

Escolarizar a arte ou estetizar a escola? Algumas reflexões sobre os vínculos entre arte e escola

Inés Dussel 

(Departamento de Investigación Educativa – DIE/Centro de Investigación e de Estudios Avanzados –CINVESTAV, Cidade do México/México)

RESUMO — Escolarizar a arte ou estetizar a escola? Algumas reflexões sobre os vínculos entre arte e escola¹ — Este artigo problematiza a oposição dicotômica entre arte e escola desde uma perspectiva histórica e filosófica do ensino da arte. Discute os limites e as possibilidades da presença da arte na escola, a partir de experiências como a pedagogia de Harun Farocki, escolas artísticas como a Bauhaus, e a filosofia da estética de Jacques Rancière. Além disso, reflete-se sobre a "tentação estética" que busca inserir a arte em todas as atividades educativas sem problematizar suas implicações políticas e epistemológicas. O texto argumenta que a escola pode funcionar como um campo de experimentação estética e produção coletiva, ampliando a experiência e a formação artística dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Arte. Escola. Ensino da arte. História da educação. Filosofia da educação estética.

ABSTRACT — Schooling the arts or aesthetize schooling? Some notes on the links between art and schooling — This article problematizes the dichotomy that opposes art and schooling taking a historical and philosophical perspective. It discusses the limits and possibilities of the presence of art in schools, grounding on experiences such as the pedagogy of Harun Farocki, the Bauhaus and the aesthetic philosophy of Jacques Rancière. It also reflects on the “aesthetic temptation” that seeks to include art in all educational activities without problematizing its political and epistemological implications. The text argues that schools can function as a field of aesthetic experimentation and collective production, broadening students' artistic experience and training.

KEYWORDS

Art. Schooling. Art education. History of education. Philosophy of aesthetic education.

RESUMEN — ¿Escolarizar el arte o estetizar la escuela? Algunas reflexiones sobre los vínculos entre arte y escuela — El artículo problematiza la oposición dicotómica entre arte y escuela, desde una perspectiva histórica y filosófica de la pedagogía artística. Discute las posibilidades y límites de la presencia del arte en la escuela a partir de experiencias como la pedagogía de Harun Farocki y de escuelas artísticas como la Bauhaus, además de las posiciones filosófico-estéticas de Jacques Rancière. También reflexiona sobre la “tentación estética” que busca incluir al arte en todas las actividades educativas, sin problematizar sus implicancias políticas y epistemológicas. El texto argumenta que la escuela puede funcionar como un campo de experimentación estética y producción colectiva, ampliando la experiencia y la formación artística de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Arte. Escuela. Educación artística. Historia de la educación. Filosofía de la educación estética.

Introdução

Existe uma espécie de doxa que sustenta que a arte e a escola estão em polos opostos. Nessa doxa, enquanto a primeira é o espaço da liberdade e da criação, a instituição escolar aparece como configurada pelo disciplinamento, pela transmissão do cânone cultural e pela imposição de um certo tipo de socialização. Essa doxa está bastante difundida, como se pode ver em uma das palestras TED mais populares, na qual o britânico Ken Robinson² afirma que as escolas matam a criatividade porque esmagam a imaginação, a livre expressão e o pensamento divergente.

Haveria muito a dizer sobre essa oposição, e estou certa de que os artistas poderiam acrescentar outras camadas de complexidade à noção de arte que está implícita nela. Neste texto, interessa-me desmontar essa contraposição a partir da perspectiva do escolar – que é o âmbito no qual trabalho e que melhor conheço – para propor um olhar sobre os vínculos entre arte e escola sob uma chave histórica e filosófico-pedagógica. Para isso, vou apresentar algumas reflexões em três direções.

Em primeiro lugar, quero argumentar que a escolarização da arte pode trazer algo valioso, não apenas para as práticas artísticas, mas também para a experiência educativa mais ampla; isso implica desenvolver a noção de escolarização e analisar atentamente o tipo de operações realizadas sobre os saberes e as experiências.

Em segundo, proponho revisar as formas pelas quais a arte entrou na escola para apontar alguns de seus limites e possibilidades.

Em terceiro, quero problematizar – ou seja, “colocar positivamente em questão”³ (Stengers, 2022, p. 86) – a atual “tentação estética” que busca somar a arte a todas as atividades educativas, supondo que essa ampliação resolverá os problemas de irrelevância de sentido, exclusão social e fragmentação epistêmica das escolas (Kerlan, 2021).

Na seção final, retomo os argumentos anteriores para sustentar que falar da – e envolver-se com – a escola a partir das práticas artísticas pode gerar alguns movimentos interessantes, entre outros: abrir a reflexão sobre os processos de formação e transmissão de um fazer, assim como propor alianças de corpos que se mobilizam para ampliar os limites do dizível e do pensável.

A escolarização da arte: de insulto a potencialidade

O termo escolarização costuma ser utilizado de modo negativo e até pejorativo. Quando se diz que um saber está “escolarizado”, o implícito é que ele se tornou formulaico, previsível e fechado a qualquer nova interpretação, sendo uma versão degradada de uma prática que – em outra esfera – resulta mais criativa, interessante e fértil em termos intelectuais e afetivos. Como dizem Antje Ehmman e Kodwo Eshun, ao analisar a obra do cineasta Harun Farocki, para o mundo da arte, a pedagogia e a didática são uma aberração, e dizer que uma imagem é educativa é “muito pior ainda do que dizer que [...] é pornográfica” (Ehmman; Eshun, 2014, p. 294). À pornografia se atribui – ou ao menos se atribuía – um valor de revolta e de transgressão; em contrapartida, a escola parece confinada a ser um espaço de empobrecimento estético e cultural e de esvaziamento de sentido.

Em oposição a essa ideia de escola, Farocki não temia pensar em uma pedagogia das imagens para a formação de artistas e do público. No entanto, embora definisse as imagens como um “aparato de pedagogia”, fazia isso dentro de um enquadramento que tomava distância das formas habituais de pensar essa função. Para que as imagens pudessem ensinar, Farocki propunha convertê-las em documentos, subtraí-las de sua comercialização e instrumentalização e revê-las em sua singularidade, em sua historicidade – o que, nos termos de Georges Didi-Huberman, poderia ser considerado uma pedagogia da imagem “historicamente orientada” (2015, p. 119). Em outras palavras, para sustentar um trabalho pedagógico com imagens, Farocki recorria a operações tipicamente escolares, como o estudo, a observação, a confrontação e o enriquecimento de um determinado objeto ou

problema em sua associação e tensão com outros materiais, provenientes de disciplinas como a história, a crítica literária e a filosofia, assim como de práticas artísticas como a literatura e o cinema.

A proposta de Farocki abre uma brecha interessante no raciocínio que despreza a escola e que lhe nega qualquer valor em relação à arte. Sem se submeter a certas lógicas do escolar que privilegiam a moralização do conhecimento e sua repetição automática, o cineasta alemão utilizou algumas das formas escolares de trabalho com os saberes para colocar as imagens em ação em uma direção educativa diferente. Jacques Rancière chama essa outra orientação de emancipadora, pois permite “o trabalho poético de tradução” entre signos, o que envolve o aprendizado e ajuda a “aventurar-se na selva das coisas e dos signos que o rodeiam” sem supor um lugar “correto” e hierarquizado na divisão do sensível, sem atribuir cada resposta ou percurso a uma ordem preestabelecida (Rancière, 2010, p. 17).

Proponho seguir o fio que se desenha a partir do que apontam Farocki e Rancière para pensar a escolarização da arte. Embora ambos valorizem algumas operações com as imagens e os materiais da arte que podemos chamar de “escolares”, nenhum dos dois se detém a refletir sobre onde e como se aprende a observar, falar sobre o que foi visto, confrontá-lo com outras perspectivas e verificar o que foi dito, nem a comover-se diante de certas imagens e sentir-se convidado a deter-se nelas. Rancière, que escreveu mais sobre essas questões, parece às vezes assumir que esses aprendizados ocorrem espontaneamente ou então quando surge um “mestre ignorante” que permite romper o círculo do entorpecimento e abrir o da potência (Rancière, 2003). Em qualquer caso, esse trabalho é bastante solitário ou acontece em grupos autogeridos: Rancière sustenta que a escola é – como qualquer outra instituição – “uma encenação da desigualdade” (2003, p. 136) e, portanto, não pode abrigar uma pedagogia emancipatória.

No entanto, não se deve apressar no esforço de encerrar as potencialidades da escola para produzir outras formas de pensamento e experiência. A escola moderna – ou seja, aquela que emergiu nos séculos XV e XVI como instituição social

especializada na transmissão de certos saberes – introduziu mudanças epistêmico-políticas e estéticas de grande envergadura (Dussel; Caruso, 2000). Entre outras coisas, a escola foi uma tecnologia da atenção que promoveu uma forma específica de ver e sentir o mundo; um aspecto importante para a criação de novas sensibilidades foi o confinamento dos corpos, como descreveu Michel Foucault (1977) com o objetivo de discipliná-los e também de criar uma posição epistêmica centrada na distância e no juízo racional, dissociando o cognitivo do emocional, o objetivo do subjetivo – a “bifurcação do mundo”, como a denomina Stengers (2022). Com a escola moderna, surgiram novos suportes da atenção, como o quadro-negro ou as lâminas ilustradas, que promoviam um olhar centralizado e hierarquizado na autoridade docente. São essas características que levaram a considerar a escolarização em termos negativos.

É preciso ressaltar, contudo, que esses não são seus únicos traços. Um aspecto fundamental é que, como instituição histórica, a escola não está dada de uma vez por todas, mas é constantemente refeita e reautorizada. A escolarização implica um processo de tradução de práticas e saberes para adequá-los a certos propósitos e sequências, devendo ajustar-se a tempos e espaços particulares (horários, modalidades, edifícios, salas de aula, pátios, laboratórios) e requerendo a ação de mediadores que atuam como veículos ou suportes desses propósitos – como é o caso dos docentes e dos artefatos escolares. Esse processo contínuo de tradução e mediação faz da escola uma instituição mais precária do que supõe a crítica anti-escolar, abrindo espaço para diversas negociações e torções do escolar, que demonstram a insuficiência da ideia de uma máquina de disciplinamento eficiente e completa (Dussel, 2018).

A escola comum e obrigatória, por seu caráter massivo e público – mesmo no caso das escolas privadas –, pela multiplicidade de agentes que impõem diferentes traduções e por seus tempos lentos e rotineiros, introduz fatores que permitem e preservam a possibilidade de que o público não seja ocupado por uma única

racionalidade. Essa capacidade da escola de mediar, traduzir, desacelerar e reconfigurar múltiplos saberes e experiências segundo diferentes ordens e lógicas é algo que não deveria ser desprezado em um momento de avassalador avanço do capitalismo de plataformas, que parece não deixar nenhum espaço livre (Srnicek, 2018). Talvez por isso a escola também esteja sendo revalorizada pelos artistas, que enxergam nessas características a possibilidade de uma aliança estética e política (Srnicek, 2018).

Outro aspecto fundamental da escola é que ela se propõe a realizar esse tipo de trabalho para todos e para cada um, algo que Foucault descreveu com precisão ao falar sobre o poder disciplinar (Foucault, 1990). Por meio desse trabalho, que visa simultaneamente o grupo e a singularidade, a escola deveria permitir expandir e enriquecer as linguagens que cada indivíduo traz consigo, ao mesmo tempo em que estabelece algo comum, ainda que seja apenas um idioma para a conversa e o debate. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial ao possibilitar outra partilha do sensível, como afirma Rancière, pois permite a aproximação e a apropriação de experiências e saberes que não estão imediatamente disponíveis para todos. No entanto, não se trata de reiterar a antiga ideia de distribuição da cultura; os conteúdos e as formas desse “comum” precisam ser sempre questionados e revisados para avaliar o que incluem e o que excluem.

Contudo, no contexto atual, a promessa da escola de conformar um “comum” torna-se um aspecto estratégico fundamental. Se, nos anos 1970, essa ação era vista como opressiva, as condições políticas e epistêmicas do capitalismo de plataformas revalorizaram o trabalho da escola, que, ao mesmo tempo em que busca transmitir às novas gerações certas referências compartilhadas, também procura produzir uma inscrição singular nessa trama comum. Isso deve ocorrer de maneira a evitar – ou ao menos minimizar – uma adesão automática à maioria, bem como as formas mais rígidas de individualismo que predominam na política contemporânea (Butler, 2023).

O trabalho particular com os saberes é outra dimensão do escolar que considero crucial, em consonância com o que apontam Farocki e Rancière sobre o trabalho com imagens. Um eixo central da proposta da escola tem sido o trabalho sobre práticas textuais, formas de inscrição e representação do mundo⁴, além das experiências sensíveis que revelam a alteridade e a pluralidade das vivências humanas – um ponto que será retomado na seção seguinte. Os filósofos belgas Marten Simons e Jan Masschelein argumentam que a escola teve a função de criar um tempo-espaço suspenso no qual predominava um tipo específico de relação com o conhecimento, que eles chamam de “escolástica”, baseado em uma forma de atenção ou estudo e em técnicas como a memorização ou a exercitação, que buscavam instaurar uma disciplina do conhecimento (Simons; Masschelein, 2014). Embora, nas últimas décadas, essas disciplinas tenham sido alvo de uma crítica severa – por vezes justificada, devido ao seu caráter formulaico e empobrecedor –, é fundamental destacar que os saberes e as técnicas de conhecimento atualmente propostos pelas plataformas algorítmicas geram novos problemas e formas de sujeição. Esses processos organizam-se a partir da resposta emocional imediata do “curtir” e abandonam qualquer ideia de verdade como um acordo provisório de significado, privilegiando, em vez disso, a popularidade do que se torna viral.

Dentro dessas formas de trabalho com os saberes próprias da instituição escolar, há um elemento frequentemente negligenciado: a atividade pedagógica busca explicitamente que se aprenda algo determinado, mesmo reconhecendo que isso não pode ser “programado nem garantido”, como bem observa Alain Bergala (2007, p. 64). No entanto, o fato de que não possa ser programado não significa que a escola seja indiferente ao que se aprende. Afinal, como aponta um sociólogo australiano da educação, “é essa possibilidade (ou ameaça) de que se exija a validação formal da interpretação, retenção e recordação de uma transmissão que distingue a educação de outras formas culturais” (Tyler, 2010, p. 149).

O diferencial do trabalho escolar está justamente nesse tipo de validação dos aprendizados, o que implica submeter os saberes adquiridos ao crivo dos outros, confrontá-los com um critério sobre o que deveria ter sido assimilado e enriquecê-los por meio de um processo coletivo que agrega novas perspectivas à experiência individual – um princípio valorizado tanto por Rancière quanto por Farocki. O trabalho escolar, pelo menos em seus propósitos, busca fornecer formas de retroalimentação que desafiem o estudante a aprender técnicas, linguagens ou perspectivas inéditas, garantindo que haja alguma transformação entre o ponto de partida e o ponto de chegada⁵.

Seguindo esse raciocínio, a escolarização da arte não deveria ser interpretada – pelo menos não sempre e em todos os casos – como um empobrecimento da experiência estética, mas como uma tradução e recontextualização das práticas e dos saberes estéticos em função de outras estratégias e funções que não são menos importantes: contribuir para uma partilha do sensível mais democrática, promover uma disciplina de trabalho intelectual e repertórios, linguagens e saberes que enriqueçam a experiência sensível de todos e de cada um, propor certas formas de atenção ao mundo e suscitar perguntas sobre as linguagens e as formas de experiência que não estão disponíveis em qualquer lugar. Essas não são questões que deveriam ser descartadas levemente em nome de uma liberdade de aprendizagem que não reconhece as marcas da interdependência humana na produção de saberes e experiências.

A arte na escola: possibilidades e limites

A segunda direção que gostaria de propor para desmontar a oposição taxativa entre arte e escola, e para pensar os vínculos complexos e ambivalentes entre esses dois espaços, é a análise das formas pelas quais a arte entrou na escola. Essa entrada ocorreu tanto “pela porta” quanto “pela janela”, ou seja, por formas previstas e explícitas, como as disciplinas escolares, os livros didáticos ou os quadros nas paredes, mas também por vias não planejadas; exemplo disso são as

atividades extracurriculares que incorporaram práticas artísticas – rituais e cerimônias escolares, oficinas, clubes de atividades culturais fora do horário escolar.

Não pretendo aqui sintetizar uma história longa e sinuosa que já foi amplamente estudada por diversos autores (Aguirre-Arriaga, 2005; Dossio, 2020; Efland, 2002; Freedman, 2006; Pienu, 2014; Welti, 2022), mas retomar algumas chaves de leitura dessa história. Segundo a francesa Carole Talon-Hugon (2021), a arte na escola tem sido concebida basicamente em torno de três funções, estreitamente interligadas, mas analiticamente distintas: a edificação moral, a emancipação e a ampliação do pensamento (Talon-Hugon, 2021). Em relação à primeira, pode-se perceber a fundamentação nesta afirmação sobre os propósitos do ensino da arte nas escolas normais da Argentina:

No que diz respeito às belas-artes, o ensino tem como objetivo primordial fomentar a intuição do mundo real ou imaginário e do sentimento estético. Vale lembrar, além disso, a importância ética que assume, do ponto de vista da depuração moral, o desenho, a música e outras formas de arte. Observe-se, entretanto, que isso não implica outra coisa senão reforçar a função da arte como um fator de refinamento espiritual (Consejo Nacional de Educación, 1914, p. 291).

Nesse trecho, fica evidente a imbricação entre a formação estética por meio de referências culturais e práticas artísticas, como o desenho, e uma educação moral voltada para um novo *ethos* “civilizado”, base da cidadania letrada. Esse sentimento ético não era acessório à subjetividade escolarizada, mas um elemento fundamental para a sedimentação de uma sensibilidade baseada em categorias e critérios estéticos, que permeava toda a experiência educacional das crianças e adolescentes e visava a construção de uma identidade nacional (Pineu, 2020). O ensino da arte estava subordinado à formação moral e política, algo que também se verificou em outras tradições oriundas da esquerda crítica.

Quanto à segunda função, a relação entre arte e emancipação já havia sido postulada por Schiller, que sustentava que a beleza era o caminho para a liberdade. Contudo, é no século XX que essa conexão entre formação estética e emancipação se torna mais evidente. O conceito de criatividade é um ponto central em

que essas duas linhas convergem: a criatividade deixa de ser um dom exclusivo de artistas geniais para se tornar uma capacidade presente em todos, que pode ser despertada ou ativada por meio do ensino da arte e dos ambientes e artefactos que rodeiam as infâncias (Talon-Hugon, 2013).

Nesse sentido, a obra do pedagogo francês Célestin Freinet, junto com sua esposa Élise, na década de 1930, ilumina essa interseção entre arte e emancipação. Como parte de suas iniciativas para democratizar e enriquecer o currículo escolar e ampliar a participação das crianças na cultura, os Freinet propuseram a produção de jornais e filmes, nos quais combinavam criação estética, produção textual e crítica política e social (Cock, 2022). Com o passar das décadas, essa proposta foi progressivamente desradicalizada e passou a se concentrar mais na produção textual tradicional. Nos anos 1960, houve uma espécie de revival dessa abordagem, momento em que Freinet e sua pedagogia foram associados à criatividade como autoexpressão, deixando-se de lado “o elogio proletário da aliança entre pensamento e mão” para vinculá-los a perspectivas que enfatizavam o bem-estar e a diversão infantil (Kerlan, 2019, p. 31).

Éric Plaisance chamou esse novo modelo de “expressivo” (Bonnéry; Deslyper, 2020, p. 22), pois está centrado no desenvolvimento da personalidade e na autoexpressão da infância, um ideal herdado da figura romântica da criança do século XIX, mas rearticulado a partir das novas psicologias evolutivas e da filosofia política liberal do pós-guerra. A infância criativa era identificada como a semente da democracia: uma personalidade livre, mas disciplinada, autônoma, experimental, disposta a correr riscos. Esses novos modelos formativos entraram na escola por meio de oficinas e laboratórios criativos, nos quais surgiram outras maneiras de estar no mundo e foram introduzidas novas linguagens para falar sobre a experiência. O eixo central era a descoberta da criatividade individual, que ocorria por meio da exploração e da experimentação (Ogata, 2023). Esse “espírito da época” orientou-se para o trabalho interdisciplinar e as atividades extracurriculares, mas

também teve efeitos sobre as disciplinas dedicadas ao ensino da arte, que passaram a enfatizar formas expressivas, relegando, em muitos casos, o ensino da apreciação artística, a perspectiva semiótica das linguagens e a história da arte – tradições disciplinares que haviam sido centrais em décadas anteriores.

Essas últimas considerações conectam-se com a terceira função identificada por Talon-Hugon para o ensino da arte: a ampliação do pensamento. Pode-se dizer que o reconhecimento da dimensão epistêmica da estética encontra em Kant um de seus pontos mais evidentes, ainda que seu pensamento também cristalice a diferenciação entre os domínios do conhecimento, da estética e da ética, além da já mencionada bifurcação entre o objetivo e o subjetivo. No entanto, proponho tomar um exemplo mais próximo no tempo: a pedagogia da Bauhaus, que deve ser pensada em relação a outros movimentos artísticos e de educação artística da primeira metade do século XX. Sua proposta de uma educação voltada para o design e a arte conferiu legitimidade a outras formas de conhecimento, que deveriam ser desenvolvidas não pela memorização ou pela imitação, mas pela criação, pela exploração, pelo estudo de materiais e pela experimentação com eles. O currículo da Bauhaus não incluía estudos históricos, pois se acreditava que isso poderia dificultar o desenvolvimento de ideias e criações próprias pelos alunos (Weizman, 2020; Geiser, 2018).

A ideia era buscar as fontes originais da arte e do design, livrando-se do peso da história nos temas estéticos e invocando “os princípios fundamentais e atemporais da criação” (Stavranaki, 2010, p. 95). Bauhaus definia seu método como “objetivo” em um movimento interessante dentro da oposição kantiana, propondo que os estudantes encontrariam seu próprio vocabulário e suas formas únicas por meio da exploração e que, além disso, os professores deveriam se abster de transmiti-los diretamente aos alunos. Dois de seus professores mais famosos, Johannes Itten e Josef Albers, lembraram mais tarde que deixavam a aula “ao seu próprio curso”: lançavam uma proposta e saíam da sala; enquanto estavam ausen-

tes, os estudantes colocavam música (às vezes, jazz) e dançavam, com a convicção de que era esse ambiente lúdico e livre que os educava (Droste; Friedwald, 2019).

A originalidade e a criatividade eram valorizadas como uma forma de ampliar as possibilidades de conhecimento e de criar uma nova subjetividade para os artistas. Essas formas de conhecer apoiavam-se em outros sentidos – além do visual – como o tato e o paladar, que haviam sido previamente associados aos pobres, às infâncias, às mulheres, aos colonizados e a outros sujeitos que não eram considerados capazes de dominar o conhecimento racional.

Também nesse aspecto, Bauhaus introduziu rupturas significativas nas hierarquias dos modos de conhecer e aprender (Çelik Alexander, 2017, p. 20). A exploração de materiais como papel, vidro, madeira ou argila e, em alguns casos – como no de Laszlo Moholy-Nagy – de materiais industriais como alumínio, celuloide ou *plexiglass*, era central para conhecer o mundo e tornar-se artista ou designer. Havia uma aposta na duração da experiência formativa, em passar ou “perder” tempo explorando as possibilidades de um material ou de uma forma. Nesse sentido, Bauhaus retomava algumas das características centrais da escola e explorava suas possibilidades em novas direções.

Em outros aspectos, com sua aliança com a produção industrial e sua recusa em atribuir importância aos saberes disciplinares, Bauhaus demarcava sua distância da tradição escolar. No entanto, apresentava algumas linhas que seriam retomadas pelas pedagogias do pós-guerra e que estavam na base da emergência das tecnologias digitais (Dussel, 2023).

A tentação estética das novas pedagogias

Passo agora ao último conjunto de reflexões em busca de propor outra perspectiva sobre os vínculos entre arte e escola, relacionando-se com o que alguns autores chamam de “tentação estética”, isso é, o movimento que tenta incorporar a arte em todas as atividades educativas (Kerlan, 2021). O pressuposto por trás

dessa “artistização” do currículo é que a introdução da arte ajudaria a dar um novo sentido à escola, possibilitaria uma maior inclusão social e contribuiria para superar a fragmentação do conhecimento nas diferentes disciplinas escolares (Barrère, 2019). Também é importante destacar que isso ocorre em um momento em que a própria arte tem fronteiras mais difusas e está mais disseminada no cotidiano, tornando-se, muitas vezes, indistinguível de outras práticas sociais; para Talon-Hugon, a arte é hoje menos uma série de obras e mais uma experiência (Talon-Hugon, 2013).

Nas últimas décadas, muitos programas educativos na América Latina propuseram projetos que unem a criação artística à produção de mídia, por exemplo, por meio de iniciativas envolvendo rádio, cinema, teatro e arte efêmera. Muitos desses projetos ganharam força com a introdução de dispositivos digitais nas escolas, tornando mais acessíveis os suportes materiais da criação. Vários desses programas são concebidos como formas mais inclusivas de participação social e cultural, exigindo menos requisitos do que a escrita. Baseiam-se na ideia de que, por meio da criação artística, é possível estabelecer conexões mais significativas com as vidas das crianças e adolescentes, em contraste com práticas de ensino mais “tradicionais”, que enfatizam a necessidade de um distanciamento reflexivo, de abstração e de conceitualização do cotidiano, traduzindo-o – inscrevendo-o e escrevendo-o – em outras linguagens. Há uma continuidade entre esses pressupostos e a desconfiança das vanguardas artísticas do início do século XX em relação ao conhecimento escolar e à história, bem como sua crença de que há uma criatividade inerente às infâncias que só precisa ser despertada pela arte.

O francês Alain Kerlan alerta para a ambivalência política e pedagógica dessa “artistização”, que não apenas incorpora o legado do pensamento crítico e das pedagogias emancipatórias, como também – talvez mais nitidamente – “participa das dinâmicas de um capitalismo global que captura muitos desses valores para seu próprio benefício” (Kerlan, 2019, pp. 52-53). Não se pode ignorar que os apelos à participação e à criação original e individual estão alinhados às novas

estratégias de governo do empreendedorismo e a outras novas tecnologias do eu no contexto do capitalismo contemporâneo, bem como à extração de valor de todas as interações nas plataformas algorítmicas, especialmente daquelas que fornecem mais informações sobre os padrões de consumo e preferências individuais (Mukherjee; Banet-Weiser, 2012).

Nesse sentido, é interessante analisar os silêncios dessas novas propostas e os limites que impõem à crítica dessa ordem de coisas. A maior parte dos programas estabelece poucas conexões com campos consolidados do conhecimento – como a crítica literária, a história da arte, a fotografia, o cinema ou a sociologia – e tampouco inclui estudos críticos sobre os meios e plataformas utilizados nas criações digitais. O foco recai, sobretudo, na produção de conteúdo digital – vídeos, mas também videogames ou fanzines –, em vez de promover exercícios de apreciação crítica e análise de conteúdos ou incentivar criações que dialoguem com conhecimentos disciplinares mais estruturados.

Na ausência de uma formação específica, essas criações acabam sendo produzidas com as linguagens e estéticas dominantes nos meios digitais, que frequentemente privilegiam a paródia e a ironia como gêneros fundamentais. O objetivo principal parece ser capturar a atenção dos estudantes e priorizar o bem-estar em consonância com a globalização do *well-being* como critério último (ou único?) da subjetividade mundializada (Kerlan, 2021). Na maioria das vezes, essas iniciativas não incluem nenhuma forma de “problematização” – no sentido mencionado no início deste artigo – desses novos (ou nem tão novos) ideais educacionais de empoderamento, inclusão e participação por meio da educação artística, nem retomam questões que permitam analisar as ambivalências e tensões embutidas nesses ideais e práticas. Como afirmou Foucault, cada nova liberdade implica novas formas de sujeição – algo que os entusiastas das novas liberdades parecem esquecer (Foucault, 1977b).

Diante dessa “tentação estética” que artistiza a escola toda, é necessário refletir sobre o que o ensino da arte pode aportar como um campo de práticas e

discursos com uma longa trajetória, não isenta de conflitos e tensões, tanto no nível epistemológico e didático quanto em sua experiência institucional como disciplina escolar. Que saberes e práticas artísticas são incorporados em muitas das produções artísticas contemporâneas?⁶ Como as práticas e os saberes da formação estética são codificados, enquadrados e sequenciados em suas novas formas e emergências? Quem serão os mediadores ou transmissores dessas práticas e quais suportes e espaços serão necessários para isso? O que acontece, nessas propostas, com a possibilidade de uma experiência estética que permita um sensível “estrangeiro a si mesmo”, que possibilite pensar, sentir e agir para além do que é conhecido (Kerlan, 2021)?

Estou convencida de que o ensino da arte, com sua história e seu enquadramento disciplinar, pode contribuir para levantar questões sobre o presente e o futuro do sensível nessas experiências artísticas mais amplas, conferindo mais substância e profundidade às convocações ao jogo ou à paródia, além de introduzir repertórios e linguagens que não são necessariamente os mais populares. Também acredito que esse contexto evidencia a necessidade de novas alianças entre artistas e educadores para que o trabalho com os saberes e as experiências da arte possa ampliar as formas de conhecer e criar das novas gerações – tema com o qual quero encerrar estas reflexões.

A título de conclusão

Neste texto, procurei trazer algumas ideias sobre as relações difíceis, mas necessárias entre arte e educação, com algumas chaves históricas sobre como essas relações foram articuladas e transformadas, além de um enquadramento filosófico-político e pedagógico sobre as subjetividades, as relações entre saber e poder e as configurações políticas desses processos.

Gostaria de encerrar com algumas considerações sobre as práticas de formação e transmissão da arte, buscando expandir os limites do dizível e do pensá-

vel. Com base no argumento que desenvolvi sobre o valor dos processos de escolarização, proponho que os espaços educativos deveriam oferecer um enquadramento diferente daquele que hoje se apresenta como novo e positivo. Sugiro um marco que coloque no centro sua condição de instituições públicas comprometidas em abrir a experiência de um novo começo, como defendem Simons e Masschelein em *Defesa da escola* (2014), aproximando ou disponibilizando palavras, movimentos, objetos, pensamentos e afetos que possam nutrir a criação desse novo começo para as infâncias e adolescências – e também para os próprios professores.

A arte e a escola podem trabalhar juntas na direção de fomentar experiências e saberes que enriqueçam nossos mundos. Isso é particularmente relevante no presente, em que devemos evitar que todas as conversas se transformem inevitavelmente em um mercado (Zielinski, 2013, p. 252). Tanto a educação quanto a arte deveriam continuar sendo espaços em que os encontros sejam organizados a partir de lógicas que não impliquem autopromoção e onde as crianças e os jovens possam brincar e experimentar com identidades e saberes, com propósitos distintos da busca por popularidade e sedução nos moldes definidos pelas redes sociais.

Em segundo lugar, considero fundamental que as práticas artísticas não renunciem ao trabalho com a textualidade e as linguagens de modo a contribuir para os processos de “gramatização” do mundo e incorporar as tensões que a estética introduz nas visões academicistas ou hiper-racionalistas da educação. Evidentemente, a arte não se reduz a uma gramática ou a um idioma, mas trazer uma reflexão sobre as linguagens tem sido essencial para expandir as possibilidades de criação de formas de compreender e textualizar o mundo – algo que não ocorre quando a arte é pensada apenas em termos de experiências que escapam à verbalização.

É importante ressaltar que essa fuga do verbal surgiu, em parte, como resposta a algumas abordagens do ensino da arte que enfatizavam perspectivas semióticas ou estruturalistas (o ensino da linha, do ponto, das formas e da figuração).

No entanto, hoje, essas abordagens são frequentemente abandonadas, não porque se esteja explorando os limites do dizível e do pensável, mas porque o ensino da arte tem sido muitas vezes colocada a serviço da autoexpressão, subordinada à lógica dos algoritmos de popularidade. Nesse contexto, pedagogias como as da Bauhaus – pedagogias “B.C. (*before computer*)”, como as chamou Konrad Wachsmann – ainda têm muito a oferecer. Elas enfatizavam a necessidade de se deter nos materiais, explorá-los, investigar suas possibilidades e limites a partir da forma e, a partir daí, interromper ideias disponíveis para criar outras novas. Mesmo que essas pedagogias precisem ser atualizadas e atravessadas por novas questões e demandas contemporâneas, continuam sendo referências valiosas para o ensino da arte (Dussel, 2021).

Por fim, gostaria de destacar que o ensino da arte pode oferecer um repertório amplo de estratégias, exercícios e dispositivos que permitem trabalhar na linha do *para todos e para cada um*, um dos traços centrais da escola. Essa pode ser uma forma pela qual arte e escola podem ajudar a enriquecer as conversas coletivas sobre a cultura comum e a incluir as novas gerações nesse debate.

Um exemplo disso pode ser observado na análise de Anne Barrère sobre experiências em educação artística e cultural na França. A autora identifica as continuidades entre muitas dessas propostas e as práticas culturais dos jovens em atividades extracurriculares, particularmente em duas dimensões: a busca por intensidade e singularidade. Essas atividades geralmente possuem mais “brilho” e despertam mais interesse do que a rotina previsível da escola (Barrère, 2019, p. 70). Barrère destaca que o ensino da arte pode ir além de simplesmente motivar o interesse dos estudantes, desde que introduza exercícios que ampliem as possibilidades expressivas e tragam um repertório de práticas que não partem do zero – que reconhecem o valor da imitação, da apreciação e do estudo de obras já existentes, permitindo analisá-las, recriá-las ou reinventá-las ao estabelecer novas conexões não previstas.

Dessa forma, o ensino da arte pode desempenhar um papel fundamental no fortalecimento dos processos de escolarização atuais, que estão ameaçados pela crescente delegação de conhecimentos às plataformas algorítmicas e pela percepção generalizada da irrelevância das formas escolares de saber e experiência. É provável que a inteligência artificial aprofunde ainda mais algumas dessas tendências, mas ainda não está claro como essas tecnologias atenderão à crescente demanda por singularidade e intensidade que tem emergido nos últimos tempos. Tomara que a aliança entre arte e escola possa colocar novas perguntas e inquietações nesses processos, criar formas, linguagens e experiências que nos ajudem a interrogar este planeta danificado e buscar melhores maneiras de viver nele – e, por que não, transformá-lo em um lugar mais habitável *para todos e para cada um*.

Notas

- ¹ Este artigo foi preparado para um livro a ser editado pelo Museo de Arte Moderna de Buenos Aires, *Arte es educación*, inspirado na exposição do mesmo nome. Agradeço a Gabriela Comte, Soledad Sobrino e Alfredo Aracil a sua generosidade para a republicação deste texto.
- ² O vídeo da palestra pode ser visto em www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg.
- ³ Problematizar, para Stengers, é formular perguntas que ampliem a imaginação, que não limitem, silenciem ou domesticuem uma forma de pensar os problemas.
- ⁴ Por “práticas textuais” entendo não apenas práticas verbais, mas também o trabalho com diferentes linguagens como formas de “gramatizar” o mundo.
- ⁵ Numa educação emancipatória, essa transformação não deve ser antecipada nem em seu sentido nem em seus efeitos: quanto mais aberta ela estiver a reinterpretações e direções imprevisíveis, maior será sua capacidade política emancipatória. Contudo, mesmo nas pedagogias “tradicionais” há uma preocupação em afetar o outro de determinadas maneiras (Rancière, *El Espectador Emancipado*, *op. cit.*).
- ⁶ Veja-se Florence Eloy (dir.), *Comment la culture vient aux enfants*: repenser les médiations, Paris, Ministère de la Culture, 2021, para uma investigação sobre as mediações culturais que as produções culturais trazem às crianças e aos jovens.

Referências

- AGUIRRE-ARRIAGA, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro: Universidad Pública de Navarra, 2005.
- BUTLER, Judith. *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*. Ciudad de México: Taurus, 2023.
- BARRÈRE, Anne. De quoi l'Éducation Artistique et Culturelle est-elle la solution? In: BARRÈRE, Anne; MONTOYA, Nathalie (dir.). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 63-80.

- BERGALA, Alain. *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes, 2007.
- BONNÉRY, Stéphane; DESLYPER, Rémi. Enseignement de l'art, Art à l'école: tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, [S. l.], p. 5-40, 2020.
- ÇELIK ALEXANDER, Zeynep. *Kinaesthetic Knowing*. Aesthetics, Epistemology, Design. Chicago: The University of Chicago Press, 2017.
- COCK, Laurence de. *Une journée fasciste*: Célestin et Élise Freinet, pédagogues et militants. Paris: Agone, 2022.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Inspección de Escuelas Normales. Sistema de exámenes y clasificaciones: direcciones para la enseñanza y la práctica pedagógica. *El Monitor de la Educación Común*, [S. l.], año 33, tomo 51, n. 501, oct. 1914. Sección oficial, p. 287-293.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Remontajes del tiempo padecido*: El ojo de la historia 2. Buenos Aires: Biblos, 2015.
- DROSTE, Magdalena; FRIEDWALD, Boris (eds.). *Our Bauhaus*: Memories of Bauhaus People. Munich: Prestel, 2019.
- DUSSEL, Inés. Sobre la precariedad de la escuela. In: LARROSA BONDÍA, Jorge (ed.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2018, p. 83-106.
- DUSSEL, Inés. Tactile pedagogies in the postwar. Cybernetics, art, and the production of a new educational rationale. In: POPKEWITZ, Thomas; PETERSSON, Daniel; HSIAO, Kai-Jung (eds.). *The International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years. Quantification, Visualization, and Making Kinds of People*. New York: Routledge, 2021, p. 51-70.
- DUSSEL, Inés. Tactilidad y pedagogía. Sensorialidad y creación en la historia educativa. *Revista Pedagogía y Saberes*, Colombia, n. 59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-19383>.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la Educación del arte*: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós, 2002.
- DOSIO, Patricia. La enseñanza del dibujo entre la orientación utilitaria y patriótica en la escolaridad elemental argentina (1904-1910). *Historia y Memoria de la Educación*, [S. l.], v. 12, 2020, p. 433-462.
- EHMANN, Antje; ESHUN, Kodwo. De la A a la Z (O veintiséis introducciones a Harun Farocki). In: FAROCKI, Harun. *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra, 2014, pp. 291-310.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*: La voluntad de saber. México, DF: Siglo XXI, 1977b. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la razón política. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990, p. 95-140.
- FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la Cultura Visual*: Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GEISER, Reto. *Giedion and America*. Zürich: GTA Verlag, 2018.
- KERLAN, Alain. De quoi l'EAC est-elle le nom? Quelques éclairages généalogiques. In: BARRÈRE, Anne; MONTOYA, Nathalie (dir.). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 21-61.
- KERLAN, Alain. *Éducation esthétique et émancipation*: La leçon de l'art, malgré tout. Paris: Éditions Hermann, 2021.

MUKHERJEE, Roopali; BANET-WEISER, Sarah. *Commodity Activism: Cultural Resistance in Neoliberal Times*. New York: London: New York University Press, 2012.

OGATA, Amy. *Designing the Creative Child*. Playthings and Places in Midcentury America. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

PINEAU, Pablo (dir.). *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires: Teseo, 2014.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SRNICEK, Nick. *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

STAVRANAKI, Maria. The African Chair or the Charismatic Object. *Grey Room*, [S. l.], n. 41, 2010, p. 88-110.

STENGERS, Isabelle. *Reactivar el sentido común: Whitehead en tiempos de debacle y negacionismo*. Barcelona: Ned Ediciones, 2022.

TALON-HUGON, Carole. Un paradoxe contemporain: les promesses éducatives de l'art à l'âge de la désartification. *Le Télémaque*, [S. l.], v. 60, n. 2, p. 65-80, 2021.

WEIZMAN, Inés (ed.). *Dust & Data: Traces of the Bauhaus across 100 Years*. Leipzig: Spector Books, 2020.

WELTI, María Elisa. Historia de la educación artística en Argentina: una actualización. *Arteriais: Revista do PPGArtes-UFPA*, [S. l.], v. 8, n. 14, 2022, p. 107-117.

ZIELINSKI, Siegfried. *[... After the Media]*. Minneapolis: Univocal, 2013.

Inés Dussel

Professora e pesquisadora do Departamento de Investigação Educativa do Centro de Investigação e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional - DIE-CINVESTAV, México. Doutora em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison. Mestre em Ciências Sociais na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO/Argentina). Estudou Ciências da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Entre 2001 e 2008, dirigiu a área de Educação da FLACSO/Argentina, onde coordenou diversos projetos de pesquisa, formação de professores e produção de materiais didáticos. Foi bolsista da Fundação Spencer (EUA), do DAAD e do Instituto Georg-Eckert (Alemanha), do CNPq (Brasil) e da Universidade de Buenos Aires (Argentina). Recebeu a Bolsa Dyason da Universidade de Melbourne (Austrália) em 2014. E, 2017, ingressou como membro na Academia Internacional de Educação. Em 2018, recebeu o Prêmio Alexander von Humboldt em reconhecimento a sua carreira acadêmica, concedido pela Humboldt Stiftung na Alemanha. Foi membro do Grupo de Peritos da UNESCO sobre o Futuro da Educação (2019-2021). Suas áreas de interesse são teorias pedagógicas e a sociologia histórica do currículo e da escola. Atua em políticas e pedagogias de imagem e novas mídias digitais na educação, por meio de pesquisas, propostas de formação virtual, produção de materiais didáticos e revisão de políticas educacionais e curriculares. Tem livros e artigos publicados em periódicos reconhecidos internacionalmente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>

E-mail: idussel@gmail.com

Currículo: <https://cinvestav.mx/investigacion/directorio-de-investigacion/dra-in233s-dussel>

Recebido em 12 de fevereiro de 2025
Aceito em 10 de abril de 2025

