretação da recepção. Evidentemente, ambas as ações, tanto a da comunicação quanto a expressão são intercambiáveis, uma vez que muito do que desejamos comunicar é feito de modo expressivo. Por seu turno, poderíamos nos perguntar: como podemos comunicar os nossos sentimentos? O ato descritivo, isto é, o uso dos símbolos lingüísticos não é o suficiente para comunicar esse aspecto de nossas vidas, de modo que a arte toma o seu lugar nessa tentativa (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 44). Ela nos ajuda a compreendermos tudo o que foge das possibilidades alheias ao ato de exprimir, sem apelar a significados conceituais, ou seja, "as formas da arte como que "representam" os sentimentos humanos" (DUARTE-JUNIOR, 2002, p. 44). Assim, o artista – e por extensão, o/a estudante de Artes - exprime os seus sentimentos à maneira de sua visão e tradução do mundo, pois possui, em condições ideais, a liberdade de criação, imaginação e expressão em um diálogo recíproco.

No contexto da sala de aula, é possível observar o entusiasmo das crianças quando o professor ou a professora propõe um trabalho de criação artística, especialmente no âmbito do componente de Artes. Existe nessa etapa da trajetória estudantil um elemento de prazer fortemente demarcado, sendo notório o sentido da diversão quando se exploram práticas artísticas como o desenho ou a dança, ou experimentando exercícios com tintas ou com movimento corporais, criando novos signos a partir desses elementos. Por outro lado, voltando nossas observações para as atividades de adolescentes no ensino médio, as aulas de Artes, de modo geral, passam a ser consideradas desgastantes, especialmente pela indução à falsa percepção que associa as artes exclusivamente ao universo infantil ou, quando muito, ao alívio da tensão provocada por matérias consideradas mais sérias em detrimento da arte (DUARTE-JUNIOR, 2002, p.10). Ao que parece, o mundo nos moldes ideológicos com os quais o encaminhamos parece nos apontar, desde cedo, os valores com os quais devemos nos atrelar. Desse modo, o ato de pensar e fazer

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

arte no contexto da sala de aula se apresenta como sendo uma resposta contraditória aos referidos sinais que a ideologia dominante nos aponta. Ou ainda, é como se nos fosse dito, parafraseando o filósofo Ailton Krenak (2020, p.2), que "o mundo não pode parar"[3]. Entretanto, a pandemia do novo coronavírus nos mostrou o contrário (e continua nos mostrando). Antevimos, nesse sentido, a possibilidade de estabelecer, nesse texto, um diálogo entre alguns dos fundamentos da arte na educação lidos em fricção com o presente momento pelo qual atravessa o mundo, trazendo à baila reflexões possíveis acerca dos desafios do ensino de Artes em tempos de aprofundamento da crise do capitalismo de mercado e de distanciamento social não-metafórico provocado pela disseminação mundial de um microorganismo.

Uma contextualização entre reminiscências e esquecimentos

Nesse ponto, partimos de um apelo à memória acerca da arte/educação no Brasil, suas tendências e correntes. Araújo e Silva (2007) são autores que abordam a trajetória do ensino de Arte no Brasil a partir da seguinte classificação didática, a qual nos ateremos mais detidamente: a tendência Pré-Modernista de ensino de arte e a tendência Modernista. Por seu turno, Gomes e Nogueira (2008) ressaltam as transformações do ensino e da formação de professores e professora desse campo no período chamado por eles de pós-moderno (na conclusão aludiremos à contemporaneidade), mantendo um olhar mais analítico sobre a educação e o processo de globalização.

O marco que a historiografia nos lega nos permite afirmar que a difusão do ensino de Artes em nosso território tem início a partir de 1549 com a chegada dos Jesuítas, ainda que de modo pouco formal, e tendo como intuito catequizar a

[3] O ensaio referido, *O amanhã não está à venda* (2020), foi publicado pela Cia das Letras no começo da pandemia e o texto se notabilizou na internet em uma versão para e-book não numerada. A numeração aqiu atribuída toma como página 1 a inicial do texto de Krenak, excetuando dessa contagem capa, folha de rosto e sumário. Segue link para a versão utilizada: https://www.ufrgs.br/historiasepraticasartisticas/wp-content/uploads/2020/06/Ailton-Krenak-O-amanh%C3%A3-n%C3%A3o-est%C3%A1-%C3%A0-venda-1.pdf [acesso em 21 de dezembro de 2020].

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

população nativa através do uso do teatro e de oficinas de artesãos (ARAUJO e SILVA, 2007 p. 4). São inúmeras as controvérsias referentes aos longos anos de atuação Jesuítica na formatação da educação no Brasil, especialmente no que tange ao uso das artes e dos ofícios (que o escopo deste trabalho não pretende aprofundar); por outro lado, pontuamos esse marco como sendo fundamental para o entendimento das diferentes concepções das artes como pedagogia em nosso país. Para fins do que nos interessa, o segundo marco histórico que apontamos se deu com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro e com chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, cuja perspectiva estética tomava o desenho como linguagem preferencial, caracterizada como "acessório" ou ainda como "um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 4).

Foi com os ventos ideológicos de cunho renovador, inaugurados após o fim do trabalho escravo em 1888 e após a queda da monarquia em 1889, que o Brasil pretendeu se tornar uma espécie de campo estratégico na implementação da recém festejada República. Nesse contexto, a educação brasileira foi submetida a investidas de grupos liberais e grupos positivistas que disputavam os rumos da educação no novo regime político. Assim, entre querelas e discussões, concluiu-se que o ensino de Artes possuía princípios indispensáveis para o modelo de educação que se pretendia instalar, notadamente a partir da "implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho" (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 5) e, com isso, promover o capital humano para o desenvolvimento econômico, com vistas a um futuro de avanço tecnológico manifestado especialmente na industrial nacional, ainda incipiente (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA *apud* GOMES e NOGUEIRA, 2008, p. 585). Foi nesse contexto que se estabeleceu o consenso segundo o qual "os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção" (ARAÚJO e SILVA,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

2007, p. 5). Sendo estas concepções pertencentes à tendência Pré-Modernista de ensino de Artes, torna-se notável a longevidade do viés tecnicista de arte/educação, bem como do ensino de língua portuguesa e da matemática, todas como pretensas ferramentas na formação de mão-de-obra dentro da perspectiva de preparação para o mundo do trabalho.

Na tendência Pré-Modernista, o ensino da Arte é compreendido enquanto técnica e, no Brasil, se consolidou durante quatro séculos de difusão, desde os Jesuítas, de modo incipiente, alcançando algum nível de racionalidade entre o final do século XIX e início do século XX. A partir desta perspectiva, a Arte é tomada em seu viés utilitarista, desconsiderando as possíveis expressões dos/das estudantes. Somente em 1914, e de modo experimental, observou-se uma concepção que podemos considerar mais crítica para o ensino das Artes, na qual os/as estudantes podiam respeitar as suas emoções e os seus sentimentos como parte do processo de aprendizagem. No dizem Araújo e Silva (2007, p.6):

> [...] através da influência americana e européia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 6).

E assim, por meio da arte para crianças, notórios artistas do modernismo brasileiro - e arte/educadores - como Mário de Andrade e Anita Malfatti introduziram a percepção da livre-expressão associada ao ensino de Artes na primeira infância. A noção de “livre-expressão” teve o seu nascedouro dentro de correntes do movimento expressionista, vanguarda européia que nos legou a noção segundo a qual

> [...] a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA *apud* ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 7).

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Esses podem ser considerados os principais antecedentes do surgimento do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que coincide com a difusão das tendências Modernistas de ensino de Artes no Brasil. A partir desta concepção, tornou-se possível estabelecer as bases para o rompimento da ideia de ensino da Arte sob a égide do tecnicismo e, em seu lugar, promover a arte na escola enquanto expressão dos sentimentos dos/das estudantes. Com o surgimento do Movimento Escola Nova (MEN) de John Dewey na década de 1930, os educadores Anísio Teixeira e Nereu Sampaio trouxeram para o Brasil um novo ideário que se contrapôs ao modelo tradicional de ensino (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 7). Em 1948, os artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, fundaram no Rio de Janeiro o que se tornou a Escolinha de Artes do Brasil (EAB), na qual uma das bases dos trabalhos era o desenvolvimento da criatividade no contexto da arte/educação. Essas é uma das experiências mais bem sucedidas da tendência modernista, cujos elementos consolidaram “a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade” deixando “marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 9), com as quais convivemos até os dias de hoje, em muitos contextos.

A obrigatoriedade do ensino da arte, sob a nomenclatura de Educação Artística, na educação brasileira se deu com da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (sob o número 5.692/71), entretanto, nesse contexto, a arte não foi categorizada como uma disciplina e sim como uma atividade de desenvolvimento educacional. O estabelecimento da referida lei demonstrou um elevado grau de desarticulação da política educacional do regime militar da época, pois a introdução, por força de lei, do ensino de educação Artística nas escolas se deu “como uma ação não planejada” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 10), uma vez que “as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 10).

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Diante do exposto, o corolário em torno da noção de ensino de Artes, especialmente do papel das professoras e dos professores, a partir da década de 1970, é o de que estes eram considerados uma espécie de "quebra-galho" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 81) no contexto escolar, pois, devido à fragilidade de acesso a formações em licenciaturas específicas, os profissionais encarregados deste campo tornavam-se, em geral, os incumbidos da organização de eventos, desfiles cívicos, apresentações, decorações, datas comemorativas, confecções de *souvenirs* (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 82), entre outras atividades fora do âmbito do entendimento da arte enquanto área de produção de conhecimento. Muitos foram os embates e as lutas políticas dos/das arte/educadores no sentido de concretizar a realização de um currículo pedagógico que contemplasse as artes, a partir noção de que elas compõem "um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios" (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 11). Foi em 1996, com o advento de algum avanço na ampliação de vagas em cursos de licenciatura nos diversos campos das artes, através Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que se estabeleceu que o ensino da arte passaria a ser empregado nos currículos educacionais de todos os níveis da educação básica e promover o desenvolvimento estético e cultural dos/das alunos/as.

Após esta revisão, é importante ponderar que as políticas de ensino de artes no Brasil agregaram em torno de si um relativamente importante conjunto de conquistas em prol da afirmação dos conhecimentos no referido campo. Nessa altura de nossa argumentação, torna-se necessário refletir – para além das políticas anteriormente expostas - acerca dos fundamentos em torno da formação docentes em artes cujos princípios pretendam-se engajados na solidificação da atuação de professores e professoras, o que, por ser turno, pode reforçar o horizonte epistemológico das Artes, cuja produção no âmbito acadêmico vem crescendo no Brasil, especialmente a partir da década dos anos 2000.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O fracionamento do mundo e suas consequências

Aqui, partimos para uma breve argumentação em torno da artificial separação dos saberes humanos e suas consequências para o lugar que a arte ocupa na vida social, especialmente no âmbito da educação: a principal distinção entre os seres humanos e os outros animais se dá pela capacidade dos primeiros de contextualizar suas vivências associando-as a tudo o que é pensando/simbolizado. Somos encaminhados ao aprendizado de "sermos humanos" através da linguagem, em processo educacional, situado em determinada cultura. É a partir dela que adquirimos o conhecimento da nossa língua materna, as formas de ver, refletir e agir em âmbito comunitário. De modo geral, esse é um dos processos que nos possibilita a convivência social desde crianças, quando crescemos ao redor dos/das adultos/as, compreendendo (ou não) os costumes, crenças, artes, culinária, sistemas políticos, econômicos etc. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p.26-27). É nesse bojo que se forja a "personalidade cultural" caracterizada por "um conjunto de traços que são comuns a todos os membros de nosso grupo cultural" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 27); somos socializados e aprendemos a ser humanos dentro dos mais variados estilos de vida das nossas diversas culturas. Um exemplo notório é a vida nas sociedades indígenas, em cujo interior é possível notar, nos termos de Duarte-Júnior, certa "uniformidade" no modo de vida: "Todos os seus membros participam inteiramente do universo cultural, simbólico, que constitui a comunidade", nesse sentido torna-se patente, naquele contexto que "há um saber comum a todos", transmitido de modo geracional: "todos aprendem a caçar, a pescar, a construir suas armas, utensílios, vestimentas; todos aprendem seus mitos, crenças, costumes etc." (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 27).

O saber nas culturas ditas "primitivas" é transmitido para seus descendentes por meio do seu grupo cultural, sem qualquer exclusão no seu meio social e comunitário (2002, p. 28). Por seu turno, o saber nas culturas ditas "civilizadas" passa a ser transmitido do ponto de vista formal – especialmente nas escolas -, logo,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

por terceiros, dando surgimento às instituições de ensino. É nesse ponto que temos uma contradição fundamental para a compreensão das desigualdades no acesso aos meios formais de educação no Brasil: as escolas preferencialmente freqüentadas pelos membros das classes dominantes são responsáveis pela aparente fragmentação em relação às escolas freqüentadas por membros das classes que podemos, provocativamente, chamar de subalternas. Assim:

> O conhecimento foi se ampliando e na sociedade ocorreram divisões entre grupos de indivíduos. Tais divisões - fundamentalmente econômicas, baseadas na propriedade privada - implicaram também uma divisão social do saber. Havia que se criar especialistas, pessoas que dominassem um determinado ramo do conhecimento (médicos, artistas, marceneiros, ferreiros etc.), através do qual ganhassem a vida. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29).

Nos termos do que foi até aqui exposto, os conhecimentos foram subdivididos de acordo com graus ou níveis de escolaridade e, mais radicalmente, de titulação acadêmica dos indivíduos. Dentro dessa lógica, os membros das classes mais abastadas acessam o mundo das letras e, portanto, mantém o domínio da maior parte do capital, diferentemente da classe subalterna (a proletária) a qual é relegada, quando muito, o conhecimento prático de ofícios a serem exercidos em situações precárias, com péssimos salários, de acordo com suas áreas de atuação profissional (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29). A mudança na inflexão acerca do papel das escolas nas sociedades pós-Revolução Industrial se deu por uma necessidade casuística de franqueamento do acesso à educação para as classes menos favorecidas economicamente, pois a criação de técnicas mais sofisticadas de produção industrial exigia maior conhecimento e instrução por parte dos trabalhadores e trabalhadoras elementares (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29-30). Desse modo, a escola cumpre o papel de formação de estudantes com o intuito de que, em um breve futuro, eles sirvam como locomotiva para o setor industrial de seu tempo, notadamente a partir de seu empenho mecânico. Para tanto, foi necessário que as escolas assumissem como sendo a sua função “a comunicação de fórmulas

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

científicas" que "habilitem o sujeito a conhecer racionalmente o mundo e nele operar produtivamente" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 31).

As escolas, nos moldes tradicionalmente estabelecidos, promovem o que podemos chamar de esquartejamento mental dos/das educandos/as, afastando-os de suas próprias experiências mais significativas, "segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 32). Desse modo, na escola, nenhum conhecimento próprio é válido, isto é, tudo se "aprende" de outrem, ou melhor, decora-se acriticamente tudo o que lhe é transmitido. Duarte-Júnior disseca a lógica da relação capital-ensino-trabalho da seguinte forma: em um mundo "fracionado", a única forma possível de educação dos indivíduos deve-se dar, necessariamente, a partir de uma visão parcial da realidade fragmentada (2002). É este fato que exige a separação entre o racional e o emocional, deixando em seu lugar "a padronização do pensar, segundo os ditames da lógica de produção industrial" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 33). Na mesma esteira, Giroux e McLaren (2013) argumentam:

> [...] as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido de "falsa consciência"; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência. (GIROUX e MCLAREN, 2013, p. 145).

Em suma, as escolas embrulham os seus estudantes em "caixinhas", a partir das quais é possível observar apenas algumas das visadas possíveis, sem estabelecer relação entre elas, distanciando a vida estudantil dos valores ligados à experiência na diversidade. Muitas vezes, qualquer abordagem cultural e artística que fuja dos termos do que se convencionou ensinar e aprender na escola é desvalorizado, desembocando em relação autoritárias entre estudantes e professores/as nas quais o/a docente demonstra a sua voz ativa, sendo o único a quem é possível expor os conhecimentos "legítimos" diante dos seus conduzidos. Nada mais próximo da noção freireana de educação "bancária" (FREIRE, 1987;

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

1996); aliás, a superação deste modelo representa um dos maiores gargalos à implementação de uma cultura democrática no ambiente escolar, na qual os conhecimentos em Artes sejam parte orgânica da vida estudantil.

Educação é diferente de ensino

A partir do momento em que se deu, em nossas sociedades, a primazia dos processos relativos à economia de mercado baseados no consumo da produção industrial como índice de cidadania, vimos imperar o individualismo, valor máximo do atua estágio do neoliberalismo. Numa sociedade como tal, torna-se necessário que personalidades humanas tenham seus valores baseados em noções difusas que se estabelecem "entre o sentir e o pensar", "entre a razão e as emoções" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 63), pois para os meios de produção torna-se favorável contar com trabalhadores/as mais disciplinados, cujas funções servem à dinâmica imposta. Nesse contexto, "a dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não-criativo, alienante" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 64).

Foi a partir das movimentações do Maio de 1968 na França, tendo reverberado para diversas partes do mundo, que se deu o alvorecer da oposição dos rumos que o mundo industrializado tomava. Essas manifestações evidenciaram as controvérsias da economia de mercado, especialmente apontadas por grupos estudantis, socialistas, anticonsumistas, militantes por direitos civis entre outros. Basicamente, o contraste mais imediatamente demonstrado nesse sentido se referia ao pensamento em torno de uma sociedade – e, por extensão, de uma educação - mais democrática. Em linhas gerais, foi nesse bojo que se deu o nascedouro de uma perspectiva sobre a arte na educação que se aliou à ideia de um possível despertar revigorante e concretizante dos sentimentos e das formas expressivas, baseados no estímulo à criatividade e à imaginação como instrumentos para formação humana.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O relativo desapreço pela educação, inicialmente pelo poder público e, como resposta, por estudantes, torna-se sintomático do estado de coisas aqui vislumbrado. O entendimento do ambiente escolar como sendo uma máquina preparatória de mão-de-obra para o mercado de trabalho, faz dele um espaço onde não se cria nada de novo, apenas reproduz-se aquilo que já existe e que tenha sido agrupado ao conjunto de saberes considerados parte da estrutura curricular (DUARTE-JÚNIOR, 2002 p. 67). Como acreditamos, o ensino de Arte conduzido como campo específico do saber pode possibilitar maior dinâmica e comunicação entre estudantes e professores/as a partir do estabelecimento de um ambiente no qual os discentes sintam-se afetados a compartilhar suas experiências com o seu conjunto gregário de convivência imediata. Desse modo, pensar a educação em uma perspectiva artística e cultural é recompor a identidade da escola possibilitando maior desenvoltura entre o conhecimento e a compreensão de si e do outro. No entanto, a formalização do ensino de Artes não deve significar a sua mera adesão ao currículo, mas, ao contrário, a possibilidade de mudanças mais estruturais na abordagem da arte, tendo como foco uma reestruturação do que se apresenta como compartimentalidade excessivamente racional. Desse modo, Duarte-Júnior opera a distinção entre educação e ensino:

> O que está em jogo é a própria estrutura escolar, em que a educação - entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo - foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 74).

Em outras palavras, o trabalho do/da docente em Artes não deve, idealmente, estar baseado no entendimento do que o ensaísta considera como sendo ensinar, mas dialoga com a noção de educação evidenciada anteriormente. A arte e sua pretensa dilatação das subjetividades apontam as possibilidades de ir para além dos limites curriculares, atingindo as emoções e os sentimentos das nossas conveniências sociais e culturais do cotidiano.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Conclusão para o impossível amanhã

Finalmente, é preciso levantar um ponto fundamental que orbitou a argumentação aqui estabelecida: quais seriam os fundamentos para um ensino de Artes na educação básica na contemporaneidade? Como executá-la sem cair nas armadilhas de uma sociedade cujos valores basilares se restringem ao produzir-consumir? O líder indígena Ailton Krenak, em ensaio seminal escrito durante os primeiros meses da pandemia de 2020, nos aponta algumas provocações cognitivas com as quais dialogaremos à guisa de conclusão.

Para além dos desafios associados ao valor e lugar das artes no espaço escola, a crise pela qual passamos no presente é, para além de sanitária, financeira, política e humanitária. Sanitária, por motivos óbvios ligados às dificuldades de controle do coronavírus em si; financeira, especialmente pelo *record* de concentração de renda na mão de cada vez menos gente, impedindo a partilha da riqueza; política, pois é, também, uma crise da representativa e da confiança em lideranças; e humanitária, uma vez que todos e todas vivemos em uma espécie de duplo labirinto individual e desconhecido do qual não conhecemos os caminhos que nos levam ao duplo reencontro, consigo próprio e com os outros. É nesse bojo que, como cremos, um dos desafios para a prática crítica e socialmente responsável da arte/educação na contemporaneidade é reverter a naturalização do alto número de pessoas que vivem em condições sub-humanas, posição da qual são impedidas de sair por engrenagens as quais estamos todos/as submetidos, mas que não atinge a todos/as do mesmo modo. Afirma Krenak:

> Nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém presta mais atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. [...] viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdade entre povos e sociedades. (2020, p.3).

O aprendizado dos saberes compartilhados, o aprendizado dos mitos e das crenças, a exemplo dos povos ditos “primitivos”, como apontado por Duarte-Júnior,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

parece nos legar alguma possibilidade de reencontro (consigo e com os outros) que o próprio Krenak parece subscrever: o mundo artificial criado por nós, cujo modo de funcionamento está em crise e em franco aprofundamento, tem provocado pânico aos povos humanos, especialmente os ocidentalizados. Lembra-nos o ambientalista: "o vírus não mata pássaros" e, apesar da pandemia, "o melão-de-são-caetano" não cessa de crescer nos pomares (KRENAK, 2020, p.4). Logo, quem corre perigo e quem deve buscar soluções, preferencialmente compartilhadas, somos nós mesmos.

Dentre outras especificidades, a crise atual se caracteriza, também, pela "abstração civilizatória que suprime a diversidade, a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos" (p.4). Diante do anteriormente exposto acerca dos desafios do ensino de Arte no Brasil em diferentes tempos históricos e, sobretudo, os avanços e retrocessos em torno do entendimento do valor da arte, da criatividade e da educação estética como atividades inseparáveis da vida humana, é possível concluir que o mundo está em crise civilizatória muito antes do coronavírus. A partir da ideologia impregnada em diversos empreendimentos econômicos, o papel da arte na educação em nossa sociedade ocupou sempre um espaço pequeno, recanteado e quase sempre associado à atividade acessória, luxo ou algo desnecessário.

A oposição entre a arte e a vida é tão artificial quanto o falso dilema entre salvar a economia ou salvar vidas humanas. Tanto a arte quanto a economia são atividades inventadas por humanos, e ambas são importantes, sendo que urge a mudança dos rumos seguidos pela financeirização excessiva das relações humanas. E é aí, cremos, que a arte pode ser uma aliada fundamental na superação da pandemia, sobretudo quando associada à experiência da educação formal, nas escolas, no cotidiano de crianças, adolescentes e adultos, pois a arte dialoga com os sentidos e os sentimentos e, portanto, ela é capaz de alentar uma humanidade em risco.

Do ponto de vista pedagógico, o posicionamento da arte como elemento fundante das práticas em educação escolar de um mundo supra-normal pós-

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pandemia passa por diversas lutas políticas, entre elas a da valorização da atividade docente, financeira e estruturalmente; também, a da valorização da escola como espaço de sociabilidade que estrutura experiências sociais, além da valorização das trajetórias e saberes estudantis. Este artigo pretende ser uma contribuição ao horizonte teórico do campo da pedagogia das artes, que ainda está por se fortalecer enquanto área de conhecimento e de pesquisa. Nesse sentido, a superação da visão instrumental da arte como elemento decorativo no cotidiano escolar tem sido fortalecida a partir da vivência de diversos docentes anônimos das escolas públicas espalhadas pelo território nacional e, igualmente, em pesquisas e extensões universitárias constituída no âmbito de inúmeros cursos de graduação e de programas de pós-graduação em Artes Brasil.

Finalmente, recolocar o debate da arte/educação no lugar que esta área de saberes merece, seja na escola, seja na academia, demanda as mesmas forças com as quais venceremos o coronavírus: o “cuidado” e, depois, a “coragem” (p. 6), na proposição de Krenak. O cuidado para que, nas batalhas, poucos sejam os feridos; e a coragem de colocar em prática o verdadeiro sentido de uma educação pela arte que se pretenda à altura dos desafios e demandas do tempo presente, em diálogo com os saberes, tradições e existências. Diante disso, cabe uma questão a qual, certamente, não poderemos responder imediatamente: qual o futuro do ensino de Arte no mundo supra-normal pós-pandemia? A principal desconfiança lançada pelas reflexões aqui expostas é a de que as bases da arte/educação no futuro próximo serão as mesmas que as sociedades deverão vislumbrar para si, isto é: um alicerce construído em termos diversos do atualmente estabelecido, que assimile a reafirmação de uma convivência mais justa e, por isso, serena, para que a arte na escola – e na comunidade de modo geral - se apresente como forma de conhecimento e liberdade. A exemplo de Krenak desejamos que a dita “normalidade” não volte, sob pena de não honrarmos a herança ancestral e cidadã de nossos milhares de mortos (p.11). O desafio dos desafios será superar a estupefação de saber que, como sinaliza o líder indígena, o amanhã não passa de

uma abstração a partir da qual guardamos a fé de permanecermos vivos. Talvez, a melhor forma de evitarmos "vender o amanhã" (KRENAK, p.9) como uma espécie de paragem inatingível, seja construí-lo no presente.

Oxalá!

Referências:

ARAÚJO, Clarissa; SILVA Everson. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte/Educação. Anais... da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú-MG, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 de Dez. de 2020.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?.* Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Karina; NOGUEIRA, Sonia. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional:* contexto e perspectivas. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2008.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2013.