

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE, ESTUDO CULTURAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Floida Moura Rocha Batista¹
Jáima Pinheiro de Oliveira²
Débora Deliberato³

RESUMO: O presente trabalho problematiza alguns dos percursos de formação de professores de arte tendo como base os estudos culturais e a educação inclusiva. Ao refletir sobre a formação do professor de arte sob estes focos, há uma preocupação com a compreensão de quem somos no mundo social. Isto parece ser uma das questões que mais atrai tanto a mídia como o mundo acadêmico da contemporaneidade. O mesmo interesse não se atém somente à área de arte, mas perpassa as várias áreas do conhecimento e parece ser justificado, entre outras razões, pelas mudanças bruscas que enfrentamos neste início de milênio, notadamente, o acesso aos meios eletrônicos de comunicação, que torna possível, tanto nas telas da televisão como nas dos computadores, uma exposição constante e imediata à multiplicidade de discursos sobre quem somos ou uma visão da vida humana como múltipla e plural e ao mesmo tempo fragmentada. Esses encaminhamentos metodológicos constituem um conjunto de ideias e de teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizadas em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de arte. Conduzem para ideias e teorias, ou posições a respeito de como devem ou deveriam ser as práticas educativas em arte baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e nas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas. É na cultura que se produzem e circulam significados que, ao nos interpelarem, requerem de nós uma posição de sujeito que é ocupada por nós na medida em que nos aproximamos ou não do que está sendo dito. No processo de renovação de temas, objetos de estudo e influências teóricas, fica muito claro que a predominância de preocupações com a cultura e com novas teorizações (pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, pós-colonialismos e outros) se estabelecem no panorama da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação do professor de arte; Estudos culturais; Educação inclusiva.

FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ARTE, ESTUDIO CULTURAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN: Este artículo analiza algunos de los trayectos de formación de profesores de arte teniendo como base los estudios culturales y la educación inclusiva. Al reflexionar sobre la formación del profesor de arte bajo estos puntos de vista, hay una preocupación con la comprensión de quien somos en el mundo social. Esta parece ser una de las cuestiones que

¹ Mestranda em Educação UNESP de Marília. Professora da Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR) - Departamento: Secretaria de Bacharelados e Licenciaturas. E-mail: moura@utfpr.edu.br

² Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP) - Departamento de Educação Especial. E-mail: jaimafono@gmail.com

³ Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP) - Departamento de Educação Especial. E-mail: delibera@marilia.unesp.br

atrae tanto a los medios de comunicación como el mundo académico de la época contemporánea. La misma no interesa sólo a la zona del arte, pero impregna las distintas áreas del conocimiento y parece estar justificada, entre otras razones, por los cambios repentinos que enfrentamos en este nuevo milenio, en particular el acceso a los medios electrónicos de comunicación, lo que hace posible, tanto en las pantallas de televisión como en las pantallas de las computadoras, una exposición constante y inmediata a una multiplicidad de discursos acerca de lo que somos y a una visión de la vida humana como múltiple y plural, mientras que fragmentada. Estas referencias metodológicas constituyen un conjunto de ideas y teorías de la educación en el arte transformadas en opciones y acciones que se realizan en proyectos o en el desarrollo mismo de las clases de arte. Conducen a ideas y teorías, o posiciones sobre cómo deben o deberían ser las prácticas educativas en el arte basadas al mismo tiempo en propuestas de estudiosos de la materia y en las prácticas escolares en el arte y que se cristalizan en las propuestas y lecciones. Es en la cultura que se producen y circulan significados que, interpelándonos, requieren de nosotros una posición de sujeto que es ocupada por nosotros en la medida en que nos acercamos o no de lo que se dice. En el proceso de la renovación de los temas, objetos de estudio y influencias teóricas, es muy claro que el predominio de preocupaciones acerca de la cultura y de las nuevas elaboraciones teóricas (postmodernismo, postestructuralismo, estudios culturales, el postcolonialismo etc.) se establecen en el panorama de la época contemporánea.

Palabras clave: formación del profesor de arte; estudios culturales; educación inclusiva.

THE ART TEACHER TRAINING, CULTURAL STUDIES AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This paper discusses some of the training courses for teachers of art based on cultural studies and inclusive education. Reflecting on the art teacher training under these outbreaks, there is a concern with understanding who we are in the social world. This seems to be one of the issues that attracts both the media and the academic world of contemporary times. The same does not hold interest only to the area of art, but pervades the various areas of knowledge and seems to be justified, among other reasons, by the sudden changes that we face in this new millennium, notably, access to electronic media, which makes possible, both on television screens as the computer, a constant and immediate multiplicity of discourses about who we are or display a view of human life as multiple and plural while fragmented. These methodological referrals constitute a set of ideas and educational theories in art transformed into choices and actions that are realized in projects or on the development of art classes. Lead to ideas and theories, or positions on how they should or should be educational practices based on art while proposals from scholars in the field and in school practices in art and which crystallize in the proposals and lessons. It is the culture that produce and circulate meanings that when they approach us, we require a subject's position which is occupied by us as we approach or not what is being said. In the renewal of subjects, objects of study and theoretical influences process, it is very clear that the predominance of concerns about culture and new theories (postmodernism, post-structuralism, cultural studies, post-colonialism, etc.) are established in panorama of contemporary times.

Keywords: art teacher training; cultural studies; inclusive education.

1 Introdução

Como em qualquer área do conhecimento, o ensino de arte precisa delimitar-se no âmbito de um processo sistematizado para que proporcione resultados efetivos. Tratando-se desta temática, esses resultados devem ir além: devem ser provocativos. Uma abordagem teórica consistente para fundamentar este processo, sob os aspectos das especificidades do ensino de arte, faz-se cada vez mais necessária na atualidade.

Kehrwald (2000) comenta que, por muito tempo, a educação artística se constituiu uma atividade escolar baseada estritamente no fazer gráfico, plástico da criança, desvinculada, salvo raras exceções, da origem desta área do conhecimento, isto é, da arte em si. Aprendia-se arte sem ver arte, o que é o mesmo que aprender a ler sem ter acesso aos livros.

Neste artigo, objetivamos problematizar as questões que permeiam a formação do professor de arte, a partir do ponto de vista cultural e inclusivo.

2 A arte na formação de professores: encetando para a sala de aula

Na formação de professores, o primeiro passo deve ser a condução de uma reflexão que vai estabelecer as bases do “como” levar a arte para a sala de aula com objetivos didáticos e pedagógicos. Araújo (2013) aponta para algumas questões: como falar de algo que me encantou os sentidos? Que me levou a viajar por outras paisagens? Como traduzir em palavras uma mágica? As mágicas, quando as vemos, nos intrigam e não conseguimos explicar como foram feitas, apenas nos entregamos às certezas e às incertezas de tal experiência. O filme “A invenção de Hugo Cabret”, como um veiculador da arte por meio da sétima arte, propicia “a dialética do exterior e do interior” (ARAÚJO, 2013, p.29).

O professor em formação que em suas aulas exercita a percepção e o pensamento crítico e sensível sobre as produções artísticas e culturais, conectando as imagens e contextos históricos de uma obra de arte cinematográfica (“A invenção de Hugo Cabret”), com outras linguagens, imagens e artistas, contribui para um olhar mais ampliado.

Uma forma de perceber que as coisas na vida e na arte nunca estão isoladas. Existem sempre diálogos que podem ser estabelecidos entre linguagens, pensamentos, ideias, contextos, etc. As ações de comprar e contar elementos da arte flexibilizam e distendem o pensar e o agir de tal maneira a nos tornarmos mais hábeis perante desafios cotidianos (ARAÚJO, 2013, p.30).

O resgate histórico se direciona para que se compreenda melhor a cultura e os espaços de nosso tempo. As crianças e jovens da atualidade já nasceram na era digital, porém, parte

dos professores ainda viveu a transição da era analógica para a digital. O filme, como obra de arte que instiga a reflexão, oferece a possibilidade de um diálogo entre essas eras e gerações, afirma Araújo (2013). O tempo pulsava continuamente, tinha o som do tic-tac e a engrenagem rangendo, algo que não temos mais ou temos muito pouco ou raramente. Temos hoje, no entanto, inúmeros outros sons e pulsações.

Sensibilizar o olhar acerca das imagens do cotidiano e instigar a capacidade de utilização poética dos meios digitais, bem como das habilidades manuais, através das técnicas tradicionais, conhecendo e realizando técnicas de animação e de captação de imagens, contribui para a formação técnica e artística da criança e do jovem, auxiliando a desenvolver suas habilidades poéticas, além de auxiliar na autonomia do pensamento e da ação. Para além das tecnologias digitais, estão as técnicas tradicionais e, ter o conhecimento e capacidade para transitar por elas, permite que o sujeito amplie sua capacidade de ação, não sendo um dependente das tecnologias de seu tempo, como também, um crítico das mesmas. (ARAÚJO, 2013, p.37).

Ampliar as capacidades de agir e pensar artística e criativamente, criando histórias e imagens artísticas, no exercício do potencial criador e imaginativo, é uma das funções centrais do ensino/aprendizagem da arte. As capacidades de criar e imaginar são intrínsecas ao ser humano e a arte é o grande campo que possibilita esse exercício.

Sob este aspecto, é um dever do professor de arte, propiciar as condições adequadas para que seus alunos possam imaginar, criar e realizar projetos artísticos autorais. São eles os condutores do processo pedagógico em artes. Por meio desse exercitar é que a criança e o jovem podem desenvolver suas potencialidades estéticas, que contribuem para uma vida adulta mais saudável e mais integrada à sociedade e à sua cultura. Compreendendo-se como autor e criador de sua trajetória existencial, o aluno se percebe como protagonista da própria história e assume, com segurança, sua rota na vida.

O pensar e agir mais consciente do tempo que se tem, refletindo sobre o tempo e suas consequências e influências na vida cotidiana, é uma grande contribuição das artes contemporâneas. As artes, como um todo, propiciam viajar entre tempos de vida e os caminhos que são tomados. As imagens dos relógios também nos remetem a tais reflexões. Dedicar parte do trabalho pedagógico para uma discussão teórica e prática sobre o tempo que a visão da arte faz perceber concorre para que o aluno perceba melhor seu tempo e pense sobre ele. Afinal, o tempo é um dos elementos primordiais não somente da obra de arte, mas do macro e do micro cosmos. Dedicar tempo ao próprio tempo é sempre um ganho de tempo na vida.

Voltar o olhar para uma ampliação da percepção do próprio corpo, de como este se insere na visão de arte, no mundo e estabelece suas relações, discutindo a relação homem *versus* máquina e seus desdobramentos, é um aspecto filosófico fundamental da formação humana e que a arte pode contribuir ampla e profundamente para tal. Desde a revolução industrial, a máquina passou a coabitar o espaço com o ser humano. Isso resultou em profundas transformações na humanidade, na forma como se pensa, se age e se sente. Segundo Araújo (2013, p. 43), “O ensino/aprendizagem se torna mais consistente quando o docente e os alunos assumem postura de pesquisadores. A atitude investigativa permeando todas as atividades, desde o assistir uma obra de arte filmica, até executar o projeto artístico, propicia um exercício constante e cíclico”.

Essa articulação deve estar imbricada em todo o processo, ou seja, ao propor um projeto artístico ou mostrar uma imagem, os aspectos teóricos composicionais e de contextualização devem ser abordados pelo docente. Solicitar que os alunos pesquisem os assuntos, os temas abordados, é sempre enriquecedor para o processo. É um modo de praticar teorizando e vice-versa, mediado pelo diálogo entre professor e aluno, aluno e projeto artístico, obra de arte, aluno e professor.

Ao se atingir o final de um ciclo, se está pronto para iniciar um novo, pois dele se carregam novas percepções, conhecimentos e, especialmente, novos questionamentos para seguir adiante. Essa concepção metodológica permite um processo de ensino e um processo de aprendizagem circular, espiralado, que propicia um conhecimento cada vez mais ampliado e significativo. Andando a par dessa concepção, particularmente, busca-se Barbosa (1994) para afirmar que, para além de uma metodologia se encara como uma epistemologia da arte. Poder-se-ia dizer que é uma teoria do conhecimento artístico, uma vez que, para se conhecer profundamente um conteúdo artístico, é preciso envolver-se de forma completa com os conhecimentos conceituais, técnicos e contextuais. Assim sendo, independentemente da metodologia que se utiliza, a articulação dos eixos da proposta triangular está implícita nas práticas de ensino e de aprendizagem.

3 Estudos Culturais, formação docente e ensino de Arte

Professores e professoras são constantemente atravessados por um número sem fim de discursos contemporâneos sobre as práticas pedagógicas. Com professores e professoras de arte não é diferente. Esses discursos afirmam ser necessário inovar essas práticas e esses professores e professoras devem reconhecer os interesses dos estudantes, com o intuito de

planejarem um ensino mais agradável, capaz de atrair a atenção dos alunos e das alunas para os conteúdos que se tem a missão de ensinar. Na opinião de Silveira (2008, p. 87),

vemos muitas tentativas de tornar o ensino mais “interessante” — as quais envolvem encontrar recursos didáticos e formular propostas pedagógicas a partir deles — persistindo no ensino de conteúdos circunscritos aos currículos escolares, fixados, cristalizados como saberes pertencentes a uma disciplina específica, acreditando-se que dessa maneira fica garantido o sucesso do ensino e da aprendizagem. Talvez esse seja um dos motivos que, associado a outros, implicam a invenção de recursos didáticos a partir de artefatos culturais como filmes, jornais, revistas, músicas, jogos e, também, cartuns.

O que se percebe aqui são os processos de formação e/ou descoberta da(s) identidade(s). Sobre isto, Hall (1997) afirma que as identidades não emanam do nosso interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas que elas são constituídas, formadas culturalmente. Isso porque é na cultura que se produzem e circulam significados que, ao nos interpelarem, requerem de nós uma posição de sujeito que é ocupada por nós na medida em que nos aproximamos ou não do que está sendo dito.

Afirma Silveira (2008) que os artefatos culturais, sendo interpelativos, propõem a ser da forma como dizem que se é, num exercício de práticas de subjetivação que fabricam identidades para os sujeitos. No entendimento de Woodward (2000), a interpelação refere-se à forma pela qual os sujeitos são recrutados para ocupar certas posições de sujeito. Assim sendo, é pelo processo de interpelação que os sujeitos se identificam, se reconhecem no que está sendo dito e assumem para si uma identidade.

Ao formular tensões e desafios em torno das identidades, o currículo dentro da escola, em sua relação com os estudos culturais, pressupõe uma formação de professores (e especialmente a formação de um professor de arte), configurado por vários papéis: histórico, político, racial, de gênero, fenomenológico, pós-estruturalista, pós-moderno, biográfico, estético, teológico, centrado nas instituições e inter-relacionado com culturas externas à língua. No processo de renovação de temas, objetos de estudo e influências teóricas, fica muito claro que a predominância de preocupações com a cultura e com novas teorizações (pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, pós-colonialismos e outros) se estabelecem no panorama da contemporaneidade.

Nesse panorama influenciado pela virada cultural e instigado pelo inegável caráter multicultural de nossa sociedade, meu olhar dirigiu-se também para as relações entre currículo e cultura. [...] é a concepção de identidade dominante nos Estudos Culturais, a identidade pós-moderna, que se constitui em base dos espaços de “confinamento” que podem ser criados em

experiências pedagógicas multiculturalmente orientadas (MOREIRA, 2011, p.124).

No que diz respeito às identidades fragmentadas e diferenças, a temática da identidade ocupa lugar de relevo nos estudos que focalizam as relações entre currículo, cultura, inclusão escolar, formação docente e demais pontos circundantes dessa relação. Sob estes focos, analisam-se os nexos entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, ampliando-se o foco dos primeiros estudos críticos do currículo e da ação docente.

Moreira (2011) ressalta que no processo curricular, em meio a lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, formam-se identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. Nesse processo, ocorre a produção de diferenças e a confirmação (ou a mudança) de relações de poder hegemônicas. Essa constatação levanta, inevitavelmente, questões referentes às identidades que nossas práticas pedagógicas estão ajudando a produzir e às identidades que deveriam produzir.

Na concepção de identidade presente nos textos de currículo é visível a influência dos Estudos Culturais. A identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos.

Desta forma, na concepção de Moreira (2011), compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social — nacional, religiosa, linguística, étnica, artística, racial, de gênero, regional, local. Dada a crescente complexidade dessas esferas sociais, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não causa espanto que a identidade se tenha imposto como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos. Mesmo que para alguns autores o objeto de atenção preferencial nas ciências sociais deva ser a heterogeneidade social e multicultural, em vez da identidade, pensa-se que definir nossas identidades, compreender quem somos e decidir a que grupo nos filiamos configuram prementes necessidades nos dias de hoje, conforme Moreira e Macedo (2002), como também os Estudos Culturais fazem compreender.

Se a identidade cultural de fato carregasse consigo tantos traços de unidade essencial, indivisibilidade e permanência, não haveria como explicar a proliferação de múltiplas identidades inscritas em relações de poder e construídas pela diferença. As bases dessa perspectiva não mais se sustentam: todas as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na contemporaneidade desestabilizaram-na, desafiando as ideias de identidade pessoal e de identidade nacional. (MOREIRA, 2011, p.127).

Sob esta perspectiva, a nova composição gera uma crise de identidades. Essa crise de identidades, tanto pessoais como nacionais, que parece marcar a contemporaneidade, pode ser entendida como produto de uma sociedade da qual desaparece um centro produtor de identidades fixas, como as nações ou as classes sociais. Vive-se um momento em que ocorrem vários deslocamentos, constituindo-se uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades.

Dado que a fragmentação ocorre no interior dos indivíduos, ocorre também entre os membros de um dado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes desse grupo. Assim, fracassam sempre as tentativas de determinar a identidade feminina, a identidade homossexual, a identidade do surdo, a identidade do mudo, a identidade do cego, a identidade do negro.

De forma geral, aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório.

Moreira (2011) concebe identidade e diferença como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, o que acarreta rejeitar a perspectiva que toma uma como ponto de origem da outra. A afirmativa se justifica na medida em que é somente por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelece também o que é próprio a cada um, o que distingue um sujeito do outro. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela.

Sendo assim, o que se deve entender por diferença? Cabe associá-la ao conjunto de princípios organizadores, afirma Moreira (2011), de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, práticas sociais e agendas políticas. No âmbito da diferença incluem-se, então, os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias.

Diferença refere-se, portanto, mais à distribuição desigual de pessoas na organização social, decorrente de aspectos que “centralmente” as distinguem, do que à ideia de grupos e indivíduos distintos partilhando aspectos comuns a uma única raça – a humana. Nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. A diferença pode e deve ser desafiada, em movimento que vise a promover a aceitação do imperativo transcultural proposto por Sousa Santos: as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. (MOREIRA, 2011, p.128).

Uma vez que a identidade é uma construção social que define os que, como “nós”, “ficam dentro” e os que, como “eles”, “ficam de fora”, analisar a formação de identidades exige que se compreendam os padrões de inclusão e exclusão que fazem com que sempre se forme um “nós”, se fechem as portas para um “eles” (GILROY, 1997, p.134). Exige que se compreendam os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os “nós”, dos “outros”.

É ainda Moreira (2011) quem sustenta que a visão de identidade predominantemente aceita no âmbito dos Estudos Culturais apresenta inestimáveis contribuições para o tratamento das identidades no currículo e na prática pedagógica. A nova visão de identidade tem sido incorporada em propostas curriculares oficiais como a multieducação, na qual a identidade é vista como um “jogo de armar”. Na modernidade, com a complexidade crescente das sociedades, a identidade tornou-se móvel, múltipla, pessoal, autorreflexiva e sujeita a mudanças. Apesar de alguns traços mais ou menos fixados, a identidade consiste na combinação de uma série de papéis e normas. Questões de gênero, de etnia, de grupos sociais, de profissão, fazem parte da formação da identidade, que apresenta também outras características: define-se na prática, é um processo nunca acabado, implica a interação de sentidos particulares e sociais.

Essa absorção da concepção pós-moderna de identidade é auspiciosa, ainda que vestígios da perspectiva essencialista se observem no documento em pauta. Exemplifique-se com o incentivo à escola para que desenvolva as identidades dos estudantes “como sujeitos singulares e múltiplos e como cidadãos cariocas, brasileiros, sul-americanos, cidadãos do mundo”. (MOREIRA, 2011, p.132).

Sob este olhar, identidades fragmentadas, mas não muito se fazem presentes. Contudo, ao destacar o caráter processual e plural da construção de identidades e ao evidenciar a preocupação com a pluralidade de manifestações culturais presentes na sala de aula, o documento incentiva o professor a analisar e a discutir como, em sua prática, as diferenças e as identidades precisam ser levadas em conta. Mesmo que o tratamento dessas diferenças venha a se pautar por um caráter meramente “folclórico ou turístico” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.93), isso é, sem dúvida, insuficiente, pode constituir um primeiro passo em direção a abordagens mais críticas.

O diálogo entre as diferenças na sala de aula é também objeto de preocupação na atualidade. Visto como uma relação pedagógica comunicativa, o diálogo pode atuar tanto no âmbito individual como no social, ocasionando descobertas, compreensão, aprendizagens,

independência, autonomia, respeito, democracia. Sua ocorrência depende de interesse cognitivo em compreensão, de qualidades afetivas de empenho e envolvimento, bem como de virtudes comunicativas. Há regras a serem seguidas e há, ainda, diferentes tipos de diálogos (conversação, investigação, debate e instrução). Contudo, as habilidades para o diálogo se aprendem, de fato, pela participação no diálogo: o importante é garantir sua continuidade e sua abertura.

Sem dúvida, o que se percebe é uma postura otimista em relação ao uso do diálogo na educação. Sem pretender o consenso, o diálogo é visto como capaz de envolver os participantes e contribuir para algum grau de compreensão e colaboração entre os diferentes grupos. O diálogo, desta forma, parece constituir estratégia capaz de favorecer a articulação de distintas lutas em um projeto comum, compensando, ao menos em parte, a fragmentação decorrente da política da diferença. Mas, com certeza, não se deve romantizá-lo, afirma Moreira (2011). Se não admitirmos que as condições para o diálogo são desniveladas e que há vozes que podem circular mais livre e amplamente, dominando mais facilmente o cenário, estaremos fadados ao fracasso. Essa dificuldade não pode ser escamoteada e demanda, para que se a enfrente, “que os educadores se comprometam com a democracia e pautem suas ações por esse compromisso” (CARLSON; APPLE, 2000, p.103).

4 Docência em tempos de inclusão dos “diferentes, desiguais e desconectados”

Ser professor/a em tempos em que é preciso e premente incluir e em que as transformações recentes fazem tremer a arquitetura da multiculturalidade, é um desafio como nunca alguém viveu antes. Segundo Canclini (2007), parecem esgotar-se os modelos de uma época na qual se acreditava que cada nação podia combinar suas muitas culturas, e mais as que iam chegando, num só “cadinho”, ser um “crisol de raças”, como declaram constituições e discursos.

De um mundo multicultural — justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação — passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. (CANCLINI, 2007, p.17).

Ser diferente é desconectar-se? Um avanço notório no conhecimento sobre a juventude, segundo Canclini (2007), foi indagar o que significa ser jovem não como uma

pergunta geracional e, menos ainda, pedagógica ou disciplinar. Sobre o que é diferente, é a sociedade que trata de saber como começa o futuro. Sob este aspecto, adquirem novo sentido vários alarmes do pensamento atual: por que se evaporam as utopias e quase ninguém faz questão de tê-las; por que os diferentes vivem no instante? Os riscos de exclusão em quaisquer circunstâncias e de marginalização nas franjas massivas do consumo aumentam nos países periféricos.

Nas sociedades do conhecimento, clama-se pela inclusão, a partir de algo que se chama a construção intercultural do saber. Ao valorizar a dimensão afetiva nessas práticas culturais e sociais, torna-se visível o peculiar sentido político de ações que não buscam a satisfação literal de demandas nem ganhos mercantis, mas reivindicam o sentido de certos modos de vida.

Conforme Canclini (2007), é certo que esses atos — mesmo quando, às vezes, conseguem ser eficazes, porque se apropriam dos silêncios e das contradições da origem hegemônica — não eliminam a questão de como elevar-se até a reconfiguração geral da política. Mas não podemos esperar que os que precisam ser incluídos e, como vemos, nem mesmo muitos que já estão incluídos, se interessem por gerir responsavelmente o tempo social, se as únicas políticas que se oferecem continuam a restringir o futuro e a tornar redundante o passado. Volta-se ao começo: o mal-estar destes que ainda permanecem à margem é o lugar no qual todos se perguntam quanto tempo resta.

Bracht e Almeida (2006), ao abordarem estes aspectos falam de uma pedagogia crítica em crise e a colocam entre o moderno e o pós-moderno. A certeza da incerteza ou a ambivalência do conhecimento e da vida, talvez a marca característica da sociedade contemporânea, insere a todos num clima generalizado de crise: crise da razão, crise da ciência, crise da cultura, crise dos valores, crise da moral, crise da ética, crise da escola, de maneira que parece existir entre alguns importantes pensadores de nosso tempo uma espécie de consenso sobre a compreensão de que vivemos profundas transformações na trama social, política e epistemológica contemporânea, de tal modo que, se há um sentimento atualmente compartilhado, é o da crise de nosso tempo.

Bauman (2000) compreende que o campo educacional, decerto, não permanecerá imune a essa “economia política da incerteza”, tornando imperiosa a tarefa de refletir sobre o status da educação, principalmente a crítica, numa sociedade que, além de normativamente ambígua e/ou ambivalente, se apresenta aquém do político.

Antes de nos determos nos contornos da crise que aqui interessa — a crise da pedagogia crítica — seria importante discutir-se qual o sentido de crise na sociedade

contemporânea. De acordo com Bauman (2000, p. 37), “o que chamamos hoje de crise não é apenas a situação em que as forças da natureza conflitante se chocam, mas antes e acima de tudo um estado no qual provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo. [...] não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão”.

Se a sociedade contemporânea está imersa neste cenário, no qual se substituem noções como certeza, estabilidade, confiança e ordem por outras como ambivalência, incerteza, risco, ambiguidade, continência, instabilidade, talvez isso indique que a própria ideia de crise nos causa alarde. A crise, à medida que se refere à invalidação dos jeitos e maneiras costumeiros e à resultante da incerteza sobre como prosseguir é o estado normal da sociedade humana.

Pensando que este seja o estado normal da sociedade, isso sensibiliza para o fato de que uma sociedade que leva a sério a busca de sua autonomia seria aquela que sabe que não há significados garantidos de antemão, que ela própria é um caos em busca de forma, mas uma forma que nunca é fixada de uma vez por todas. A falta de significados prefixados, de verdades absolutas, de normas de conduta preordenadas, de fronteiras pretraçadas entre o certo e o errado, de regras de ação garantida e condição “*sine qua non*” de, ao mesmo tempo, uma sociedade verdadeiramente autônoma e indivíduos verdadeiramente livres; a sociedade autônoma e a liberdade de seus membros condicionam-se mutuamente.

Bauman (2001) afirma que isso ocorre porque o futuro é absoluta alteridade. Futuro é uma condição absolutamente inconsciente, relutante a qualquer mecanismo que remonte a padrões (científicos) de conhecimento seguro. Daí a incerteza ser a melhor definição do futuro.

Devido a essa condição é que o futuro é visualizado como a terra da liberdade, afirmam Bracht e Almeida (2006), em oposição ao passado, por definição fechado e pronto de antemão, que oferecia confortante certeza à custa de liberdade individual. Isso pode ser considerado a segurança que a democracia e a individualidade podem alcançar e depende não de lutar contra a contingência e a incerteza da condição humana, mas de reconhecer e encarar suas consequências.

Se admitirmos que a contingência, a ambivalência e a incerteza são características permanentes (quer se goste ou não) do mundo social, devendo ser esse o ponto de partida para nossas ações individuais e coletivas, a palavra “crise”, dessa forma, não pode ser mais designada como antônimo de normalidade — uma vez que ela indica aquele estado de coisas. Isso significa que a tarefa já não é explicar a crise para expulsá-la, retirando do esconderijo os fatores peculiares responsáveis pela produção de estados extraordinários em sistemas de outro modo regulares e normativamente regulados. (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p.39).

Olhando por este foco, a tarefa é construir uma teoria que não veria a incoerência e a disfuncionalidade como eventos extraordinários, e que admitira que essa jornada não tem um destino claro ou estado de perfeição a ser atingido amanhã. É importante ressaltar que, para isso, não se precisa deixar de persistir na viagem em busca de uma sociedade mais justa e normativamente regulada.

Pensando-se no âmbito da inclusão na educação, enceta-se o olhar para a “sociedade do risco”, para usar a controversa expressão cunhada por Beck (1992), em princípio, nada parece escapar à iminência (não mais) ameaçadora da crise; de fato, seu conceito alcançou uma abrangência que o faz perpassar por praticamente todas as esferas do real, levando-as, de um modo ou de outro, a uma defrontação com a interpretação de suas origens, “reinventando, por assim dizer, a própria realidade na qual estavam inseridas” (BOERNHEIM, 1996, p.45).

Vivenciando-se um clima de fim da história, do crepúsculo das ideologias, da crítica como vocação intelectual e do advento das chamadas teorias pós-críticas, conceitos outrora centrais na teorização crítica são vistos com desconfiança ou totalmente desprezados por certas correntes da ampla “agenda pós-moderna” (WOOD, 1998, p.79). Da perspectiva pós-moderna, fortemente inspirada pelos insights pós-estruturalistas e demais correntes teóricas que compõem tal agenda, é a própria teoria pendente do universalismo, “do essencialismo e do fundacionalismo característicos do pensamento moderno”. (BURBULES, 1999, p.109).

A teorização crítica da educação segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da modernidade. O ataque a elas, portanto, constitui um golpe contra o edifício teórico educacional crítico. Com essa suspeita, a crítica pós-moderna desautoriza a pedagogia, a ética e a política centradas em ideais e conhecimentos de validade universal e legitimada por metanarrativas. Apresenta-se, então, o desafio de assegurar, com o recurso à educação, inclusive, a pluralidade sem recorrer ao universalismo de uma lei, norma ou princípio universal de direito de todos, uma questão ainda inconclusa e controversa não só no âmbito educacional.

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturais, pós-coloniais, étnicos, ecológicos, enfim das perspectivas que compõem a agenda pós-moderna, as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às teorias críticas. (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p.50).

Se o campo educacional mais amplo ainda prossegue influenciando sobremaneira a área do ensino de artes, não será novidade afirmar que aquelas duas formas de interpretação

da questão presentes no âmbito educacional também servem para ilustrar o atual panorama da questão no interior do campo acadêmico da educação em arte. É importante constatar, contudo, uma peculiaridade dessa área. O advento da discussão nesse âmbito é fortemente marcado pelas discussões envolvendo as limitações da racionalidade científica e de como o ensino de arte se posicionaria perante essa questão, sobretudo num momento em que a discussão sobre sua cientificidade e seu desejo de ser olhado com mais cuidado pelas ciências, dominavam as preocupações epistemológicas desta área.

Caberá à educação em arte, no interior do projeto neomoderno, segundo Bracht e Almeida (2006), por meio da aprendizagem mediada linguisticamente, possibilitar aos sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento, proporcionar a estes o entendimento da normatividade social que condiciona as referidas atividades, bem como a manifestação da sensibilidade estético-expressiva, fundamental na afirmação das identidades pessoais.

Segundo Fensterseifer (2001), apesar dos impasses da teorização crítica no interior da modernidade inacabada, a possibilidade de uma pedagogia crítica da educação em arte, a partir de uma relação intersubjetiva fundada na racionalidade comunicativa, ainda permanece nos horizontes dos esforços intelectuais empreendidos pela/na área.

Chegamos ao início do século XXI com um extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico. Estamos na era pós-moderna (pós-fordismo, toyotismo, informática, relações interpessoais virtuais). O consumo é a palavra de ordem guiada pelo culto às coisas efêmeras. Produz-se o supérfluo e, para consumi-lo, cria-se a necessidade do desnecessário. Transforma-se um desejo em necessidade já que o capitalismo joga com o ser desejante. O capitalismo tardio produz com uma rapidez e eficiência não imaginadas; a ditadura do desejo/consumo exerce um “totalitarismo simétrico ao de sua irmã gêmea, a ditadura da organização desigual do mundo” (SILVA, 2003, p.187).

Seja como for, o interesse é na compreensão de como a cultura da arte e da apreciação estética dialoga com pressupostos sociofilosóficos da educação crítica e de uma educação pós-crítica. Nessa fase de estudos, as atenções foram voltadas ao intuito de aprofundar as discussões sobre a inclusão do aluno na aprendizagem de arte, pressupondo uma formação de professores voltada para este fim.

O ensino em qualquer área do conhecimento necessita delimitar-se no processo de sistematização para que proporcione resultados efetivos e, no caso do uso da obra cinematográfica, providenciar a contextualização no conteúdo da disciplina, bem como a sensibilização para que sejam estabelecidas as relações necessárias para a consecução da/s aprendizagem/ns, evitando, sobretudo o tom de tarefa (NICODEM, 2013,

p.42).

A percepção do discurso como construção social, segundo Moita Lopes (2002), coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas. Essa visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social tem, portanto, também implicações para a própria concepção de como o conhecimento é construído em sala de aula e, por extensão, na sociedade, ao colocar a prática discursiva em sala de aula, isto é, prática de ensino/aprendizagem, como espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história.

Ainda segundo esse autor, numa sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, esse foco na promoção da transformação social por meio da educação da arte e pela arte, parece essencial. A multiplicidade de identidades que se desempenham na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula, de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Nesse processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente.

As narrativas podem ser um tipo útil de organização do discurso no sentido da arte, devido ao propósito a que servem no desenrolar do drama social, mostrando os personagens agindo em práticas discursivas e construindo o mundo a sua volta. Assim, as narrativas podem ser usadas como espaços nos quais as identidades são construídas nos embates discursivos de todos os dias.

5 Considerações Finais

Apresentadas todas essas reflexões, o que perdura e se sobressai é um interesse nítido pela transformação social em sala de aula. Contudo, isso envolve essencialmente o modo como os professores de arte, e, na verdade, todo professor, concebem, a natureza da linguagem artística e a visão estética, e a própria identidade social.

Preza-se pela preservação de significados/discursos que estão sendo socialmente ameaçados ou simplesmente não há discursos alternativos suficientes na mídia e, de fato, nas escolas, que possam questionar discursos conservadores e, portanto, oferecer outras possibilidades de ser humano.

A sala de aula de arte, por meio da ação docente, pode e deve ser um espaço de (re)construção de identidades sociais.

Ao concluir, tomando como base as implicações sociais do discurso em sala de aula, apresentadas no decorrer deste artigo, sugere-se que as práticas discursivas de construção de significados da arte, sejam exploradas em sala de aula de uma perspectiva socioconstrucionista do discurso e da identidade social.

A relevância pedagógica desse tratamento do discurso está relacionada, por um lado, à necessidade de conscientizar os alunos sobre como a arte é usada na sociedade, isto é, o que se faz no mundo social ao usar a estética e a arte em si, ou seja, o que se faz no mundo social ao usar a arte ou ao se ter uma certa visão estética. Por outro lado, olha-se para a importância de vincular as salas de aula a práticas sociais existentes no mundo exterior.

Isto aponta para a possibilidade da ação por meio do discurso para desvelar e combater as práticas de exclusão no âmbito educacional e no mundo plural e, portanto, práticas de incluir modos diferentes de viver a experiência humana como igualmente válidos como os nossos.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. A invenção de Hugo Cabret (Hugo). In. SAMPAIO, Jurema L. F. (Org.). **Usando filmes nas aulas de artes**. Curitiba-PR: CRV, 2013.
- BARBOSA. A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte**. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, U. **Risk society: towards a new modernity**. Londres, Sage, 1992.
- BORNHEIM, G. Crise da ideia de crise. N. NOVAES, A. **Crise da razão**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BURBULES, N.C. As dúvidas pós-modernas e filosofia da educação. In. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (org). **O que é filosofia da educação?**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- CARLSON, D.; APPLE, M.W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In. HYPOLITO, A.M.; GANDIN, L.A. (orgs). **Educação em tempo de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GILROY, P. Diáspora e discurso da diferença e da identidade. In. WOODWARD, K. (ed.) **Identity and difference**. London: Sage, 1997.
- FENSTERSEIFER, P.E. A crise da racionalidade moderna e a educação física. In. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados/CBCE, vol.22, n.1, pp.29-38, set. 2001.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p.47-59, julho/dezembro 1997.
- KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In. NEVES, I. B. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. 2.ed., Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO. E.F. Currículo: Identidade e diferença. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO. E.F. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Editora, 2002.

NICODEM, Maria Fatima M. **A obra literária vai ao cinema: um estudo da prática docente em literatura brasileira.** Tese de Doutorado, PPE/UEM, Maringá, 2013.

SILVA, M.C.P. Do corpo objeto ao sujeito histórico: o materialismo dialético histórico e a educação física. In. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Vol.13, Caxambu: Anais, 2003.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. Cartuns: mais que um recurso didático, um texto cultural. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s.** Canoas: Ed.ULBRA, 2008.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

WOOD, E.M. Modernity, Postmodernity, or capitalism?. In. MCCHESENEY, R.W.; WOOD, E.M.; FOSTER, J. B. (orgs). **Capitalism and the information age: the political economy of the global communication revolution.** New York: Monthly Review Press, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 15-08-2014
Aprovado em 03-02-2015