

O trágico na pós-modernidade: problematizando a arte-educação pelo dionisíaco

Roney Gusmão

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
Cruz das Almas, BA, Brasil
roney@ufrb.edu.br
orcid.org/0000-0003-0104-
047X

Resumo | Neste artigo são apresentadas algumas potencialidades subversivas da arte-educação na pós-modernidade, sobretudo no que tange ao borramento das fronteiras instituídas pelo racionalismo etnocêntrico da modernidade. Fazemos uso do dionisíaco como metáfora para entender como a profusão da estética no contexto recente ocorre em simultaneidade com o ressurgimento do corpo em sua força política e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade. Arte-educação. Trágico.

The tragic in postmodernity: problematizing art-education by the dionysian

Abstract | In this text, some subversive potentialities of art-education in postmodernity are presented, especially with regard to the blurring of the borders instituted by the ethnocentric rationalism of modernity. We use the Dionysian as a metaphor to understand how the profusion of aesthetics in the recent context occurs simultaneously with the resurgence of the body in its political and emancipatory force.

KEYWORDS: Post-modernity. Art education. Tragic.

Lo trágico en la posmodernidad: problematizando la educación artística por parte de lo dionisíaco

Resumen | En este texto se presentan algunas potencialidades subversivas de la educación artística en la posmodernidad, especialmente en lo que respecta al desdibujamiento de las fronteras instituidas por el racionalismo etnocéntrico de la modernidad. Utilizamos lo dionisíaco como metáfora para comprender cómo la profusión de la estética en el contexto reciente se da simultáneamente con el resurgimiento del cuerpo en su fuerza política y emancipadora.

PALABRAS CLAVE: Posmodernidad. Educación artística. Trágico.

Enviado em: 28/04/2022
Aceito em: 30/08/2022
Publicado em: 06/09/2022

Introdução

Interessa neste artigo discutir os desafios postos a arte-educadores na pós-modernidade, tendo em vista salientar o modo como os apelos sensórios e a estetização da vida cotidiana podem servir de fomento à reflexão crítica na prática pedagógica. Para tanto, o referencial teórico aqui tratado ajuda a interpretar o momento histórico em questão, observando a complexidade de sua dinâmica e salientando as fissuras que oferecem possibilidades de reconstruções.

Para o desenvolvimento desta análise, recorro à analogia em torno da tragédia grega e das forças míticas do apolíneo e do dionisíaco¹, como oportunidades de entender a dimensão do corpo, dos afetos e da estética nos movimentos de contestação que eclodiram pelo mundo na pós-modernidade. Assim, inicialmente situo o leitor nesta articulação entre a pós-modernidade e a analogia do trágico, de modo a criar sentido epistemológico para esta correlação. Posteriormente, adentro o debate em torno da proposta triangular para a arte-educação, entendendo-a como sistematização oportuna para a pedagogia pós-moderna, já que permite o concílio entre dimensões humanas tão frequentemente negligenciadas e cindidas na esteira do raciocínio modernista. Desse modo, a triangulação possibilita reatar razão e emoção, sistematização e imaginação, contextualização e criatividade... apolíneo e dionisíaco.

Os sentidos do trágico

O termo "tragédia" é comumente utilizado como sinônimo de desastre, calamidade, catástrofe... No entanto, interesse-me neste texto por outros significados que também cabem neste termo, sobretudo aqueles que relacionam a tragédia à dimensão da contradição inerente à condição humana, que acionam a representação real dos dilemas humanos na busca pela felicidade. Na concepção grega de tragédia, o palco cumpre a função de retratar estas ambiguidades da vida humana, com finalidade educativa porque produz o temor e o prazer que instruem os sujeitos sobre a compaixão.

A tragédia se popularizou no apogeu da democracia grega no século V a. C., configurando-se também como primeiro passo da filosofia, uma vez que estimulou a reflexão pessoal sobre a vida, fora das instituições e das convenções sagradas (MAFFESOLI, 2003). Ao se opor à utopia e à ilusória perfeição, o trágico conduz o *homem* na criação de suas próprias leis e no reconhecimento de sua impotência diante da própria vida. Logo, ao passo que a utopia ilude, anestesia e decepciona, o trágico elimina a neurose da perfeição e encoraja a encarar a vida como ela se apresenta, numa celebração ao devir humano.

Foi no século XIX que Nietzsche (2007) observou como a arte é importante aliada do ser humano no enfrentamento de sua dor existencial, servindo-lhe como expressão de sentimentos e catarse mediante suas contradições e seus dilemas. No ápice do racionalismo modernista do século XIX, Nietzsche se opôs radicalmente à supremacia da razão socrática que

¹ Como lembra Pavis (2008), apolíneo e dionisíaco, por conta da natureza contrária, estabelecem entre si uma relação de complementariedade e, por isso, criam condições de equilíbrio entre forças pulsionais e as instituições políticas que mediam as relações sociais.

aniquilou a vitalidade humana expressa no prazer dos corpos mergulhados nos prazeres da multidão. Este movimento pulsante de vitalidade humana, inspirou Nietzsche a defender o dionisíaco como antídoto contra institucionalidade normalizadora da razão monolítica da civilização ocidental moderna. Pelo pensamento filosófico do autor, a metáfora para a força racionalista institucionalizada pela modernidade é o apolíneo, representado pela ação simétrica, finita, mensuradora, limitadora e normalizadora dos desvios.

A modernidade, portanto, nascida com a hegemonia do racionalismo burguês, se impôs como tentativa de anulação das individualidades, como força uniformizadora, que nega a diversidade como atributo humano. Ademais, é na égide do pensamento racional modernista, que foram criadas interpretações dicotômicas sobre a vida humana, imbuídas da radicalização de hierarquias entre polos ditos opostos. Por isso, difundiu-se a ideia de supremacia da razão em detrimento da emoção, da alma em relação ao corpo, do interior em relação ao exterior, da essência em relação à aparência, do homem em relação à mulher, da produtividade em relação ao ócio, da Europa em relação ao resto do mundo... São inúmeras dicotomias que trincaram a vida humana pela lente de dois polos estancados e nada dialógicos. Este modo de pensamento mais se interessa pelos dualismos do que pelas intersecções, mais pelas categorias do que pelos fluxos e, exatamente por esta razão, geram todos estes desconfortos da modernidade de que falou Freud (2011). Se a razão domina a não-razão, então aqueles que transitam entre estes dois campos são categorizados pelo rótulo das anomalias. Mesmo raciocínio que potencializou a repulsa por quaisquer fluxos transgressores da pureza monolítica entre os polos homem/mulher, bem/mal, eles/nós. Os trânsitos são, portanto, execrados pelos discursos da razão modernista porque confrontam os próprios poderes que decretaram sua institucionalidade, afinal recusar os critérios de normalidade significa contestar as estruturas político-econômicas que deles se beneficiam.

Também próximo desse modo de pensar a vida humana, o binômio alma e corpo se nutriu do idealismo platônico que, quando popularizado pelo legado judaico-cristão, subjuguou a materialidade visível do corpo ao crivo da razão metafísica. Por isso é certo dizer que a civilização ocidental se estruturou a partir de dois legados principais: o racionalismo grego e o pensamento judaico-cristão. Ao longo da história, a convergência entre estas duas formas de pensamento acabou por pavimentar o caminho em direção ao processo de colonização e, posteriormente, à subsunção do corpo ao produtivismo capitalista. Também, por meio desta cisão entre corpo e alma, elevou-se o eurocentrismo a um lugar ideal que marginalizou outras formas de organização social e legitimou hierarquizações nos campos político, cultural, econômico e social. Assim, prontamente naturalizou-se o processo de colonização e a exploração da mão-de-obra escrava em atendimento ao etnocentrismo europeu. Ora, se pensarmos que o nascimento do capitalismo somente foi possível por causa dos alicerces firmados pelo patriarcado e pelo regime escravocrata, logo fica fácil perceber o quanto essas cisões instituídas pelo modernismo se fizeram necessárias para consolidação das relações de poder que ainda vigoram.

No entanto, apesar desse persistente legado racionalista da modernidade, é possível também observar mais recentemente a eclosão de movimentos contestatórios, que reclamam a participação do corpo na dimensão política global. O próprio pensamento pós-colonial chama atenção para o corpo como elemento imprescindível na visibilidade da reivindicação de grupos marginalizados na ideologia etnocêntrica. Se o corpo apresenta os marcadores visuais da exclusão, se nele e por meio dele são grafados os signos mais claros de pertencimento e não-pertencimento, se também pelo corpo pode-se re-criar os modos de sociabilidade, logo, o corpo insurge como poderoso instrumento de *hackeamento* dos critérios de elegibilidade política dos sujeitos.

Haesbaert (2021) defende a ideia de corpo-política como mecanismo eficiente de confronto ao pensamento ocidental racionalista que estruturou os regimes de segregação e exploração. O autor observa que o corpo se apresenta como oportunidade de articulação política numa escala micro, que, pelo sentir-fazer cotidiano, gera impulso para outras escalas de emancipação. A dimensão micro-política, nesta ideia, é de resistência que não pode jamais prescindir do corpo como *lócus* de repolitização cotidiana.

Apesar de toda crítica ao conceito de pós-modernidade, motivada pelo razoável argumento de que esta ideia ainda se situa numa história etnocentrada, atrevo-me a situar historicamente os estudos pós-coloniais como importantes desdobramentos teóricos do contexto pós-moderno. Para entender a eclosão da dimensão política do corpo, bem como o retorno do dionisíaco como metáfora do cenário posterior aos anos 1960, é preciso compreender a pós-modernidade como contexto histórico nascido da crise de paradigmas e, portanto, carregado de assimetrias e bifurcações. Isso ocorre, tanto em função do desprestígio das metanarrativas de legitimação do conhecimento, de que tratou Lyotard (1988), como também por conta da desestabilização de referenciais que, por efeito, redundaram num neo-hedonismo e presenteísmo, contribuindo para retomada do corpo como *lócus* de resistência, existência e devir.

Obviamente, não quero ser interpretado como um ingênuo otimista que acredita na total derrocada do lado mais nefasto do sistema capitalista na contemporaneidade, mas interessa-me aqui salientar as possibilidades de resistência e as particularidades de um cenário demasiadamente enviesado pela imagem, pelo corpo, pelo espetáculo e, por que não também, pela arte. De outro lado, também não quero parecer um pessimista mórbido que não enxerga potenciais subversivos nesta profusão de imagens que se apresenta na pós-modernidade. Busco neste texto me equilibrar entre a constatação de que o capitalismo pós-moderno agrava os mesmos dilemas sociais de outrora, mas também entender a força transgressora que a saturação de discursos e imagens na vida cotidiana pode provocar.

Para melhor situar o leitor no tempo histórico aqui tratado, é preciso lembrar que o cenário pós-Segunda Guerra² foi marcado por algumas reorientações importantes na sociedade. Dentre elas, cito: i. Reversão do sistema capitalista,

² O contexto pós-moderno é comumente atribuído ao período posterior aos anos 1960, também denominado de pós-guerra, pós-industrial ou, em linguagem economicista, pós-fordista.

pela complexificação do sistema produtivo e das relações trabalhistas (HARVEY, 2001); ii. Avigoramento da política neoliberal (SAVIANI, 2010); iii. Amplo desenvolvimento das tecnologias (HARVEY, 2001); iv. Estetização da vida cotidiana (FEATHERSTONE, 1995); v. Efemeridade dos vínculos sociais (BAUMAN, 2001); vi. Maximização da obsolescência das mercadorias, acompanhada pela suplementação de apelos de consumo (LIPOVETSKY; SERROY, 2005); vii. Colapso do sujeito universal cartesiano e das identidades totalitárias (HALL, 2006). Estas são algumas das características marcantes do que se tem chamado de pós-modernidade, impactando de muitas maneiras a vida social e adentrando os muitos espaços do globo em distintas temporalidades e com múltiplas especificidades. Evidentemente, a égide do pensamento modernista não foi plenamente superada, mas concordamos com Jameson (2000), quando sugere um deslocamento de características históricas que preponderam nestas temporalidades. O sentido dado ao prefixo “pós” hifenizado com modernidade não remete à superação do que fundara a modernidade, mas, sim, a continuidade de um projeto inacabado – nos termos de Habermas (1992) – agora com inserção de outras complexidades e ajustamento de variáveis.

É nesse contexto de (des)organização social que busco entender aquilo que Maffesoli (2014) chama de sombra do dionisíaco na pós-modernidade. A intenção não consiste em tratar o dionisíaco como divindade metafísica, muito menos como ritualismo sagrado, mas percorrer as analogias do pensamento mitológico grego como possibilidade de interpretar os desdobramentos da história na vida comum. Neste sentido, Dionísio e sua arte trágica serão utilizados aqui como metáforas para entendimento das sociabilidades pós-modernas e de suas ressonâncias no pensamento educacional contemporâneo.

A sombra do dionisíaco na pós-modernidade

São muitos os teóricos que dedicam esforços para compreender o papel da estética nas relações sociais contemporâneas. Discordando da previsão pessimista que supunha um isolacionismo generalizado por conta das tecnologias, Maffesoli (1998), em direção oposta, argumenta que hoje vivemos um “neotribalismo”, ou seja, novas formas de sociabilidade cujo ineditismo reside na presença mais acentuada da efemeridade de laços sociais e da presença marcante da dimensão estética. Na ótica do autor, a estética não se dá pela pura individualização de efeito antissocial, mas depende e recorre à abertura ao outro e, portanto, cria significado pela inserção do indivíduo no coletivo.

Foi na baixa Idade Média que já se observava o surgimento do individualismo como comportamento característico dentre os aristocratas. Aspectos como a vida cavalheiresca, a recusa dos valores cruéis da nobreza de sangue, além do desejo de singularização da aparência, representava alguns dos elementos que bem se ajustaram ao desejo de individuação e percepção de si. No entanto, foi somente no século XVII, com a progressiva consolidação hegemônica do pensamento racionalista burguês, que o individualismo se tornou marca fundamental do comportamento moderno, produzindo efeitos que vão, desde o narcisismo ególatra que consente com a subjugação do outro, até o desejo de

expressão de subjetividades e singularidades (LIPOVETSKY, 2009).

De igual modo, quando pensamos no individualismo pós-moderno, precisamos tratar dos seus efeitos polissêmicos e neles incluir os movimentos de reivindicação de alteridade, que produzem deslocamento de significados e infringem fronteiras impostas pela ideologia dualista da modernidade. No atual contexto histórico, testemunhamos uma explosão de imagens, fato que acentua, encoraja e notabiliza múltiplas singularidades e subjetividades; fato que, não só funciona para impor padrões estéticos, mas também para munir os sujeitos na composição visual do "eu".

Também observando a profusão de imagens na pós-modernidade, Lipovetsky e Serroy (2005) chamam o atual estágio do sistema de "capitalismo artista" que, para eles, consiste na incorporação da dimensão estética ao *modus operandi* do mercado. Os autores observam que o nexos do capital contemporâneo se apresenta como uma indústria das emoções sensíveis, que gera efeitos ambíguos, pois, na medida em que pretende servir ao capital, acaba por produzir abertura a todos os prazeres do belo e das narrações emocionais. Por isso que não há como demonizar as sociedades pós-modernas, já que a hibridização que lhe é tão comum, borra fronteiras entre alta e baixa cultura, entre belo e feio, pela espetacularização do trivial, do ordinário e da vida cotidiana. Na perda daquelas certezas, esperanças e referências da modernidade, vive-se hoje um desejo de usufruir o presente, o aqui e o agora, afixados como derradeiras formas de prazer para uma sociedade desprovida de referenciais sólidos.

Foi de olho nesse cenário de mudanças, que Maffesoli (2003) se inspirou no pensamento de Nietzsche para suspeitar de um retorno do dionisíaco na pós-modernidade. Uma primeira correlação que o autor faz entre o pós-moderno e o dionisíaco é a ideia de que a profusão de imagens no recente contexto não obedece à razão, não se limita ao mercado, mas se impõe como desejo individual de expressão hiperbólica de singularidade. Por esta ótica, a imagem funciona, não para fins de isolamento, mas, de outro modo, para suplementar as relações sociais, veiculando signos de pertencimento. Neste sentido, a marca mais nítida do hedonismo pós-moderno, é o eterno presente, isto é, abandona-se o finalismo e a obrigatoriedade de sentido, para se recorrer ao prazer simplesmente pelo prazer. A dimensão estética e a imagem funcionam como amalgamas desta sociabilidade carregada de afetos transitórios e referenciais cada vez mais movediços. A perda de sentido e de finalismo acaba confirmando a suposição de Jameson (2000) sobre o caráter esquizofrênico do comportamento pós-moderno, mas também cria condições para um gozo no presente que colapsa sistemas rígidos de valores e se abre à recriação de novas referências estéticas e éticas. Como lembra Maffesoli (2003), no trágico, os dualismos se misturam e a aparência, o frívolo, o estético adquirem relevância tal que chamam o cotidiano ao palco e apagam as fronteiras entre artista e público, entre o palco e a plateia. Estas analogias são muito oportunas para se pensar como a exacerbação do corpo na pós-modernidade rompe com o essencialismo individualista inventado pelo

racionalismo e retira a arte, a estética e a aparência da zona obscura do supérfluo, para integrá-las à fala politizada.

A nova centralidade do corpo na pós-modernidade cria uma teatralidade que favorece a adesão ao coletivo, até mesmo porque, é válido lembrar que “as múltiplas tribos esportivas, sexuais, musicais, naturistas etc., baseiam-se essencialmente na epifanização do corpo e dos sentidos, que são celebrados por si mesmos” (MAFFESOLI, 2003, p. 165). O protagonismo do corpo no senso de pertencimento e identidade possibilitam, hoje, contestar os regimes de visibilidade e recriar a prática social. Quando intelectuais desdenham a presença da estética e a visibilidade do corpo nos movimentos sociais, pensam que estão defendendo modos revolucionários de mobilização mais aderidas ao intelecto que ao corpo; quando, na verdade, estão repetindo os mesmos dualismos racionalistas que incriminam a materialidade das subjetividades e repudiam a exposição do corpo. Paradas e movimentos feministas, *queer*, antirracistas, antifascistas e anticapitalistas estão cada vez mais dispostos a fazer do corpo um painel de contestação e emancipação social, afinal é por meio deste mesmo corpo que se consegue rabiscar a vida social e suturar modos alternativos de reclamar politicamente o direito de visibilidade.

A arte trágica na Grécia Clássica serviu para fins políticos por que estetizava e teatralizava questões de relevância social na vida cotidiana, objetivando a reflexão e a instrução moral. O dionisíaco possibilitava, assim, a convergência entre prazer, catarse e compaixão na sinergia do corpo ao coletivo social, dissipando o finalismo que passou a reinar nas sociedades modernas. Não que este regresso do dionisíaco deva ser entendido como agente dilacerador da razão moderna na sociedade contemporânea, mas vale reconhecer que este dionisíaco tem desestabilizado a hegemonia do racionalismo, trincando as fronteiras de seus dualismos. Rasura é a marca distintiva de Dionísio e, aliás, é marca igualmente distintiva de movimentos contra-hegemônicos que trazem o corpo como dispositivo de luta política.

Arte-educação na pós-modernidade

O sistema educacional que temos é herança da civilização ocidental moderna e, portanto, ainda apresenta refrações das modulações de poder que o institucionalizaram. Foucault (2011), por exemplo, observa como a escola se apresentou como um dos muitos dispositivos de poder da sociedade moderna, cuja dinâmica social e espacial ainda favorece o controle dos corpos. Veiga-Neto (2003) acrescenta o fato de que, do ponto de vista antropológico, a escola acabou se servindo de padrões etnocêntricos de normalidade para difundir uma cultura ideal singular uniformizadora. É neste teor, que a escola foi sendo acatada como lugar relevante para produção de corpos e condutas civilizadas, dentro do prisma de normalidade instituído pelo pensamento racionalista cartesiano

No entanto, a despeito destes modelos institucionalizados de educação formal, muitos foram os teóricos da educação que insistiram na escola como lugar privilegiado de contestação e de emancipação. Para romper com a visão monolítica do racionalismo institucionalizado, que empobrece os sentidos do educar, Dewey

(2010) propôs uma prática docente baseada na liberdade do aluno de produzir dentro de seu contexto; Freire (2019) recomendou valorizar o contexto fora da escola como possibilidade de educar para autonomia e, no contexto da arte-educação, Barbosa (2014) apresentou as potencialidades reflexivas, críticas e criativas que despontam na pós-modernidade.

Algo que é comum a quase todos os teóricos contemporâneos da pedagogia é a ideia de que é fundamental partir da realidade dos discentes como oportunidade de problematizar temas que adquiram relevo à prática social corriqueira destes sujeitos. Por esta ideia, todo conteúdo tratado em sala de aula precisa estar ancorado à realidade de estudantes para que não os aliene do direito de acesso ao saber e para que crie condições reais de emancipação e autonomia. Assim, sendo, se pensarmos que o atual contexto sociocultural se traduz pelas especificidades históricas da pós-modernidade, então há que se reconhecer o quanto estudantes hoje carecem de atualização do currículo e dos métodos de ensino ainda equalizados à escola legada pelo modernismo.

É objeto de problematização neste texto a percepção da pós-modernidade pela profusão da imagem e acentuação do hiper-presenteísmo, quando o desejo de individualização e de sociabilização pela estética se encontram. Uma vez que as articulações sociais e a estetização da vida cotidiana, como tão bem caracterizam a pós-modernidade, se dão dentro de relações de poder, não há como negar que existem forças que buscam se apropriar dos significados que atravessam as subjetividades dos sujeitos em suas vidas cotidianas. Obviamente, nem sempre este propósito se cumpre, já que existem formas de resistência que também se apropriam dos jogos estéticos, deslocando seus significados e produzindo uma reviravolta de suas intencionalidades. Entretanto, ainda assim é preciso defender a escola como lugar fundamental para análise dos dizeres destas imagens e problematização de suas intencionalidades. Lipovetsky e Serroy (2005, p. 182) observam que "se quisermos favorecer um modelo de existência estética diferente do proposto pelo mercado, a escola, a formação, a cultura humanista preservam toda a sua importância, contanto apenas que não as oponham ao mundo tal como é hoje e tal como será...". Assim, quando se diz que a educação escolar pode incorporar as imagens e os apelos sensoriais contidos na vida comum, não significa trata-los como substância suficiente de conhecimento, mas sim transcende-los para fim de problematização de seus posicionamentos sociais.

Barbosa (2008) também se posiciona ao chamar atenção para o fato de que não podemos dizer que partimos da realidade dos educandos se desprezarmos a profusão de imagens e significados que o cotidiano pós-moderno produz. Para a autora, a necessidade de alfabetização visual se faz urgente porque estamos numa sociedade densamente permeada de imagens, que reificam ideologias cujos significados precisam ser pautados, sistematizados e confrontados.

É necessário lembrar que esta sociedade imaginal, como define Maffesoli (2003), acirra também a circulação de discursos sobre o corpo. Ora, se concordarmos com a ideia de que o corpo em visibilidade necessariamente produz discurso, torna-se mais óbvio perceber como a centralidade da imagem e do corpo na pós-modernidade solicita novas articulações teórico-

metodológicas na arte-educação. As imagens a que nos referimos são aquelas veiculadas na TV pelo marketing, nos seriados do Netflix, nas telenovelas da Globo, nas postagens do Instagram e nas *fan pages* do Facebook. Elas não são imagens aleatórias, mas se encontram articuladas a um sistema complexo que ordena, seleciona, refina e sintetiza conteúdos. Em sua grande maioria são imagens de corpos ou, quando não diretamente de corpos, induzem, seduzem e apontam para corpos igualmente condensados de dizeres. *Shape* sarado, peles límpidas, lábios em ênfase, cabelos abundantes são viesados a assessórios, ambientes e roupas, que ligam os corpos a uma ampla cadeia cifrada de ideologias, cuja finalidade é seduzir para ideais de vida.

Por esta ideia, coisas e ambientes suplementam a performatividade de corpos e, por isso, acentuam a produção de discursos. Como sabido, os efeitos deste processo são altamente polissêmicos e muito difíceis de ser previstos ou simplificados, pois, ao mesmo tempo que sugestionam uma estética singular dentro de um ideal regulador, também criam possibilidades de destituição de seus padrões pela recriação que a mimese permite. Vale lembrar que o uso de máscaras na arte trágica entre os gregos propiciava, não só a plastificação de feições, mas também a acentuação do desejo de imprimir singularidades na estética teatralizada. Agora, por mais que as imagens pós-modernas sugestionem ideais de conduta, estes ideais não anulam o desejo de personificação que os sujeitos interpõem e, portanto, estão totalmente sujeitas à transitividade das próprias subjetividades que induzem.

Na prática pedagógica de arte-educadores no atual contexto histórico, a proposta que entendo melhor dar conta do desafio que aqui pautamos é a proposta triangular elaborada por Barbosa (2010). A autora recomenda que os pilares do tripé em sua proposta não se apresentem como etapas de um método, mas, sim, como processos totalmente ajustáveis às especificidades do trabalho docente. Assim sendo, contextualizar-ler-fazer se dispõem como dimensões de um todo que é a alfabetização estética e não se configuram como trilha metodológica. Chama atenção o fato de que a proposta de Barbosa (2012) parece encarar alguns desafios muito caros à educação na pós-modernidade e, portanto, se apresenta como resposta bem articulada a teóricos fundamentais da pedagogia contemporânea que vão de Dewey a Freire.

Primeiramente, é útil chamar atenção para o fato de que a "leitura" de obras, que propõe Barbosa (2012), não pode ser confundida com a mera contemplação ou apreciação. Quando compreende a arte como experiência, Dewey (2010) entende que a experiência estética pela arte como percepção profunda, capaz de criar possibilidades do encontro do sujeito com uma obra, o que não pode ser confundido com a mera contemplação passiva. O autor argumenta que o ato de interpretação exige que o observador recrie sua experiência, o que inclui articulações e comparações entre os referenciais estéticos já experienciados e a obra de arte que agora se lhe apresenta. Dewey insiste que sem um ato de recriação, o objeto sequer é percebido como obra de arte, uma vez que a abstração necessariamente consiste na extração daquilo que é (re)significado. A leitura,

portanto, exige transcender o estado passivo da mera contemplação pela força de imanência entre intelecto, corpo, emoções e a obra. Aqui a cognição é mobilizada pelo intelecto em plena imbricação com as emoções, trazendo a obra para dentro do sujeito e, por isso, minimizando fronteiras entre contemplador e obra de arte.

O outro vértice da proposta triangular é preenchido pela “contextualização”, que, muito embora se apresente como um de seus pilares, deve estar diluída em toda a prática pedagógica. É importante observar que a contextualização implica na sistematização de saber com imbricação interdisciplinar em outras áreas do conhecimento. Assim, uma obra de arte não é aqui entendida como materialidade que se basta, de outro modo, ela condensa experiências estéticas de uma sociedade, o que inclui a dimensão cognitiva, social e política de um tempo histórico. A sistematização do saber que a contextualização exige se opõe ao mero espontaneísmo que, por tanto tempo orientou a prática de arte-educadores brasileiros. Barbosa (2008) observa que não bastaria fazer uso da arte-educação como meio de liberar emoções, como se elas bastassem. É preciso refletir sobre elas, afinal “se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (BARBOSA, 2008, p. 21). No ato de contextualizar, é possível, inclusive, ancorar as expressões artísticas dos próprios educandos ao jogo de referenciais estéticos que atravessam suas subjetividades. Neste processo, as emoções imbricadas na leitura e na feitura da arte se tornam oportunidades de conhecimento simbólico do “eu” imbricado socialmente a um contexto histórico (DUARTE JR, 1991). Obviamente, este processo está longe de ser compreendido pelo espontaneísmo puro, que tende à apreciação vaga da arte, sem a transcendência de sua superfície. Educadores que se contentam com a fruição superficial acabam esquecendo que, pela mediação, pode-se fomentar a experiência estética para além da mera percepção e, por efeito, apagar fronteiras entre a apreciação e arte pela força de imanência. Não quero afirmar com isso que professores sejam a causa da experiência estética e das reflexões nela suscitadas, mas o que pretendo acrescentar é o fato de que a contextualização das leituras e das expressões artísticas é primordial para abstração de seus significados e processamento das emoções que suscitam.

O vértice da triangulação sobre o qual resta tecer comentários é o “fazer artístico” que, para Barbosa (2014), está totalmente implicado na leitura e na contextualização. Tal fato ocorre porque fazer a arte requer a contextualização para que se possa atribuir algum sentido ao objeto produzido. Quando analisamos uma obra artística, precisamos levar em conta todas as condições que propiciaram sua formação: os recursos materiais, o tipo de suporte, os referenciais históricos, os padrões tecnológicos ou os estímulos que o ambiente oferece ao artista. De modo semelhante, quando estimulamos os alunos na feitura de obras, precisamos previamente refletir sobre estas condições que, inevitavelmente, participarão daquilo que será fruto de sua criatividade. Conceitos, valores, sonhos, desejos... estão em total articulação com o tempo histórico e com o contexto socioespacial, criando condições para incorporar certos referenciais estéticos. Assim, fazer arte

é materializar contextos de vivências e hibridizar referenciais que, quando bem refletidos, ajudam a dar sentido à experiência estética.

Esse debate é útil também para observarmos como é importante ancorar obras de arte aos contextos históricos, uma vez que as condições de criação, ditas no parágrafo anterior, precisam ser levadas em conta, para se interpretar bem os dizeres de um artista. Até mesmo as rebeldias da arte só nos fazem sentido quando entendemos historicamente as convenções que artistas pretendem desconstruir. É isso que justifica uma abordagem interdisciplinar da arte em sala de aula, conduzindo à percepção do repertório valorativo de um tempo e, simultaneamente, estimulando o fazer artístico como linguagem codificada da história. Barbosa (2010) admite a possibilidade de uma prática pedagógica que recorra a certos referenciais estéticos pré-existentes como inspiração para a feitura de obras pelos alunos. Tal ideia foi muito equivocadamente interpretada como decalque de uma obra original, fato que, neste argumento, suspenderia a criatividade dos discentes e admitiria a transcrição artística como prática aceitável.

Em defesa da proposta triangular, Barbosa se apoiou na pedagogia freiriana para argumentar que os desertados também precisam ter acesso aos códigos de erudição, não para fins de sua alienação, mas para que “se faça efetivo o direito de todos ao controle sobre o sistema de valores que fundamenta o governo de suas vidas, em possibilitar a tomada de consciência das normas e valores que os afetam” (BARBOSA, 2014, p. xxii). Assim, ao fazer uso de referenciais etnocêntricos para feitura da arte, estudantes são estimulados a impor suas versões da obra que lhes serve de inspiração, não para imitação, mas para recriação de seus significados e deslocamento de seus signos. Assim, pode-se fazer artes a partir de outros referenciais, tanto para entender como a linguagem artística incorpora e subverte um tempo, e, também, para tratá-la como possibilidade aberta à releitura dentro de outras espacialidades e outras temporalidades.

Quando arte-educadores recorrem a referenciais e tendências estéticas bem contextualizadas historicamente, reforça-se a ideia de arte como experiência, que, numa ótica deweyana, está inscrita em certas condições e certos padrões sociais. Evidentemente, não se pretende desprezar os desvios da arte em relação ao seu tempo³, mas, sim, reconhecer que o ambiente e os jogos de significados sociais integram as articulações que a arte condensa. Ademais, a integração da leitura e do contexto ao fazer artístico funciona como agente estimulador da expressão artística.

Ainda sobre isso, Dewey (2010) lembra que a palavra “expressar” está etimologicamente associada ao vocábulo “espremer”, correlação que permite ao autor interpretar a expressão como um “por para fora” com auxílio de um agente externo. Obviamente, Dewey não está fazendo uma associação literal, como se o professor devesse se impor na condição de agente que força e coage a expressão.

³ Conquanto a arte deva ser entendida dentro do contexto histórico, não se pode, entretanto, tratá-la como mero substrato de seu tempo. A arte, por vezes, antevê tensões, emoções e transformações sociais que fermentam nas subjetividades. Vale observar, por exemplo, a força de transcendência da arte moderna, que anteviu os desconfortos e crises do tempo designado como moderno.

Seu interesse é mais pela alegoria dos processos, já que o ato de espremer consiste na interação com algo que oferece ânimo para externar o sumo. Interessa-me aqui chamar atenção para as interações pela potência criativa, quando o meio circundante oferece “pressão” inspirativa bastante para produzir impulsões internas que conduzem à expressão da emoção.

A leitura e a contextualização, nessa ideia, insurgem alegoricamente como agentes mecânicos que espremam o sumo e, por isso, funcionam como indutores externos de criatividade. Tanto é verdade, que o professor pode fazer uso de escolas artísticas como marcadores de inspiração, mas também pode brincar com seus dizeres, pode hiperbolizar suas feições e reconduzir o trabalho pelo pastiche ou pela paródia. Esta modalidade de linguagem é muito recorrente na pós-modernidade, sobretudo na arte-educação. Jameson (1985) observa que o pastiche se tornou tendência tão recorrente na pós-modernidade, porque a fugacidade de suas experiências estéticas é tamanha que os artistas não mais se obrigam e nem mais se dão tempo de dedicar tantos esforços na pretensiosa meta da vanguarda. Esta flexibilidade nas pretensões das artes pós-modernas tornou o pastiche e a paródia elementos muito apreciados pelo público contemporâneo. Por isso, não é raro vermos artistas de grande notoriedade se inspirarem em estéticas precedentes, de modo que elas sejam relidas e, assim, deslocadas para construção de novas singularidades.

É oportuno acrescentar que a paródia tem uma grande força política e identitária porque oferece aos sujeitos um modo muito interessante de singularização pela mimese. Até pode parecer contraditório, mas, pela imitação, é possível encorajar a singularidade pelo uso do corpo ou da performance como expressão de subjetividades, que re-criem uma linguagem reconhecível na relação com o coletivo. Do ponto de vista do gênero, Butler (2020) chama atenção para a paródia como interessante modo de deslocamento dos marcadores visuais de identidade, fato que denuncia o caráter socialmente construído do que é ser homem ou do que é ser mulher. A autora lembra que a travesti confunde fronteiras impostas pelo discurso binário e, ao exagerar características comumente associadas ao feminino, denuncia o fato de que maneirismos, indumentárias ou trejeitos são produzidos no discurso e, portanto, são passíveis de deslocamento.

Assim sendo, a pertinência da paródia e do pastiche se assenta na possibilidade de criar deslocamentos discursivos, inclusive, dos cânones artísticos que também estão impregnados de intencionalidades. Quando alunos brincam com seus dizeres, profanam seus referenciais e ali reinventam sentidos, eles são encorajados a sobrepor seus contextos e a valorizar seus lugares de fala. Minha versão do Abaporu pode ser muito diferente da versão de Tarsila, fato que deflagra a ideia de representação original e nos chama atenção para o poder de transitividade que a paródia produz.

Greiner (2005) reforça a potência subversiva da imitação, chamando atenção para o fato de que a mimese é, ao mesmo tempo, semelhança e ameaça. A autora lembra que, ao imitar os códigos de erudição, o sujeito o faz dentro de suas idiosincrasias, o que faz do discurso uma presença sempre incompleta e parcial. A moda é um destes exemplos: Lipovetsky (2009) lembra que, mesmo na tentativa de imitar padrões de vestimenta ou comportamento, os sujeitos jamais esquecem de neles imprimir uma versão pessoal. Assim, a cópia nunca se consoma, jamais se realiza de todo bem-sucedida, já que fissuras propiciam uma bricolagem de outros significados e a permuta de infinitas possibilidades de

expressão.

No que diz respeito à arte-educação, não proponho o decalque ou a mera imitação, mas apenas uma defesa às intersecções dos pilares indicados por Barbosa na proposta triangular. Seja pelo pastiche, pela sátira ou pela inserção de tendências estéticas como referenciais artísticos, tem-se a oportunidade de espremer o sumo e estimular a expressão. Em sincronia com o contexto pós-moderno, cria-se uma ambiência de fomento e profusão de imagens, cuja lógica é revisitar seus dizeres, extrair seus discursos, e, sobretudo, impor outros modos de significação pela arte. O corpo-discurso do modelo estampado na capa da revista ou o corpo-discurso da *pop star* que performatiza no videoclipe podem servir de apoio para as reflexões propostas por arte-educadores. A ideia consiste em valorar a leitura ativa dos espectadores, considerar reinterpretações possíveis das textualidades visuais e estimular a inferência de outras tantas versões do que é experienciar a arte na pós-modernidade.

Considerações

A ideia neste texto foi problematizar a arte-educação na pós-modernidade, entendendo a proposta triangular como interessante resposta aos desafios postos à prática docente num contexto tão densamente permeado pela dimensão estética. O entendimento da aula de arte como instante de recreação e espontaneísmo (ideia encorajada por algumas interpretações equivocadas do movimento escolanovista⁴) acabou por reiterar ainda mais agudamente os paradigmas que este pensamento acreditava combater. Se professores consentirem que a aula de matemática seja a hora de falar sério e acionar o intelecto, enquanto que, na outra ponta, a aula de artes se apresente como hora de relaxar e brincar, reproduzem-se as mesmas cisões que o cartesianismo tanto insistiu em perpetuar. Como lembra Dewey (2010), o inimigo do estético não é o prático nem o intelectual, mas a monotonia, a desatenção e a submissão. O autor parecia prever o relevo que a dimensão estética adquiriria na pós-modernidade, e, por efeito, o retorno dos afetos e do corpo em seu poder de afecção ao coletivo, pois sua ideia consistiu em tratar o estético como válvula propulsora da experiência artística e intelectual, que se dilui nos muitos campos do saber. Para ele, a dimensão estética não se apresenta como antítese da intelectual, pelo contrário, é na relação simbiótica entre ambas que se dão raciocínio e emoção, razão e desrazão ou, acrescento, o apolíneo e o dionisíaco.

Enquanto que a escola de origem modernista ignora a diversidade e os afetos, com imposição da uniformização sob um ideal universal de sujeito; o espontaneísmo estimula o puro fazimento desprovido de sentido, contexto ou

⁴ Noutra ocasião debati mais detidamente sobre as ressonâncias do pensamento espontaneísta na prática pedagógica em arte-educação. Na ocasião foram entrevistados docentes da Educação Básica, quando percebemos refrações de ideias escolanovistas e, simultaneamente, tecnicistas no planejamento educacional (GUSMÃO, 2021).

sistematização. Na primeira proposta não há tempo para aprender porque o foco é o produtivismo subordinado à métrica do sistema, ao passo que na segunda proposta não há tempo de aprender e processar estímulos cognitivos, porque o foco é uma abstração esvaziada de saberes. Portanto, ambas as ideias esterilizam a educação em artes, na medida em que reproduzem os mesmos dualismos que compartimentam, disciplinam e, por conseguinte, alienam o aluno do todo.

É também válido salientar que a metáfora do apolíneo e do dionisíaco serviram aqui, tanto para compreender a crise do racionalismo hegemônico na pós-modernidade (tratado como oportunidade subversiva que traz o corpo, as diversidades e as contradições como condições do devir humano); como também para chamar atenção à importância da mediação sistematizada do conhecimento na produção e na interpretação das artes. Encontramos na proposta triangular uma pertinente alternativa de equilíbrio entre o dionisíaco e o apolíneo numa abordagem emancipatória das artes na pós-modernidade. A relevância desta proposta reside nesta necessidade de considerar a fruição, a sensação, as emoções suscitadas na estética, sem prescindir o conhecimento sistematizado como mediação que transcende a superfície da contemplação, que orienta os sujeitos na contextualização e que estimula (ou “espreme”) o sumo da expressão.

A mediação institucional da escola que defendemos, em alusão ao apolíneo, é fundamental para que estudantes não sejam mergulhados no espontaneísmo paralisante e também para que não se tornem consumidores ávidos de imagens. Até mesmo porque, como já foi problematizado noutra ocasião (GUSMÃO, 2022), as experiências estéticas são atravessadas por relações de poder e seus dizeres carecem de sistematização e problematização, o que torna a espontaneidade pura um mero catalizador dos discursos trafegados na estética. Assim sendo, a triangulação de Barbosa se apresenta como oportunidade de equacionar a fruição com a mediação do saber sistematizado e, portanto, como ocasião para equilibrar apolíneo e dionisíaco na abordagem das artes numa perspectiva pós-moderna e pós-colonial.

Por fim, vale o acréscimo de que a metáfora do dionisíaco e do apolíneo nos apresenta como ensejo para perceber a coexistência de forças pulsionais e de múltiplas racionalidades nas artes. O esforço neste texto, não é sobrepor emoção em detrimento da razão, o que seria apenas inverter as hierarquias, sem resultados efetivamente transformadores. A ideia consiste em confrontar as dicotomias que afastam esferas que estão mutuamente imbricadas. É por este motivo que o espontaneísmo não produz efeitos transformativos factíveis, ele apenas reproduz as dicotomias que tanto insistimos em desestabilizar e nega o fato de que a sistematização do saber pode ser altamente produtiva, desde que pretenda apontar para possibilidades reais de mudança social.

De fato, não se pode abrir mão da razão, lembra França (2005), desde que esta não seja uma razão monológica, composta por metanarrativas absolutas, mas, sim, uma razão que admita a diferença e a diversidade, uma razão produzida num confronto, que possibilite a criação de argumentos contra a alienação. É esta racionalidade que deve ser avigorada na escola, não para institucionalização excludente, mas para garantir a lucidez epistêmica totalmente compatível com o

devir humano e com a produção cambiante do saber. A razão precisa operar para munir os sujeitos em direção à emancipação e não para fins de agrilhoamento e castração das emoções. Portanto, em síntese, o teor dos argumentos não é propriamente contra a razão, mas contra sua centralização monolítica e, também, contra sua dissociação das emoções, dos afetos, e das não-razões que se impõem pelo corpo, pelo devaneio e pela criatividade.

Quando proponho um elogio à proposta triangular é entendendo que ela opera pelo encontro entre o apolíneo e o dionisíaco, isto é, pelo concílio da análise crítico-emancipatória do conhecimento com a criatividade, com o devaneio e com a força imaginativa do corpo e seus aparatos de cognição. A triangulação entre fazer-interpretar-contextualizar nos lembra que as cisões cartesianas pauperizam o papel da escola, sobretudo no mundo pós-moderno, quando a dimensão das contradições, dos afetos e da imaginação clamam por relevância nos espaços educativos.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008 (p. 13-26).
- BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à arte/educação contemporânea. *In*:
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010 (p. 11-24).
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** São Paulo: Papyrus, 1991.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Pinguim-Companhia, 2011.
- FRANÇA, Maria Inês. O olhar que ouve: a psicanálise na pós-modernidade. *In*: GUINSBURG, J & BARBOSA, A. M. (Orgs.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 101-120).
- GUSMÃO, Roney. Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica. **Kiri-Kerê**, Aracaju, v. 7, n. 1, nov. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37059> Acesso 22 jun. 2022.
- GUSMÃO, Roney. Relações de poder e arte-educação: corpo/memória como força subversiva na pós-modernidade. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20839> Acesso 24 ago. 2022.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

- HABERMAS, Jurgen. Modernidade – um projeto inacabado. *In*: ARANTES, O. & ARANTES, P. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/(des)colonial na América Latina. Niterói: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e a sociedade de consumo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, num. 12, jun. 1985 (p. 16-26).
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. & SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1988.
- MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A origem da tragédia proveniente do espírito da música**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, num. 23, mai./ago, p. 5-15. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002 Acesso em: 10 de mai. 2021.