

A FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Notas sobre arte [não qualquer arte] e cultura [não qualquer cultura] como campos significantes à educação

Adriana Magro¹

Geovanni Lima da Silva²

RESUMO

Este artigo propõe uma dupla provocação, de um lado observa a educação formal diante de suas múltiplas complexidades, e de outro, convoca à reflexão a arte e a cultura como possibilidades profícuas para uma educação voltada a crítica e a reflexão. Para tal, autores como Pierre Bourdieu, Erik Landowski, Adorno, Stengers e outros, constituem o escopo teórico da discussão, evidencia aspectos concernentes a necessidade de interlocução entre esses campos teóricos e quais questões surgem a partir desses diálogos. Essa pesquisa toma como pressuposto central a ideia de capital cultural está intimamente associado ao desempenho escolar e sua lógica de pedagogização da vida cotidiana, da cultura e da arte, podendo torná-las protocolares reduzindo as experiências culturais, especialmente a arte, a uma lógica dessemantizada. O lócus aqui é composto por imagens de uma exposição de arte contemporânea realizada no Mucane, Vitória ES - BR em 2023 como provocação para o escape didatista e como catalisadora para a constituição de outras nuances educativas e, conseqüentemente, de capital cultural libertador.

PALAVRAS-CHAVE

Arte contemporânea, educação, crítica, semiótica.

¹ Professora doutora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de educação da UFES

² Artista performer, doutorando em Artes na Unicamp

RESUMEN

Este artículo propone una doble provocación, por un lado, observa la educación formal frente a sus múltiples complejidades, y por el otro, convoca a una reflexión sobre el arte y la cultura como posibilidades fructíferas para una educación centrada en la crítica y la reflexión. Para ello, autores como Pierre Bourdieu, Erik Landowski, Adorno, Stengers y otros, constituyen el ámbito teórico de la discusión, destacando aspectos relativos a la necesidad del diálogo entre estos campos teóricos y qué preguntas surgen de esos diálogos. Esta investigación toma como supuesto central la idea de que el capital cultural está estrechamente asociado al desempeño escolar y su lógica de pedagogización de la vida cotidiana, la cultura y el arte, que puede protocolizarlos al reducir las experiencias culturales, especialmente el arte, a una lógica desesemantizada. El locus aquí está compuesto por imágenes de una exposición de arte contemporáneo realizada en Mucane, Vitória ES - BR en 2023 como provocación para la fuga didáctica y como catalizador para la constitución de otros matices educativos y, en consecuencia, capital cultural libertador.

PALABRAS CLAVE

Arte contemporáneo, educación, crítica, semiótica.

“O que a educação faz é radicalmente desestimulante, particularmente nas democracias que surgiram de colônias sustentadas por escravizados, como no Brasil ou Estados Unidos, repúblicas que foram fundadas sobre a desigualdade. O currículo educacional é antiquado e tenta manter a legitimidade de um tipo de projeto que será desafiado e contestado.”¹

¹ Fragmento de entrevista extraído do site <https://bravo.abril.com.br/literatura/saidiya-hartman-flip-vidas-rebeldes>. Por Artur Tavares. Atualizado em 23 nov 2022, 18h35 - Publicado em 23 nov 2022, 18h20. Acesso em 20 de nov de 2023, às 13h45.

Saidiya Hartman

I.

O valor da educação formal até meados do século XX foi pautado pela história oficial e pela academia e, posteriormente difundido no saber popular como o principal meio funcionalista para o desenvolvimento econômico e a queda de um sistema opressivo presente na sociedade tradicional da época, ou seja, a educação como caminho à democracia, entre outros aspectos.

O sentido de igualdade de oportunidade promovido pela ideia de educação para todos advindo dos esforços de uma educação pública, gratuita e neutra promoveriam a construção de uma sociedade justa, moderna e democrática, assim, todos os problemas relacionados a garantias de oportunidades iguais na construção de tal sociedade estariam garantidos. Desse modo, os

os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (Nogueira e Nogueira, 2002, p.16).

Esse cenário ideal sobreviveu pouco tempo, bem como os autores citados acima, Pierre Bourdieu fundamenta em vasta pesquisa a questão das desigualdades escolares e que a mesma ainda vivia sob o julgo da meritocracia e do autoritarismo. O autor apresenta elementos e dados de outros países, no entanto, sua pesquisa impactou (e ainda impacta) a sociologia da educação no Brasil ao observar as lógicas de manutenção da exclusão e legitimação da desigualdade ao não reconhecer o contexto e origem social dos estudantes.

Ou seja, a educação formal não foi transformadora, pois as sociedades ainda são as mesmas. A escola, portanto, reproduziria as diferenças sociais e trabalharia para a manutenção da ordem social em vigência ao não observar as questões relacionadas ao modo de vida, condição social e grupo econômico dos seus alunos, as condições objetivas dos sujeitos não eram pensadas e, tampouco, respeitadas para que a escola pudesse ser minimamente democrática.

Nessa esteira, o autor supracitado em conjunto com Passeron, elabora os conceitos de “capital econômico, capital social e capital cultural”, dos quais o capital cultural nos interessa sobremaneira pois para Bourdieu é no capital cultural que habita uma dimensão simbólica importante de diferença e conflito entre grupos sociais díspares. Assim,

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (ALMEIDA, 2007, p. 45-46).

Para Almeida a cultura elabora uma troca simbólica entre certos grupos dominantes numa ideia de cultura legítima e cultura ilegítima ou inferior, pois não há nenhum dado objetivo que define qual cultura é ou deixa de ser legítima. Logo, a ideia de cultura dominante é, essencialmente, um espelho diante dos grupos sociais dominantes que reflete somente suas próprias escolhas e gostos. A troca simbólica aqui é também dada pelo desejo de distinção entre os sujeitos ou grupos sociais.

Retomando a ideia inicial que a educação formal seria como um campo profícuo para a aquisição de ferramental cultural para a ascensão e mobilidade social, o capital cultural seria difundido e socializado na escola, logo, seria possível equalizar diferenças e suprimir desigualdades sociais. Como já dito anteriormente, não foi assim que aconteceu.

Diante do cenário atual, o campo escolar ainda guarda uma herança de que poderia cumprir seu papel social de garantia de oportunidades para aquisição de capital cultural, isso se dá porque, segundo

Bourdieu o capital cultural pode ser adquirido sob três modos, “no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado”, para Cazelli

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. [...] O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do background familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares. (CAZELLI, S. pg 47 e 48, 2005).

O tripé apresentado acima que compõe o capital cultural não se separa, com efeito, se retroalimenta praticamente como num ciclo vicioso. Ao final, o capital cultural tende a ganhar legitimidade pelos diplomas e documentos variados do estado institucionalizado. Advém daí o presente fenômeno ainda coexistir como troca simbólica entre a escola e a sociedade, no entanto, tal constituição ainda permanece baseada em lógicas sociais influenciadas por contextos políticos e econômicos que operam, de modo geral, na mesma lógica desde sempre, ou seja: como posto na epígrafe desse texto, uma educação ainda colonizada. Nessa esteira, compete a nós refletir, ainda que inicialmente, sobre a constituição formal da educação brasileira.

II

Várias foram as reformas na legislação brasileira que dispõem sobre a educação formal. São leis, decretos, pareceres e tantos outros instrumentos legais de legitimação do modelo educacional em vigência. Destaco a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – 9394/1996 com alterações dos anos de 2021 e 2022 até chegar a n. 14.644/2023 que a cada reforma procurou inserir mais diversidade, pluralidade e equidade com os diferentes públicos que acessam os segmentos da educação.

No entanto, destaco o artigo 1º do Título I – Da Educação: “*Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*” (BRASIL, 2023), somente nos parágrafos 1 e 2 deste artigo é que se enfatiza a educação escolar, as instituições, o trabalho e a práticas sociais.

Destacamos atenção a este fato, pois, como determina a lei acima, a educação é um campo amplo de desenvolvimento que agrega vários aspectos fundamentais, entre eles, as manifestações culturais, que podem ser lidas também como manifestações artísticas materiais e imateriais. Várias foram as mudanças na lei, no entanto, na seção “Da Educação” nada foi alterado, nos dando a ver que o artigo e seus parágrafos ainda são atuais.

Como vimos anteriormente, as análises de Bourdieu sobre capital cultural ainda pesam sobre o estado institucionalizado o principal papel na busca e aquisição do capital cultural, ou seja, na escola e instituições com esse fim. A questão que nos toca então, é: Se a educação é um campo vasto de oportunidades diversas, mas o capital cultural, de alguma maneira, ainda habita a busca por diplomas do estado institucionalizado, como está nossa formação cultural hoje? Logo, nossa educação?

É comum nos dias atuais, uma pessoa na fase adulta se apresentar pelo nome e pela profissão que se formou ou pelo cargo que ocupa. A mudança dos modos de apresentação que privilegiavam o nome e a localidade de nascimento ou, o nome e sua filiação ficaram destinadas a um tempo passado. A lógica escolar contemporânea, em alguma medida, tem buscado a ideia de profissionalismo dos alunos, a educação escolar ocupa a sociedade, Libâneo (2001, p. 4) afirma “a sociedade atual é eminentemente pedagógica” a tal ponto de a considerarmos sociedade do conhecimento e não

somente pelo acesso as tecnologias digitais e redes sociais de interação e colaboração entre usuários, mas também pela lógica dos processos produtivos que vem exigindo qualidade múltiplas dos trabalhadores.

Apresenta-se aqui mais uma situação, a formação acadêmica institucionalizada vem, aos poucos, conformando uma lógica de constituição da subjetividade dos sujeitos uma vez que passamos a nos apresentar pela ocupação econômica adquirida pelos meios legais de educação. Além disso, a experiência da vida cotidiana, os desafios, acertos, ajustes e frustrações entre outras situações de aprendizagem social vem sendo cooptada, desde a mais tenra idade, pela lógica capitalista, transformada em produto e vendida sob o julgo da pedagogização ou didatização¹ que, na maioria das vezes, estabelece um percurso de desenvolvimento com lógicas de acertos e erros pré-definidos ou situações pré-desenhadas em percursos formativos idealizados.

A rebote destas práticas está a falsa urgência de ensinar conhecimentos sistematizados cada vez mais cedo em esferas da vida cotidiana que não habitam a escola formal, tornando a própria experiência de viver um fantástico show roteirizado que vai desde os jogos de encaixe com cores absolutas até os (quase) infinitos tutorias de toda sorte de conteúdos indexados em plataformas digitais ensinando até o que sentir ou quando não sentir (apenas para citar aqui alguns exemplos).

O resultado desses itinerários esquemáticos pode ser desastroso ao longo do tempo, uma vez que ao sermos confrontados com realidades divergentes, culturas distintas ou orientações não normativas, o sentimento de distinção entre “um eu e um eles” pode surgir no sentido de julgamento daquilo que é valor, saber ou cultura legítima e ilegítima. Criando assim lógicas de estratificação social acompanhadas de sentidos pré-concebidos ou preconceituosos em torno daquilo que não é reconhecido a partir dessa lente criada pelo didatismo como receita de como viver.

Desta feita, a constituição do capital cultural segue essa lógica normativa que insere valor simbólico às regras, preceitos e normas de como viver e aprender. O que torna tal lógica ainda mais grave é o

¹ O uso dos termos “pedagogização” e “didatismo” aqui nesse texto refere-se ao que FRANTZ no texto “A literatura nas séries iniciais” denomina didatismo e pedagogismo. Embora o autor dedique sua reflexão especialmente para a criança pequena e a literatura, os termos convergem para a ideia didático-pedagógica de aprender conteúdos sistematizados em todas as esferas da vida, não somente no campo escolar.

fato da perspectiva das trocas simbólicas se pautarem como legítimas somente pela roteirização das práticas sociais, obliterando a espontaneidade e pluralidade de soluções autênticas e fecundas, além também das frustrações como elemento educativo dentro e fora dos contextos formais da educação.

III

O argumento aqui não desconsidera as relações profícuas entre a educação formal e as sociedades, no entanto, ao reflexionar sobre os cenários atuais da escola é possível calcular a necessidade do diálogo educativo para além do campo escolar, e, por isso, é imperativo que a formação educativa estabeleça e se fundamente num “campo ampliado”¹ de movimentação e processo em diversos segmentos sociais para evocar o capital cultural, análise e compreensão crítica dos conteúdos, atenção à inconformidade e emancipação de consciência entre outros aspectos relevantes a formação acadêmica e humana.

No intuito de contribuir para a fundamentação desse campo ampliado, o encontro com a arte contemporânea em seu espaço expositivo, ou fora dele, aponta um caminho necessário para o enfrentamento dessa complexidade e fuga dos binômios que, por ventura, ainda residem nas lógicas materiais e/ou ideológicas de uma educação que se quer moderna mas ainda guarda heranças tradicionais. Por isso, a defesa de que a formação educativa se fundamente num campo ampliado pois ela já não se organiza mais numa expressão moderna e sim pós moderna cujas bases estão em construção distantes de um único meio de expressão, mas sim de um conjunto ampliado de termos e efeitos de sentidos.

Para contribuir na reflexão, a exposição Protocolos para a [des]construção do corpo, do artista Geovanni Lima da Silva em exibição no MUCANE – Museu Capixaba do Negro- em Vitória ES - BR, apresenta-se como uma janela de fabulação crítica para pensar a educação.

¹ Termo cunhado por KRAUSS, Rosalind. “A escultura no campo ampliado” (Tradução de Elizabeth Carbone Baez). Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984

A exposição ocupa 3 salas contíguas. Ao entrar no ambiente, a primeira sala a ser visitada apresenta vários conjuntos de suportes pretos com fragmentos de peles sint ticas produzidas pela sobreposição de m teria plástica sobre corpos e fragmentos de corpos. São mãos, braços, antebraços, abdome e costas. Há também uma fotografia tipo “lembraça escolar” de uma crianç , aparentemente um retrato do artista quando crianç .

A sala à direita recebeu 21 latas de metal do tamanho de 20 litros. 20 latas receberam um revestimento de folha de ouro e foram enfileiradas em grupos de 10 nas laterais da sala e uma única lata recebeu o tratamento com folhas de prata e foi posta entre as duas fileiras e ao centro da sala de frente a um vídeo da preparação de uma refeição, exibido na parede. O vídeo mostrava o artista e outras pessoas no preparo do alimento com carne de porco.

Na última sala, bem ao centro havia uma mesa de madeira com uma frase escrita, sugeria uma conversa intima entre o/a neto/a e sua avó. Uma longa prateleiras foi instalada e sobre ela utensílios domésticos de toda ordem repousavam. Três novos vídeos eram exibidos nessa sala, tratava-se de uma refeição. Um grupo de pessoas vestidas com roupas vermelhas, em volta da mesa comiam, aparentemente, a refeição em preparação do vídeo anteriormente citado.



Fotografia de Edson Chagas

Exposição Protocolos para a [des]construção do corpo. Geovanni Lima da Silva, Mucane. Vitória ES, 2023.



Fotografia de Edson Chagas

Exposição Protocolos para a [des]construção do corpo. Geovanni Lima da Silva, Mucane. Vitória ES, 2023.



Fotografia de Edson Chagas

Exposição Protocolos para a [des]construção do corpo. Geovanni Lima da Silva, Mucane. Vitória ES, 2023

Não há um percurso pré definido para se inserir na exposição. O convite é para o abandono da postura de espectador/a e assumir o lugar de testemunho/a¹ da arte contemporânea, pois os saberes da arte se articulam na indeterminação de como viver o mundo e como participar do contexto educativo. O convite à indeterminação encontra eco na perspectiva de pensar a constituição do capital cultural transcendendo o estado institucionalizado com certificações formais e diplomas de reconhecimento legal para buscas orgânicas e de pensamento diverso.

É preciso elucidar que tais indeterminações significam permitir no processo de ensino aprendizagem o lugar da dúvida como campo profícuo ao saber desejanter de outras lógicas de ser e estar no mundo. São as práticas irresolutas que, sobremaneira, apontam percursos insurgentes à normatividade e ressignificam existências numa fabulação crítica em busca de preencher lacunas na história artística, cultural e educativa que até então foram construídas hegemonicamente.

Geovanni sabe que os registros históricos, em boa medida também o que se compreende por educação formal, são construídos pelo poder dominante, por isso a prática ancestral de conservar carne animal imerso na banha do próprio animal sacrificado para o sustento da família surge como partida e chegada contra as epistemologias do poder colonial. Conversar com o passado é torna-lo presente, e suscitar em nossos corpos e mentes outras formas de saber em temporalidades espiralares. Por isso, perguntar sobre qual corpo Geovanni propõe um protocolo de [des]construção não é possível responder sem investigar toda sorte de relação entre o próprio corpo do artista na primeira sala formalmente materializado em peles sintéticas, recortadas em pedaços pequenos servidos em bandejas pretas ou o corpo do animal sacrificado e conservado para futura refeição em latas de ouro e prata, ou ainda aquele jovem retratado no passado e que pode ser (ou não) a mesma pessoa dos dias atuais nos lembrando de onde viemos.

Há outras relações de [des]construção do corpo também existente entre o jovem que envia uma carta objeto que nunca vai chegar ao seu destino se não pela rememoração e reconstrução de um rito que existe na memória ancestral de tantas mulheres cuidadoras e provedoras que é a feitura de uma refeição que se estenderá e subsidiará a sobrevivência da família durante meses.

A joia é o processo, o tempo e a paciência. A cerimônia, o convite ao pensamento complexo. A arte contemporânea, aqui presentificada pela exposição “Protocolos para a [des]construção do corpo” ressignifica existências e modos de compreender o capital cultural também pela legitimação das nossas subjetividades e histórias fabuladas criticamente.

A educação formal compreende-se como um caminho importante para a aquisição do capital cultural, e de fato é, no entanto a lição da educação não formal que se apresenta numa exposição de arte contemporânea nesse texto é que é possível assumir seu papel educativo no campo ampliado de ensino e aprendizagem ao colocar-se em parceria com a arte contemporânea valendo do caráter de antítese social que a arte promove e, por isso, problematiza, complexifica e insufla outros modos de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. (2007). A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). Sociologia da educação: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAZELLI, Sibeles. (2005). Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: Quais as relações? Tese de doutorado. PUC Rio.

FRANTZ, M. H. Z. (2011). A literatura nas séries iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREITAS, Kênia. (2019). Fabulações críticas em curtas-metragens negros brasileiros. MULTILOT!. Disponível em: <<http://multiplotcinema.com.br/2019/03/fabulacoes-criticas-em-curta-metragens-negros-brasileiros/>>. Acesso em: 20, nov, 2023

KRAUSS, Rosalind. (1984). A escultura no campo ampliado (Tradução de Elizabeth Carbone Baez). Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1.

LIBANEO, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR.

MARTINS, Leda Maria. (1997). Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá. São Paulo: Perspectiva.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78.

STENGERS, Isabelle. (2023). Uma outra ciência é possível: Manifesto por uma desaceleração das ciências. Tradução Fernando Silva e Silva. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.

TAVARES, Júlio César. (2020). Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: Perspectivas Etnográficas. Editora Appris.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Magro, Adriana; Lima da Silva, Geovanni (2024); A falência da Educação; En: <http://quadernsanimacio.net> n° 39; Enero de 2024; ISSN: 1698-4404

ⁱ O conceito de testemunha/o da arte contemporânea foi desenvolvido por Adriana Magro e Isabela Vieira Martins no artigo “A criança educadora” e convida à reflexão de que mesmo em relação a objetos de arte interativos o conceito de espectador/a não atende a convocação da arte contemporânea que seria o de incorporar e apreender as provocações da arte para além do espaço expositivo, bem como para além do próprio debate sobre arte. Por isso as autoras substituem os conceitos.