

Relações de poder e arte-educação: corpo/memória como força subversiva na pós-modernidade

Power relations and art education: body/memory as a subversive force in postmodernity

Relaciones de poder y educación artística: cuerpo/memoria como fuerza subversiva en la posmodernidad

Roney Gusmão¹

1 Licenciado em Geografia e em Artes Visuais, doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, professor adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Foi docente titular e coordenador de pesquisa e extensão da Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Também participa do Núcleo de Cultura e Sexualidade - NuCuS e dos Grupos de Pesquisas Memória, Espaço e Culturas - MESCLAS e Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão articuladas aos referidos grupos, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, cultura, arte-educação, ensino, pós-modernidade, gênero, espaço urbano.

<http://lattes.cnpq.br/0045181639619078>

<https://orcid.org/0000-0003-0104-047X>

roney@ufrb.edu.br

RESUMO

Os regimes de poder imbricados na profusão de imagens no cenário contemporâneo acabam requerendo uma postura mais ativa nas aulas de artes no sentido de reclamar seus dizeres e tensionar seus discursos. Assim sendo, a memória e o corpo insurgem como instâncias oportunas para rasurar os essencialismos herdados da modernidade, evidenciando outros modos de ressignificar o trânsito de significados a partir de muitas racionalidades que coexistem no campo simbólico. Destarte, proponho uma análise epistemológica sobre poder-saber, corpo e memória, visando contribuir com problematizações em torno do papel da arte-educação na sociedade pós-moderna.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação. Poder. Memória. Pós-modernidade.

ABSTRACT

The power regimes imbricated in the profusion of images in the contemporary scenario end up requiring a more active posture on the part of art educators in the sense of reclaiming their sayings and tensioning their discourses. Therefore, memory and the body emerge as opportune instances to erase the essentialisms inherited from modernity, highlighting other ways of re-signifying the transit of meanings from the many rationalities that coexist in the symbolic field. Thus, I propose an epistemological analysis of power-knowledge, body and memory, aiming to contribute to problematizations around the role of art education in post-modern society.

KEY WORDS

Art education. Power. Memory. Post-modernity.

RESUMEN

Los regímenes de poder imbricados en la profusión de imágenes en el escenario contemporáneo acaban exigiendo una postura más activa por parte de los educadores de arte en el sentido de reclamar sus dichos y tensar sus discursos. Por tanto, memoria y cuerpo emergen como instancias oportunas para borrar los esencialismos heredados de la modernidad, destacando otras formas de resignificar el tránsito de significados de las múltiples racionalidades que conviven en el campo simbólico. Así, propongo un análisis epistemológico del poder-conocimiento, el cuerpo y la memoria, con el objetivo de contribuir a la problematización del papel de la educación artística en la sociedad posmoderna.

PALABRAS CLAVE

Educación artística. Poder. Memoria. Posmodernidad.

O presente texto é um desdobramento de pesquisas que tenho desenvolvido sobre a arte-educação numa perspectiva pós-moderna. Como sabido, o percurso de realização de uma investigação, sobretudo na sua etapa empírica, acaba reivindicando outras variáveis epistemológicas que possam aclarar os modos de representação pautados pelos sujeitos de pesquisa. Por este motivo, os conceitos teóricos tratados neste texto se afiguram como parte dos meandros da pesquisa, requeridos no decorrer de sua feitura.

Assim, interessa-me problematizar as categorias poder-saber, memória e corpo, para pensar na arte-educação como potência subversiva e como espaço aglutinador de resistências. Desta feita, o marco teórico que aqui se apresenta visa transtornar as refrações de concepções essencialistas, de modo que se entenda as instabilidades do sistema como oportunidade para fazer dos corpos destoantes pauta privilegiada de contestação.

Por fim, justifico que o campo empírico não foi mencionado neste artigo, tanto por que a pesquisa está em processo de desenvolvimento - logo seus resultados ainda são parciais, como também por que a amplitude deste tema requer significativo aprofundamento teórico, fato que, em atendimento aos limites de formatação do artigo, dificultou acrescentar articulações com a etapa empírica da investigação.

PODER-SABER COMO FORÇA CONTESTATÓRIA

Como sabido, o aumento do interesse por determinados percursos teórico-metodológicos nas ciências se articula aos próprios propósitos e desafios apresentados ao conhecimento num determinado tempo histórico. Por esta razão, entendo que a amplitude dos debates em torno da genealogia foucaultiana nas últimas décadas é bastante sintomática e nos ajuda a entender como o contexto contemporâneo propicia condições de contestação sobre as bases da razão monolítica legada pela modernidade. Por isto, debates em torno do poder, do corpo ou do discurso, tão bem situados por Foucault (2014) numa abordagem genealógica, têm emergido como força contestatória pela perspectiva pós-colonial, uma vez que põe em suspeita as alegações do caráter imutável, essencial, irrefutável e constante de determinados conceitos. Portanto, pela esteira do pensamento pós-estruturalista, a tríade - poder, corpo e discurso - está sujeita a agenciamentos, que requerem uma análise mais profunda sobre os contornos históricos que a atravessa e, por conseguinte, a transmuta.

Para exemplificar essa abordagem, Taylor (2018) lembra que no século XIX, europeus e norte-americanos lidaram com os efeitos do aumento da urbanização num cenário de aprofundamento das desigualdades sociais do capitalismo. Formava-se uma subclasse de indigentes, prostitutas e ladrões aglomerados em áreas de construções irregulares, fato que escancarava espacialmente a face mais perversa do sistema. Aumentava a taxa de criminalidade, alcoolismo e prostituição, acompanhada pela proliferação de doenças, sobretudo sífilis e cólera, que, semelhante à AIDS no

século XX, foi reclamada por discursos em defesa de um higienismo complacente com a exclusão de corpos abjetos. Uma vez que a massa de excluídos aumentava exponencialmente, a classe média passou a suspeitar de uma ameaça à pureza racial sob o risco de uma degeneração étnica. O resultado foi a propagação de pensamentos em torno da eugenia e o darwinismo social, que, na Europa do final do século XIX, insurgiram como respostas à necessidade de justificar uma atuação mais efetiva de políticas de banimento de corpos e práticas ameaçadoras.

Também em curso neste período, diversas metrópoles do mundo passaram a pôr em prática políticas de reurbanização, aproximando os saberes do urbanismo com discursos médicos a respeito de uma necessidade imediata de assepsia no arranjo social. Assim sendo, como lembra Foucault, o poder disciplinar, fundamental ao *modus operandi* do capitalismo pós-século XVIII, refinou a ação de seus dispositivos para adentrar os corpos e equalizar seus atos à égide da produção, sob o pretexto de resguardar a vida e a salubridade social. Como resultado, o poder disciplinar que se instaurou com o desenvolvimento do capitalismo adquiriu forma genética, sujeitando o corpo a um progresso perpétuo em direção a um fim ótimo (HOFFMAN, 2018).

No entanto, a especificidade desta abordagem sobre poder consiste justamente em trata-lo, não como fenômeno de dominação maciço, unilateral ou homogêneo de um indivíduo sobre o outro ou de um grupo sobre o outro, mas, noutra direção, Foucault (2021) nos convida a entender que o funcionamento do poder ocorre em cadeia. Nesta ótica, a proposta foucaultiana mais se interessa em entender os indivíduos como centros de transmissão do poder, e não como massa inerte sobre a qual o poder é exercido. Isto posto, na visão de Foucault (2014), o poder disciplinar não se apresenta como configuração externa e momentânea de relações sociais, mas se afigura como inerente à própria ação corriqueira e, por isto, opera no campo das micro-relações. Ademais, cada olhar é uma peça fundamental para a cadeia geral do poder, cujo funcionamento somente é possível mediante normas instauradas na microfísica das relações sociais: no cárcere, nos hospitais, nas fábricas ou nas escolas. Com efeito, estas normas funcionam como vetores do poder e reproduzem seu propósito de ordenação, numeração, classificação, hierarquização, comparação, nomeação e, sobretudo, individualização.

Ora, se o poder nomeia e, portanto, estabelece diretrizes para ordenamento dos corpos nos espaços, se também pelo poder cria-se toda uma literatura médica sobre comportamentos e usos dos corpos e, mais, se pelo poder busca-se gerir a vida humana para incremento e preservação de capacidades corporais, logo, deduz Foucault (2021), o poder produz saber. E é por meio desta constatação que o autor apresenta algumas importantes provocações, das quais me atenho a duas, ao menos: o poder produz e o poder pressupõe resistência.

Restrinjo-me a dar relevo a estas duas observações para que seja possível apontá-las, mais claramente, ao objeto de análise tratado neste artigo e, para tal, entendo poder-saber-resistência como instâncias interligadas e diretamente correlatas à educação escolar, sobretudo, do contexto pós-moderno. Explico o porquê: No volume 1 de "A história da sexualidade", Foucault (1988) nos lembra que, para fins

de controle e intervenção, os discursos médicos criaram toda uma nomenclatura para classificar as anomalias. Os usos não-convencionados do corpo se tornaram objetos de saber que, dentro em regimes de poder, se traduziram em conhecimentos para fins de tratamento. Assim sendo, como típico do poder disciplinar, individualiza-se os sujeitos para que seja possível criar uma gradação das diferenças, de modo que se visibilize aqueles que são alvos mais incisivos do poder. Contudo, ao individualizar os sujeitos e colocá-los sob os holofotes, os regimes de poder, nomeiam as anomalias, chamando os sujeitos anormais à existência pelos próprios discursos que visam sua objetificação, subsunção e inibição. Disso, Foucault (1988), observa a implantação e nomeação das perversões nas relações de poder funciona como efeito-instrumento das próprias práticas corporais de que se é alvo. Do ponto de vista da sexualidade, o autor entende que o poder provoca o que ele mesmo proíbe, já que, na tentativa de isolar e vigiar os prazeres periféricos, o poder se entrelaça ao prazer por um mecanismo complexo de excitação e de incitação.

Mas, como pensar na educação escolar nesta articulação poder-saber, levando em conta a dimensão do corpo? Veiga-Neto e Saraiva (2011) salientam que a escola moderna funcionou como um dos principais dispositivos para disciplinarização dos corpos, o que, pela docilização dentro da progressão utilitarista, tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Neste sentido, a escola de herança modernista funciona para nos lembrar que nossos corpos precisam ser educados, precisam ser submetidos a uma ordenação e hierarquização utilitarista, que põe sob suspeita os desvios e constringe insubordinações com sanções normalizadoras.

Nesta mesma direção, Butler (2020) reforça que os sujeitos são formados a partir dos mesmos poderes que está submetido, fato que desencadeia em outros tantos micropoderes a partir do próprio sujeito por ele formado. Esta ideia converge para o que Foucault (2021, p. 285) já havia constatado: “o poder passa através do indivíduo que ele constitui” e, por conseguinte, faz do indivíduo um efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu vetor de transmissão e agenciamento. É por isto que a recomendação do autor é analisar o poder de modo ascendente, isto é, partindo dos mecanismos infinitesimais, de modo a se entender como os fenômenos e os procedimentos de poder se deslocam e se modificam nos níveis mais baixos, para, depois, entender como operam os fenômenos mais globais.

Por essa razão, prefiro não estudar a prática pedagógica corriqueira nas escolas a partir das macroestruturas, das macrotemporalidades e das metanarrativas do conhecimento acadêmico. De outro modo, entendo ser mais produtivo compreender como os sujeitos, em suas práticas corriqueiras, lidam, traduzem, replicam e confrontam os significados inferidos pela realidade global do tempo que se afigura. Quando sugiro, neste artigo, tratar relação entre pós-modernidade e arte-educação, por exemplo, não suponho que os sujeitos em suas vidas ordinárias se enquadrem numa temporalidade artificialmente imposta pelo discurso acadêmico; interessa-me compreender como a vida corriqueira dos atores da educação lida com a realidade de um presente em curso que, embora traga especificidades entendidas dialeticamente pela condição pós-moderna, apresenta dissonâncias e colide com formas muito

específicas de resistência e ressignificação.

É no desafio de entender as articulações entre as especificidades do tempo contemporâneo e a prática diária dos sujeitos, que aciono o corpo como lugar primordial de resistência e existência no campo mais ordinário da prática social e da vida escolar. De fato, o corpo insurge nesta análise como alvo do poder, mas também como seu agente mais rebelde, afinal, se, de um lado os indivíduos se dispõem como agentes replicadores do poder, é no corpo, pelo corpo e através do corpo que os escapes vão tornar nítido o fato de que o poder deixa brechas no momento em que sua vigilância dorme em serviço. Mesmo que gestores, professores e alunos na vida cotidiana da escola exerçam o papel de transmissores de poder, nenhum destes sujeitos está imune à infração dos próprios discursos de poder que os forma e, de igual modo, nenhum destes sujeitos está fora de atravessamentos produzidos pelo poder. O corpo, neste contexto, insurge como lócus da insubordinação, pois é por meio dele que o poder é exercido, notabilizado e, ao mesmo tempo, desobedecido. Se o poder tem o corpo como seu alvo primário, é porque este mesmo corpo contém os mecanismos de escape e devaneio de que tanto preocupa a sociedade disciplinar:

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 248, grifo meu).

Essa ideia se opõe radicalmente às suposições de que a escola seja fruto de um poder capitalista que descaracteriza o indivíduo pela massificação; pelo contrário, o que Foucault (2021) sugere é que não existe uma individualidade anterior, cuja suposta essência seria sufocada, dominada e impedida de se expressar. O que o esquadramento disciplinar trouxe foi uma multiplicidade ordenada à existência, de onde nasceu o indivíduo como alvo do poder. E, ao tentar selar os corpos com a marca do desvio, este mesmo esquadramento atçou uma reviravolta discursiva que, em tempos pós-modernos, se apresenta como emblema da força de resistência dos grupos estigmatizados.

Se o homossexual nasceu pelo discurso médico do século XIX, se o *queer* nasceu como expressão de aviltamento de grupos desviantes, o transcurso do tempo foi evidenciando que os mesmos predicados que serviam para estigmatizar os corpos com a marca da abjeção, eram passíveis de deslocamentos, para que outros usos no campo discursivo pudessem ser feitos. A linguagem utilizada como instrumento do poder para fins de desqualificação e fixação de corpos em estruturas hierárquicas do discurso, acabou suplementando a representatividade no campo da linguagem. Quando bell hooks (2013) lembra que a língua é do opressor, a autora nos convida a observar que, mesmo tendo sido imposta como emblema de um processo colonizador altamente genocida, esta mesma linguagem nos serve de força contra-hegemônica, capaz de produzir desequilíbrios altamente necessários para a representatividade de grupos marginalizados. De igual modo, para refletir sobre a arte-educação,

defendo que a pós-modernidade se apresenta como possibilidade contestatória ao racionalismo monolítico de herança etnocêntrica porque traz à tona o corpo como locus de empoderamento e resistência, pondo em ênfase o fato de que a história ainda está por fazer e cujos devires, na ótica de Haesbaert (2021), começam pelo próprio corpo. Embora a educação e as artes estejam tracejadas pelos discursos de poder, de que fala hooks, há outros modos de pensar a educação, para além dos códigos hegemônicos.

Diante do exposto, torna-se possível entender que escola, até pode ter por propósito uniformizar os sujeitos que nela adentram, pondo os corpos sob um nivelamento hierárquico, no entanto esta pretensão não se consuma plenamente, já que sempre há fissuras preenchidas por modos muito próprios de significar a prática social. É justamente por conta destas frestas do poder que, neste texto, trago a dimensão da memória como importante aliada para se refletir sobre as possibilidades de resistência pela educação.

A MEMÓRIA, O CORPO E A RESISTÊNCIA

Para Butler (2020), o que o sujeito põe em ato é viabilizado, chancelado e tornado inteligível pelo poder, mas não estritamente por ele determinado. Isto significa, que a ação excede o poder que a permeia, já que, segundo a autora, os propósitos do poder nem sempre coincidem com os propósitos da ação. A partir disto, Butler complementa a ideia dizendo que a ação não se subordina a nenhuma necessidade teleológica, pois, uma vez que as reiterações do poder demonstram irregularidades, suas condições de subordinação nunca são estruturas estáticas, mas, sim, temporárias.

O desejo de reiterar os discursos formados em tramas de poder acaba colidindo com as muitas infrações que o indivíduo comete em sua prática cotidiana. Assim, não raramente, o sujeito se depara com o mal-estar gerado pela dificuldade de acomodar-se ao *telos* prometido pela formação disciplinar. De modo análogo, a educação de herança cartesiana concebe a aprendizagem de forma linear e cumulativa, criando expectativas sobre um progresso que negligencia as dissonâncias e os desvios também característicos do processo de aprendizagem. Do ponto de vista do corpo, este fato é ainda mais acentuado porque os gestos, as condutas, os usos ou os acessórios a ele aderidos perpassam por uma ampla cadeia de significados e tracejamentos de poder. Tais sistemas de significados são retidos e replicados pela memória, ficando sujeitos a interposições múltiplas de subjetividades que, por sua vez, desconhecem o *telos* que a disciplinarização pressupõe. Assim, mesmo que a escola consiga uniformizar os corpos de tal modo que os submeta ao finalismo produtivo da sociedade, há idiosincrasias que persistem obstinadamente, ressignificando os mesmos signos que são objetos de disciplinarização.

Antes de prosseguir no tema sobre o potencial subversivo do corpo frente ao

legado cartesiano na educação escolar, é interessante inserir a dimensão da memória nesta discussão, sobretudo, por que, embora se sirva do passado, a memória contém uma força transgressora que desequilibra as relações de poder e recria outros modos de vida social. Com isto dizemos que, de fato, a memória diz respeito ao passado, mas diz mais respeito ao presente, afinal, como representação transitada no tempo, ela está sujeita a tantas reedições, quantos propósitos existirem.

A concepção foucaultiana tratada na seção anterior deste artigo é útil para observarmos que, para além de olhares que demonizam o funcionamento do poder, existe uma produtividade que não pode ser negligenciada. Se o poder nos forma como sujeito, se, pelo poder configuramo-nos emocional e corporalmente, ainda, se os códigos sociais tracejados pelo poder são armazenados e ressignificados mnemonicamente; logo também a memória se apresenta como faculdade ativa interposta por estas tramas de poder. Até as memórias aparentemente mais despropositadas estão imersas em codificações de poder que, inclusive, lhe dão coerência e inteligibilidade.

Connerton (1999) nos lembra que a memória prescinde da origem histórica fundante do objeto ou fato memorado, porque está sedimentada no corpo presente. Para o autor, a memória é acionada no presente e, portanto, se apresenta como repertório de ações possíveis e inteligíveis ao corpo no momento instantâneo que se vive. Logo, por este raciocínio, os usos do corpo, necessariamente estão atravessados por uma codificação mnemônica, cujos limites de certo e errado dependem da memória cognitiva de um léxico comum. A partir desta ideia, pensemos nos corpos que adentram a escola: roupas, acessórios, gestos, disposição no espaço, ritmo... todos são parte de uma mnemônica do corpo que, quando infringida, produz reprovação e constrangimento. Infrações às normas socialmente convencionadas revelam o quanto a experiência corporal reside sob o tráfego de poderes multidirecionais: são olhares, falas ou sansões que atestam os estranhamentos. Aqui, colegas de sala, professores, vizinhos, familiares, gestores... se apresentam como condutores do poder e, portanto, representantes destes circuitos de poder que agem sobre o corpo.

É importante observar que os sujeitos somente se apresentam como centros de transmissão do poder porque a memória social herda codificações sobre os critérios de normalidade. Ora, se lembrarmos que o corpo em visibilidade sempre produz discurso, se lembrarmos que estes discursos são atravessados por relações de poder e, mais, se observarmos que estes atravessamentos são perpetuados na história pela memória, logo se torna possível observar que a tríade de que falei – poder, corpo, discurso – necessariamente está circunscrita na dimensão da memória social. Na escola são compartilhados e encorajados os mecanismos de repreensão sobre corpos desviantes, isto porque, a ideia de normalização ainda está imbricada nos limites do tolerável instaurados em regimes de poder. Assim, a simplificação do gênero pelo prisma binário, por exemplo, vai se revelando pela forma como os corpos das crianças se alinham na aula de educação física (MOREIRA, 2021); também na forma como os acessórios incrementam o uniforme; na aquisição e manuseio dos materiais escolares; ou no modo como o repertório gestual notabiliza o corpo no momento do

recreio.

Entretanto, é preciso ressaltar que a memória não transcreve passivamente o passado representado, ao contrário, como faculdade ativa do presente, ela concatena os arquivos mnemônicos com múltiplas intencionalidades e, por isto, mostra-se instável e exposta à construção. Connerton (1999) também nos alerta que, até mesmo nos hábitos mais elementares, a memória é complacente com movimentos desnecessários e notas em falso, recrutando novos equilíbrios e novas formas de cognição.

Em acréscimo a esta ideia, numa perspectiva spinosiana, é possível reportar que a potência de afecção exercida por nosso corpo sobre o entorno, e vice-versa, cria um movimento transformativo ininterrupto, que faz do corpo uma estrutura sempre inacabada e aberta a reconstruções. Com efeito, as sinergias entre corpo e ambiente recriam significados aderidos aos sistemas de valores transportados pela memória. É esta concatenação de significados memorados e revisitados que produzem modos diferentes de representação pela experiência corpórea no presente.

Bergson (2019) compartilha dessa ideia por entender que a imagem externa consiste num convite à ação, cuja percepção, no dizer de Greiner (2010) é uma simulação interna da ação. Pela tese bergsoniana, esta relação perceber/agir é mediada pela dimensão da memória, pois, dotados de uma ação virtual, os objetos que nos circundam já estão registrados nos nossos arquivos e adquirem uma representação antecipada a partir de referentes conceituais de que dispomos. Todavia, segundo Bergson, a memória não se restringe ao passado, ao contrário, ela o encena, mantendo apenas as sensações dele resgatadas e abrindo para outras formas de interagir com o entorno percebido. Assim, tão logo os objetos nos convidem a agir, a repetição a que recorreremos se esbarra com a inteligência inventiva do corpo e, por isto mesmo, diz Bergson, imaginação e percepção podem se confundir na memória.

Nesta ideia, a estabilidade da memória é pura ficção, primeiro porque ela não existe fora da matéria, segundo porque a relação que se estabelece com a matéria está sujeita à imaginação, fato que gera outros equilíbrios na relação do corpo com o meio. É pelo finalismo de herança modernista que se funda o mito da memória como passado prescrito submetido a um fim. Ao defender a memória como diretriz imposta ao corpo pela repetição para fins produtivos, este paradigma cartesiano de educação se equalizou ao mote do capitalismo industrial. Por esta perspectiva, a memória, tanto para fins de conteúdo, como para constituição do sujeito humano, foi entendida na educação como mero hábito adestrável.

De fato, Bergson (2019) até reconhece a existência do hábito como mecanismo inteligente do corpo, mas ele nos adverte que este hábito está ligado ao poder criativo imanente da memória verdadeira. A partir disso, ele conclui que a vertente mecânica da “memória-hábito” e a instância criativa da “memória-verdadeira” se enviam mutuamente no corpo e pelo corpo. Bosi (2003) concorda com esta ideia ao afirmar que o sujeito mnemônico, não apenas se lembra, ele diz de novo e, com isso, vive o que está sendo lembrado com nova intensidade, como uma nova experiência. A memória põe em ação um passado vivo, transmutável, transitivo e, conseqüentemente, aberto a novas condições na experiência mnemônica revisitada

no presente.

No que diz respeito à educação escolar, podemos entender que a multiplicidade de corpos-discurso, a ordenação dos objetos, a distribuição e a hierarquização dos sujeitos, por si só, já ensinam. Ocorre um sugestionamento sobre modos apropriados de agir, de pensar e de aprender, porém, muito embora estes corpos se apresentem como canais de transmissão do poder, persiste uma memória criativa que, ininterruptamente, atualiza representações e cria novos equilíbrios. A despeito de toda a arquitetura escolar voltada à vigilância e ordenação dos sujeitos, existe uma margem significativa de devaneio na memória que se sedimenta no corpo e produz deslocamento, mesmo quando persiste em cumprir a métrica instituída. A norma aqui se depara com a imaginação, a criatividade e a reinvenção implícitas no devir dos corpos-discurso.

É justamente por ser matéria, por se sedimentar neste corpo inacabado, que a memória é forte produtora de ressignificações, já que o passado, diz Deleuze (2012), é contemporâneo ao presente, e não sobreposto por ele. Passado e presente, então, coexistem e, sorrateiramente, transgridem os mesmos códigos de poder que nos forma.

Cabe-nos, agora, suplementar a força subversiva da memória que se capilariza no corpo, de modo a tonar a educação um ambiente propício à autonomia cognitiva, frente aos jogos de poder implícitos nesta sobreposição excepcional de imagens-discurso, como se vê na pós-modernidade. A memória e o corpo também se configuram em importantes aliados para se refletir sobre as forças que criam regimes de visibilidade e, portanto, estabelecem critérios rígidos de legibilidade dos corpos a partir de ideais universais. Situar as relações de poder na constituição dos corpos se torna fundamental para pensar na escola como um ambiente mais suportável aos corpos discordantes. Até mesmo porque, as inseparáveis instâncias memória e imaginação, nos tornam, todos, em diferentes medidas, também desviantes.

A ARTE-EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NUMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Para compreender os desafios postos a arte-educadores é preciso ter em conta o fato de que a educação recente se encontra inscrita num contexto histórico que se tem chamado de pós-moderno. O que se afigurou no cenário pós-industrial¹ a partir da década de 1960 modificou radicalmente algumas das variáveis imbricadas no papel que a arte tem para a educação. Obviamente, não pretendemos partir da dinâmica macro para entender a realidade que paulatinamente se instaura na vida escolar, fato que nos exige observar como os sujeitos na mais corriqueira realidade lidam com a

¹ Para escapar a visão linear da história, saliento que as variáveis implícitas nesta mudança envolvem instabilidade de paradigmas já nítidas no final do século XIX. Meu interesse é observar os efeitos do aprofundamento destas transformações no contexto que, por ora, chamo de pós-moderno.

realidade que se monta no tempo recente. Na pesquisa que tenho desenvolvido, busco levar em conta os discursos e as narrativas que os sujeitos constroem sobre os significados de arte-educação, exatamente com o intuito de perceber o modo como o contexto pós-moderno reverbera nas falas e, também, como os desvios se apresentam nos discursos dos sujeitos sobre o propósito da arte na escola.

O referencial teórico nesta investigação tem fornecido pistas para entender os marcadores temporais que, articulados a outras temporalidades, aportam na prática corriqueira dos sujeitos, não para determina-la, mas para servir-lhe de releitura e rearticulação. O campo da memória, de que tratamos anteriormente, tem contribuído muito nesta pesquisa porque, como lembra Maffesoli (2004), a pós-modernidade é marcada por uma hipertrofia do presente, quando o hedonismo e a efemeridade de que alerta Bauman (2001), parecem eclipsar a cadeia de significantes e aglutinar a cognição a um hiperpresente. Interessado pelo campo da memória, Rossi (2010) já havia alertado sobre a propensão ao esquecimento como parte de valores civilizatórios. O autor destaca que a ideia de progresso acabou validando o esquecimento, como oportunidade de atribuir valor demasiado ao futuro.

Embora Rossi remeta à modernidade para justificar sua preocupação com o esquecimento, é útil salientar que o pensamento pós-moderno se nutre de uma perda generalizada de referências, fato que realçou um desencanto com o passado e, ao mesmo tempo colapsou as esperanças a respeito do futuro. Assim, é interessante acrescentar que esta descrença nas convictas metanarrativas de legitimação dos saberes trincaram convicções, abrindo possibilidades para outras formas de articular ideias fora do racionalismo monolítico. De outro modo, defendo a ideia de que o desequilíbrio da razão recente se apresenta, tanto como risco pelas possibilidades de manipulação do saber, como também se apresenta como oportunidade de reparar os estragos deixados pela razão etnocêntrica. De efeito, argumento que a descrença no progresso nos serve de oportunidade para se pensar em modos alternativos de existência fora do racionalismo universalista; mas, sem dispensar o alerta de que o hiperpresenteismo pode escamotear ainda mais os regimes de poder que tracejam e orientam a sobreposição excepcional de imagens e discursos, como se vê na pós-modernidade.

Quando os sujeitos não são precavidos sobre esta justaposição de relações de poder que se enlaçam às seduções sensoriais da pós-modernidade, fragiliza-se a força da crítica sistematizada como propulsora de resistências. Numa sociedade tão imagética como a contemporânea, torna-se vital que os jogos de poder sejam apontados e esquadrihados, que seus discursos sejam pautados como instâncias mutáveis, deslocáveis e reinterpretáveis. Bosi (2003) defende que uma mudança de atitude, uma mudança de relação com o entorno social implica numa reestruturação da experiência passada. Na linha do pensamento bergsoniano, a autora nos ajuda a observar que a mudança de postura frente aos estímulos e preceitos trafegados na sociedade somente é efetiva quando reorienta os dizeres de nossas memórias. Não se trata de adulterá-las, muito menos de rechaça-las, trata-se, de outro modo,

de articulá-las a partir de outras possibilidades de feitura frente ao mundo que nos contorna.

Também é fundamental levar em consideração o quanto o corpo é elemento fundamental no repertório imagético da sociedade pós-moderna. Como nunca, o corpo está em evidência: no Instagram, no filme, no seriado, na novela, na pornografia, nas *lives*, no comercial, nos *pop-ups*... E, em tempos de pandemia, o corpo ainda é objeto de interesse das *fake news*, dos *negacionismos*, da retórica política, dos higienismos... O corpo está aí, enquadrado em esquemas de poder, ora vilipendiado pelos critérios de inclusão/exclusão, ora idolatrado como vetor de sedução, ora comedido como objeto de assepsia. Celebidades, *influencers*, desportistas, modelos que reificam o *ethos* do efêmero, seja reproduzindo hierarquias de gênero, classe ou etnia; seja induzindo deslocamentos discursivos. A saturação de imagens na pós-modernidade é tamanha, que os mesmos jogos de poder que as orientam servem de revanche discursiva ao serviço da desconstrução das mesmas hierarquias que pressupõem. Daí ser tão difícil interpretar a pós-modernidade pela lente maniqueísta, afinal as velhas dicotomias (bem x mal, eles x nós, popular x erudito, certo x errado...) nunca estiveram tão rasuradas como agora.

E a arte-educação? Num cenário de tamanha profusão de fluxos discursivos pela imagem, como a arte pode servir para fins de resistência? Algumas abordagens em arte-educação podem fornecer pistas para responder esta pergunta. Para tal, é válido retroceder ao início do século XX: Buscando superar a camisa de força do realismo realçado pela Missão Francesa, no final do Século XIX a fermentação do pensamento escolanovista acabou confluindo com alguns ajustes em paradigmas da educação no século seguinte. No cenário internacional, os Estados Unidos despontavam como potência mundial, acirrando paulatinamente o clima de confronto com a URSS. Neste clima de disputa, os discursos sobre o papel da educação também acabaram sofrendo cisões: de um lado defensores de um Estado mais participativo na educação e, por tabela, de uma mediação mais presente dos professores; de outro, uma disciplina mais frouxa, de modo que a educação ocorresse naturalmente de dentro para fora dos alunos.

No Brasil esta segunda ideia confluiu com um reacionarismo contra a pedagogia tradicional, pondo ênfase a espontaneidade, as emoções, o lúdico... Não é correto, obviamente, demonizar o movimento Escola Nova e entendê-lo como mero substrato da disputa ideológica que se instaurou na geopolítica mundial, mas é certo dizer que o escolanovismo se configurou de modo heterogêneo no Brasil, produzindo inúmeras interpretações sobre o lugar, por vezes exagerado, da espontaneidade. Para a arte-educação, este modo de pensar possui refrações até os dias de hoje, como verifico em algumas de minhas análises, perpetuando, ainda, no imaginário de professores e alunos sobre a arte como fruição pura.

Pois bem! Observando o escolanovismo situado na realidade brasileira no início do século, é possível extrair algumas lições pertinentes ao ensino em artes: Primeiramente, a suposição de que o exercício do poder é anulado pela espontaneidade

é equivocada. Isto porque, em coerência com a abordagem foucaultiana, o poder aqui precisa ser visto pela sua ação transversal, isto é, o poder opera independente da mediação escolar, já que, nesta ótica, ele integra a própria formação ontológica do sujeito. Com efeito, o espontaneísmo, quando aplicado ao ensino em artes, por exemplo, negligencia o fato de que os modos pelos quais jovens significam os objetos e os traduzem em representações simbólicas, são inevitavelmente atravessados por relações de poder. O mesmo digo em relação à descarga de afetos que a cultura de massa pós-moderna produz: se a espontaneidade e fruição despropositadas se impõem como método do arte-educador, perde-se a oportunidade de transcender a superfície destas sensações e de pôr em evidência a arquitetura de poder por elas ofuscada.

Naquele cenário de Guerra Fria no início do século XX, o espontaneísmo já se mostrava altamente perigoso, por ser complacente como uma exposição dos jovens às forças ideológicas que circulavam sob a paulatina popularização da cultura de massa. Vale lembrar que, embora permeada por inúmeros processos de resistência, a cultura de massa no Brasil foi também reclamada como mecanismo de doutrinação a serviço de um modelo desenvolvimentista conservador, equalizado ao ideário neoimperialista estadunidense. Logo, se, naquele cenário, marcado por tecnologias informacionais ainda tão incipientes, se comparadas com as que temos ao dispor hoje, o espontaneísmo já se apresentava como estratégia pouco eficaz à problematização dos jogos de poder implícito nos trânsitos imagético-discursivos, o que dizer sobre hoje, quando as imagens se impõem excepcionalmente como “ações virtuais”², como retórica emaranhada por arquiteturas de poder?

Segundo motivo que deve inspirar uma avaliação crítica do espontaneísmo na arte-educação consiste no fato de que a mera fruição representa um desserviço ao projeto de educação numa perspectiva anti-hegemônica. A memória de que falamos revela que todas as pessoas recebem influências do tempo e do lugar por onde percorrem. Estas influências estão inevitavelmente imbricadas em jogos de disputas que operam no campo simbólico e, portanto, integram o repertório de significados que os sujeitos levam para a escola. Por isto, é certo dizer que, ao justificar o espontaneísmo como tentativa de resguardar a virgindade expressiva das crianças, ignora-se o fato de que não existe sujeito fora deste tráfego discursivo que cerca a sociedade.

Em pesquisa publicada nos anos 1980, Brent e Marjore Wilson (2005) já observavam que o desenho infantil contém correspondências com o mundo exterior, articuladas a formas muito próprias de representar a realidade circundante. A partir disso, os autores entendem que a representação por meio da pintura, por exemplo, ocorre mediante uma relação isomórfica entre o mundo fenomenológico e a representação em si mesma. Logo, o desenho é um esforço, não apenas de reproduzir um signo natural, mas, também de acoplar a esta representação outros signos artificiais, que geram inteligibilidade e correspondência. Se os signos naturais

² Ação virtual diz respeito a simulações mentais induzidas pelo ambiente que nos cerca. Esta ideia parte da noção bergsoniana sobre os processos interativos entre corpo e meio, bem como a sua sedimentação na memória.

(o objeto material que motiva a representação) se mistura ao signo artificial (signos configuracionais), então é possível pensar no desenho como um produto criativo da memória, cujas representações acionadas permeiam imaginários elaborados e negociados no transcurso da vida social do sujeito.

A partir dessa ideia, pode-se concluir que a defesa da virgindade expressiva das crianças ignora o fato de que existem sistemas de valores e significados anteriores à idade escolar. Estes valores são recrutados pela memória e transfigurados na produção artística, operando tão discretamente, que podem ecoar prontamente como condição própria do objeto representado. Além disso, não somente os conteúdos circundantes afetam os interesses de representação simbólica das crianças na escola, mas também as técnicas de representação podem ser (re)criadas em imitação. Evidentemente, tanto a seleção do que é representado, como a forma de representação, podem arrastar estereótipos e visões de mundo inevitavelmente inseridas em jogos de poder. Desse modo, algumas representações caricatas podem até parecer como ingênua universalidade interpretativa, mas que, na verdade, precisam inspirar uma mediação sistematizada na escola, de modo a transcender a aparência essencialista dos signos. Brent e Marjore Wilson (2005), inclusive, citam o exemplo de uma criança que desenhou um canibal, fato que despertou uma análise sobre os valores civilizacionais implícitos neste modo caricato de interpretação, dos quais os signos de valor são presentificados pela memória a partir de jogos simbólicos transmutados em relações de poder.

No calor destes argumentos, não é demasiado chamar atenção para o fato de que prescindir a mediação docente na leitura e produção artística na escola pode empobrecer o propósito formativo da arte-educação, afinal a mera espontaneidade não dá conta dos jogos de poder subjacentes à representação artística. E não é somente isto: confluindo com a abordagem foucaultiana, a interface produtiva do poder precisa ser levada em conta, isto é, pelas relações de poder, pode-se criar possibilidades sistemáticas de condução e motivação favoráveis à formação crítica. Em "Arte como Experiência", Dewey (2010) defende a experiência como arte em estado germinal que requer um agente ativo externo que motive sua expressão. Como alusão, o autor lembra que a etimologia da palavra "expressar" tem correspondências com "espremer", ou seja, ambos termos dizem respeito ao ato de pressionar para fora. Nesta analogia, Dewey salienta que o sumo de um fruto é posto para fora por um agente que lhe põe pressão, daí conclui que o sumo somente é produzido na interação com algo que lhe é externo. Para o autor, a arte é, de fato, construída de uma experiência, mas é tão somente produzida pela interação com energias orgânicas e ambientais externas, que impelem sua expressão. Por esta ideia, a expressão não é resultado de numa tendência natural e orgânica, pelo contrário, ela é espremida do produtor pela pressão exercida por coisas objetivas nos impulsos e tendências externas.

Em acréscimo a essa ideia, considero importante lembrar da tese bergsoniana sobre as interações entre corpo e ambiente, cujas forças de afecção integram a formação da memória e da imaginação. Nesta mesma direção, é possível deduzir

que o ambiente atua como agente externo fermentador da expressão, tendo a memória/imaginação como mediação ativa nesta relação simbiótica corpo/ambiente. Similarmente, e mais atento à educação, Dewey não nega a experiência como arte em estado embrionário, mas chama atenção para a necessidade de ter em conta os agentes externos como incitadores da expressão. Por conta desta ideia, entendo que a arquitetura das escolas, bem como a ação dos gestores, dos professores e dos colegas funcionam como sujeitos externos ativos e, por conseguinte, integram os circuitos de saber-poder intrínsecos à representação da experiência por meio da arte. Tal fato justifica a defesa por uma relação de equilíbrio, que leve em conta uso de referenciais estéticos e técnicas precedentes de representação artística, sem, obviamente, descambar num espontaneísmo que não se põe como agente “espremedor de sumo”.

Frente aos desafios que se apresentam a arte-educadores na pós-modernidade, a tese deweyana se mantém atual. Como já dito, o tempo pós-moderno é realçado por uma profusão excepcional de imagens, tanto realçada pela ampliação das tecnologias informacionais, como também pelo comportamento hedonista e efêmero que marca os sujeitos pós-modernos. O arrefecimento dos vínculos de longo prazo, o apego exagerado ao presente, a obsessão por novas e fugidias experiências sensoriais... tornam o comportamento pós-moderno equivalente à esquizofrenia, dado apego ao presente e embaralhamento da cadeia de significantes (JAMESON, 2000). No cerne deste processo o corpo-discurso adquire centralidade, pois é difundido por imagens e sons que o interpelam dentro de intencionalidades entranhadas por jogos de poder. Como lembrou Bergson (2021), os objetos refletem ações possíveis ao corpo; ações estas que são perenizadas e, ao mesmo tempo, ressignificadas na memória. Frente à preponderância da imagem no tempo pós-moderno, a ação virtual de Bergson se eleva à máxima potência, quando apelos estéticos pautam, exaltam e políam o corpo.

Se ignorarmos o fato de que nossos alunos são atravessados por estes inúmeros discursos; se desprezarmos o fato de que estes discursos, de tão repetidos, parecem universais, logo, perderemos a oportunidade de estimular reviravoltas discursivas, também de potencializar a força subversiva da memória. Os corpos-discurso veiculados pela cultura de massa, até podem se apresentar como protótipos de ação, até podem induzir a uma unanimidade massificada, contudo, este propósito nem sempre se realiza; afinal há micro-resistências, há revisões da memória pela prática corriqueira do corpo. A memória também pode replicar os signos de poder suggestionados por um discurso notabilizado na mídia, mas, a ele, interpõe modos peculiares de ressignificação.

Motivada por desafios pós-modernos como esses, Barbosa (2010; 2014) propõe a triangulação entre fazer/ler/contextualizar na aula de artes. A proposta tem se apresentado como oportuno modo de abordar as artes, tanto porque a contextualização põe em ênfase os signos de poder que permeiam a elaboração e leitura da arte, como também porque não prescinde da força produtiva deste próprio poder-saber pela mediação do arte-educador. A proposta triangular se apresenta como vetor de

resistência porque traz à tona a possibilidade de pautar o corpo representado nas artes ou na cultura de massa, como representação tracejada de forças traduzíveis na representação simbólica.

Ademais, também por essa abordagem cria-se a oportunidade de desessencializar conceitos estéticos e seus sistemas de valores. Assim, quando se analisa os cânones, tem-se a oportunidade de concatenar seus dizeres a certas configurações de poder situadas historicamente. Tal fato põe em questão qualquer aparência de essencialidade ou universalidade, mostrando que é pelas teias de poder que se constroem determinadas representações e pela memória que elas são reiteradas e perpetradas na sociedade. Também na confluência ler-fazer-contextualizar evidencia-se o fato de que estes códigos são todos deslocáveis e abertos a outras interpretações. Assim, ao estimular os alunos a produzirem a partir de um certo referencial estético, pode-se utilizar os mesmos sistemas de poder como indutores da resistência. O discurso sobre corpo, seja pautado na obra de arte ou na imagem massificada na mídia pós-moderna, está sujeito a rasuras, está exposto a novas significações a partir dos muitos lugares de fala.

A proposta triangular, portanto, tem força subversiva na pós-modernidade porque reside nesta zona fronteira entre o sujeito que reproduz e o sujeito que produz, sendo que ambas são faculdades ativas da experiência humana, abertas à resignificação. Se é pelo corpo que os jogos de poder são amplificados na pós-modernidade, também defendendo que, pelo corpo, a resistência se estabeleça, fato que requer revisitá-lo como arena discursiva propícia à subversão. Outrossim, as novas possibilidades de pensar o corpo a partir de racionalidades desviantes anunciam o devir como condição favorável à desconstrução de certezas outrora enrijecidas no imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação epistemológica entre poder, memória, corpo e discurso aqui se justifica pelo esforço de refletir sobre os desafios postos à arte-educação na pós-modernidade. Na influência do pensamento pós-estruturalista, a morte do sujeito cartesiano escancarou as brechas das próprias estruturas hegemônicas, pondo em ênfase o corpo e seus atravessamentos para além da razão monolítica. Com isso, entendo ser oportuno reforçar as possibilidades de pautar estas questões pelas linguagens artísticas e pelas experiências estéticas na escola, tendo em vista fissurar quaisquer reminiscências do essencialismo herdado da modernidade.

Para tal, defendo que a pós-modernidade se apresenta como tempo histórico favorável ao reconhecimento de que a morte do sujeito fragilizou ideias em torno de originalidade, essencialidade, universalidade ou pureza. Nesta ocasião, pela arte, pode-se lembrar os atores da educação que os referenciais éticos/estéticos de uma sociedade são refrações de jogos de poder situados temporalmente e, como tal,

sujeitos a outros modos estilização pelo corpo e pelas muitas racionalidades que nele coexistem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e os novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 11-24.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2021.

BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Ed. Celta, 1999.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/ de(s)colonial na América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia: UFF, 2021. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf> acesso em 08 ago. 2021.

HOFFMAN, M. O poder disciplinar. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 41-57.

HOOKS, B. A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. In: HOOKS, B (org.). **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins e Fontes, 2013, p. 223-234.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2000.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica Ed., 2004.

MOREIRA, J. A. S. O corpo jovem como território e o uniforme escolar como fronteira: o poder velado e suas territorialidades. In: MAIA, C. E. S. et al. (orgs.). **Corpos cobertos desnudando espacialidades: vestimenta, roupa, traje, fantasia e moda na geografia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, p. 79-110.

ROSSI, A. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins e Fontes, 2001.

TAYLOR, C. Biopoder. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 58-75.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, Jan/Jun 2011, p. 5-13. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf> acesso em 09 ago. 2021.

WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-78.

Submissão: 10/08/2021

Aprovação: 25/01/2022