

ARTE E ENSINO: PROPOSTAS DE RESISTÊNCIA

João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira

Centro de Investigação
e Estudos em Belas-Artes (CIEBA),
Faculdade de Belas-Artes,
Universidade de Lisboa
Largo da Academia Nacional de Belas-Artes,
1249-058 Lisboa, Portugal

Coleção CIEBA
— Educação Artística

DIREÇÃO

Margarida Calado

CONSELHO EDITORIAL

Ana Sousa
Universidade de Lisboa, CIEBA

Catarina Martins
Faculdade de Belas-Artes da
Universidade do Porto
(FBAUP), Portugal

Cláudia Matos Pereira
Universidade de Lisboa, CIEBA

Elisabete Oliveira
Universidade de Lisboa, CIEBA

Filipa Alexandra dos Reis
Machado Rodrigues
Instituto Politécnico de Leiria,
CIEBA

Ilídio Salteiro
Universidade de Lisboa, CIEBA

Irene Tourinho
Universidade Federal de Goiás
(UFG), Brasil

Isabela Nascimento Frade
Universidade Estadual
do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

João Paulo Queiroz
Universidade de Lisboa, CIEBA

Jorge Ramos do Ó
Instituto de Educação da Univer-
sidade de Lisboa (IEUL), Portugal

José Pedro Regatão
Instituto Politécnico de Lisboa,
CIEBA

Kátia Santos
Instituto Politécnico de Lisboa,
CIEBA

Leonardo Charréu
Instituto Politécnico de Lisboa,
CIEBA

Lúcia Pimentel
Universidade Federal de Minas
Gerais (UFMG), Brasil

Luís Jorge Gonçalves
Universidade de Lisboa, CIEBA

Margarida Calado
Universidade de Lisboa, CIEBA

Maria Clara Brito
Instituto Politécnico de Santarém

Maria Cristina da Rosa
Fundação Universidade do Estado
de Santa Catarina (UDESC), Brasil

Maria João Craveiro
Lopes
Universidade de Évora, CIEBA

Marilda Oliveira de Oli-
veira
Universidade Federal de Santa
Maria, (UFSM), Brasil

Marta Sobral Antunes
Ornelas
Universidade de Lisboa, CIEBA

Mirian Celeste Martins
Universidade Presbiteriana
Mackenzie
(São Paulo), Brasil

Paloma Cabello Pérez
Universidad de Vigo, Espanha

Ricard Huerta
Universitat de València, Espanha

Ronaldo Oliveira
Universidade Estadual de Londri-
na, Paraná (UEL), Brasil

Teresa Isabel Matos Pe-
reira
Instituto Politécnico de Lisboa,
CIEBA

EDIÇÃO

Centro de Investigação
e Estudos em Belas-Artes,
Faculdade de Belas-Artes,
Universidade de Lisboa
+351 213 252 100
comunicacao@belasartes.ulis-
boa.pt
www.belasartes.ulisboa.pt

APOIO
ADMINISTRATIVO
CIEBA
Cláudia Pauzeiro

SERVIÇOS

FINANCEIROS
Isabel Vieira (Coordenação)
Carla Soeiro
Catarina Vicente
Conceição Reis
Lurdes Santos
Rosa Loures

DIVULGAÇÃO
Isabel Nunes
Maria Teresa Sabido

DESIGN
Addressa Tatielle Campos

CRÉDITO DA CAPA

Marta Frade - visitantes invisuais
à Reserva de Escultura da Facul-
dade de Belas-Artes da Univer-
sidade de Lisboa.

Título: Arte e Ensino: Propostas
de Resistência
ISBN - 978-989-8771-99-5

b belas-artes
a ulisboa

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

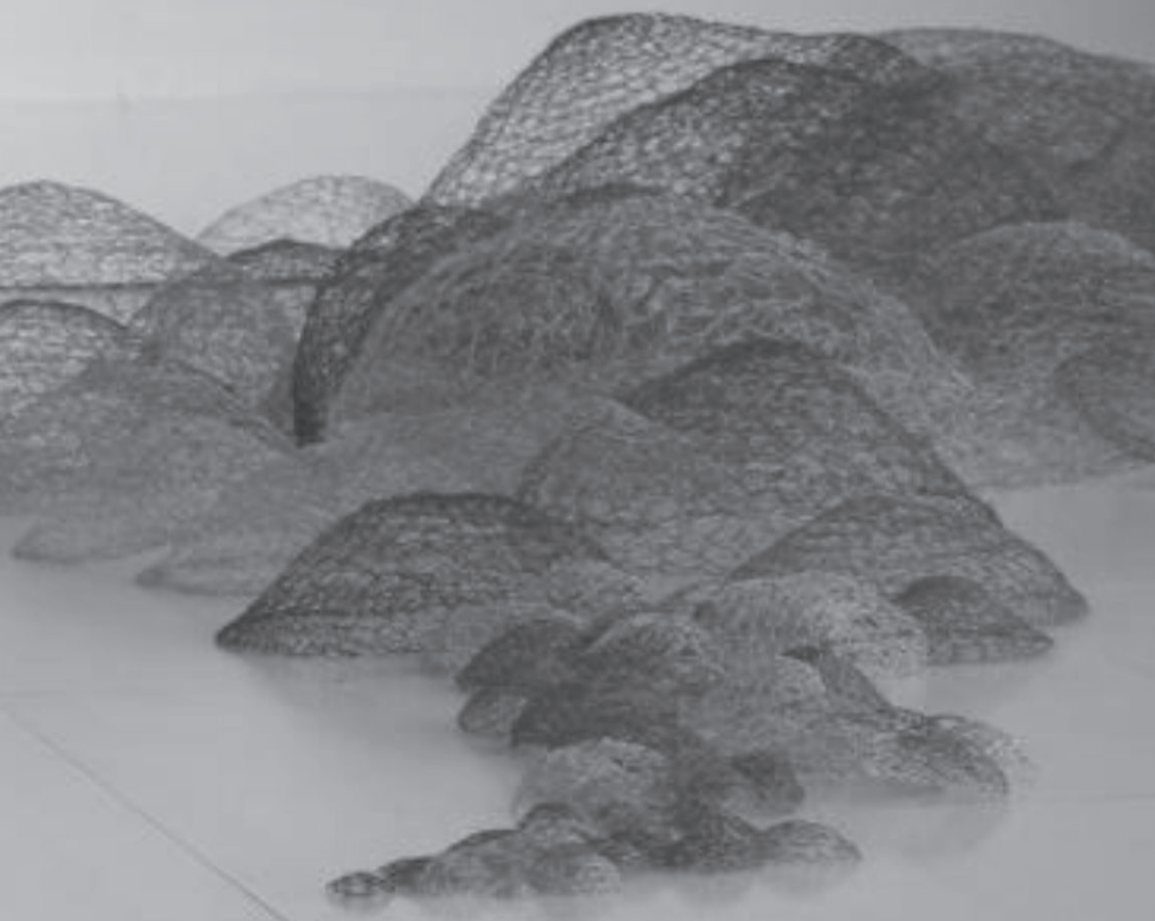
ARTE E ENSINO: PROPOSTAS DE RESISTÊNCIA

João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira

SUMÁRIO

	PREFÁCIO - PELA CRIAÇÃO DE UMA REDE VISÍVEL	7
01	ARTE/EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA AMÉRICA LATINA.....	11
	<i>Ana Mae Barbosa</i>	
02	FORMAR, [DES]FORMAR, [TRANS]FORMAR: ...repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência	23
	<i>Alexandre Henrique Monteiro Guimarães</i>	
03	A ARTE E SEU ENSINO ENVOLVE RISCOS OU NÃO?	39
	<i>Alice Fátima Martins Carla Luzia De Abreu</i>	
04	INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DIALÓGICA, RONDANDO OS ABISMOS	49
	<i>Ana Paula Caetano Ana Luísa Paz</i>	
05	A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: BREVE ANÁLISE DO APRENDIZADO E DO ENSINO a importância desta disciplina na formação do “sujeito cultural”	61
	<i>Claudia Matos Pereira</i>	
06	POR UMA ARTE EDUCAÇÃO À ESQUERDA	79
	<i>Francione Oliveira Carvalho</i>	
07	WE DON'T NEED NO EDUCATION: all we need is 'learning to learn', from cradle to grave	91
	<i>Helena Cabeleira</i>	
08	ESTAMOS EM PERIGO? ARTE, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS NO BRASIL.....	107
	<i>Luciana Gruppelli Loponte Andréa Senra Coutinho</i>	
09	INDÍCIOS DE INCÊNDIO: Políticas e Formação para o Ensino de Artes.....	119
	<i>Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	

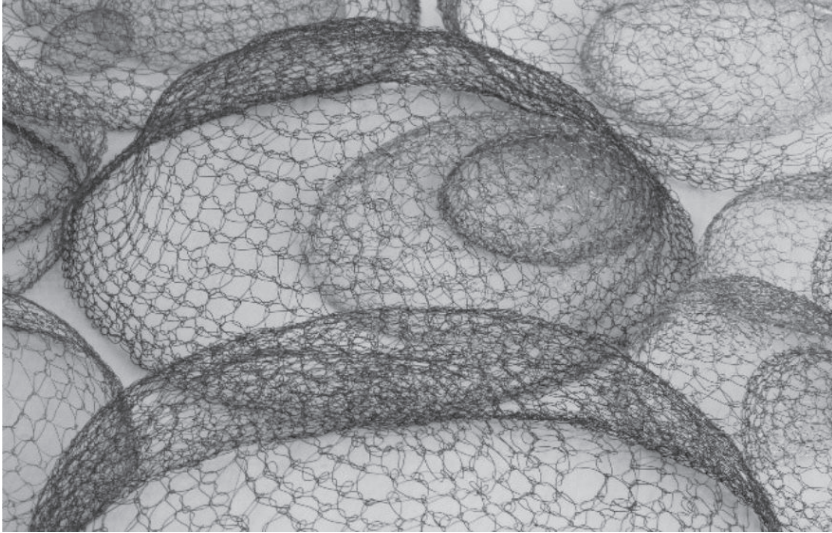
10	ESCREVER UMA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS COM MINÚSCULAS E OPERAR RESISTÊNCIAS EM UMA FORMAÇÃO PELA EXPERIMENTAÇÃO	131
	<i>Marilda Oliveira De Oliveira</i>	
	<i>Cristian Poletti Mossi</i>	
	<i>Francieli Regina Garlet</i>	
	<i>Vivien Kelling Cardonetti</i>	
11	ARTE E EEDUCAÇÃO EM TEMPOS INIMAGINÁVEIS: Caminhar na penumbra	141
	<i>Rita Demarchi</i>	
12	O ENSINO DA ARTE ESTÁ EM PERIGO?	153
	<i>Sandra Palhares</i>	
13	AS 'STEM' E A ARTE EDUCAÇÃO: COMPREENDER O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NOS EUA, UNIÃO EUROPEIA E AMÉRICA LATINA	163
	<i>João Paulo Queiroz</i>	
	<i>Ronaldo Alexandre de Oliveira</i>	
14	MEDIAÇÃO COMO INTERDISCIPLINAR E ENCANTAMENTO	179
	<i>Ursula Rosa da Silva</i>	
	SOBRE OS AUTORES	190



Margarida Holler - 2017 – Detalhe da Instalação *Célula-Corpo* composta por 230 peças tecidas em fio de cobre de diferentes tons e dispostas em camadas, 3 peças maiores sobrepostas, terra do solo da cidade de Londrina e imã, 12 metros quadrados aproximadamente.

PREFÁCIO

PELA CRIAÇÃO DE UMA REDE VISÍVEL



Margarida Holler - 2017 – Detalhe da Instalação *Célula-Corpo*

A imagem que com que se inicia esta escrita é um detalhe da obra da artista visual brasileira Margarida Holler, intitulada *Célula-Corpo*, onde a artista vai criando, com fios de cobre, um corpo, por meio do seu laborioso “tecer”. Ao tecer, Holler, tecelã perseverante de espaços, vai dando forma à linha de cobre, que se transforma numa grande Rede. Essa obra parece descrever, de maneira metafórica, a criação da REDE VISÍVEL: espaços, entrelaçamento, multiplicação, distensão, diálogos.

A própria Holler, discorrendo sobre seu trabalho, diz “*Célula-Corpo* tem como proposta abordar os processos, encontros, diálogos, vínculos, vivências e formas dinâmicas de conhecimento do corpo com o que os partici- pantes observam na exposição. [...] [...] A célula - isolada ou junto com outras células - forma todo o ser vivo. [...] Cada célula do nosso corpo tem uma função específica. Mas todas desempenham uma atividade “comunitária”, trabalhan- do de maneira integrada com as demais células do corpo”. (HOLLER, 2017)

Margarida Holler descreve o trabalho comunitário desempenhado pelas células. E a possibilidade de uma Rede entrelaçar pessoas, ideias, pensamentos, práticas, ações, percursos, mas, principalmente, diálogos. Foi o que moveu o princípio da iniciativa da REDE VISÍVEL. Rede composta por muitos fios / pessoas de diferentes lugares, culturas, mas que tem no cerne, nos seus “Nós”, algo em comum, que nos une uns aos outros “A arte e a educação”.

Em tempos de tantas perdas na Educação Artística, a criação de uma Rede pode ser um caminho fecundo e muito feliz para que posamos unir-nos mais e ficarmos também mais fortalecidos. Saber como

anda a Educação Artística em outras esferas faz com que conheçamos e reconhecamos mais e melhor a nós mesmos e o outro, no sentido de que a troca, o diálogo, pode ser um caminho profícuo para tal empreitada.

Foi com essa idéia que o professor Joao Paulo Queiroz, parceiro de outros projetos e desejos, fez com que o convite chegasse até muitos de nós. O convite cheio de esperança de que pudéssemos responder a uma questão / desafio: O Ensino de Arte está em Perigo? Não foram poucos os artigos e as conversas por e-mail, que já de pronto assinavam que a Educação Artística se encontrava em perigo há já algum tempo.

Para responder a esse desafio, foi proposto, para aqueles que quisessem lançar a Rede, a escrita de um artigo, pontuando, a partir do seu lugar, quais são os perigos que afligem o ensino de arte. E foi assim, com essa pretensão e desejo, que recebemos em mãos esta coletânea de artigos e testemunhos de profissionais do Brasil, Espanha e Portugal, e podemos perceber, pelas suas vozes, aquilo que ameaça, desafia, instiga, provoca e mobiliza a si e a nós, profissionais da arte e da educação, neste momento.

Recebemos dos três países mencionados 31 artigos que dividimos em duas publicações. A primeira, intitulada “Arte e Ensino: Propostas de Resistência”, é composta por catorze artigos que tocam mais diretamente em questões que se voltam para a Educação Artística no Brasil, Portugal e América Latina. Os artigos tratam de questões emergentes, mais diretamente ligadas aos problemas políticos e educacionais, indo desde a contextualização histórica aos problemas atuais, como as reformas, os confrontos e os currículos impostos. Ao mesmo tempo, alguns artigos trazem exemplos de ações que mostram alternativas, que confrontam, que reivindicam outros modos de operar: Talvez aí resida a resistência... É preciso resistir.

Parte significativa dos artigos de pesquisadores brasileiros toca, alerta e traz para o campo de discussão questões referentes às conquistas que obtivemos nas últimas décadas e como as políticas públicas para educação nos traz perdas, debilidades e fragilidades, além ainda de nos fazer perder muitos avanços que obtivemos no caminhar desses anos. Tocam ainda na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), espaço em que, seguindo uma tendência internacional e interesses outros, vamos contabilizando perdas irreparáveis.

Os artigos, de modo geral, vão tocar na fragilidade e nos problemas que enfrentamos na atualidade em relação à educação artística, como a formação e atuação de professores, professores sem formação, perda de espaço para atuação do docente, espaços mais reduzidos nos currículos escolares, eliminação da disciplina e dificuldade em prover currículos que respeitem e incluam a cultura de cada lugar nos seus desenhos, para privilegiar ainda um currículo “colonizador”. Nesse sentido, Ana Mae alerta no seu artigo: “O colonialismo cultural é um forte problema na América Latina, pois nos impede de valorizar nossa própria Cultura. Tendemos a copiar modelos de ensino da Europa e dos USA sem nenhuma correspondência com o nosso contexto social e cultural” (BARBOSA, 2018, p.4).

O segundo conjunto de textos, com os quais organizamos a segunda publicação, intitulada “Os Riscos da Arte: Educação, Mediação e Formação”, toca mais diretamente em questões relativas a práticas, ações, metodologias de pesquisa e diz diretamente das relações Professor / Artista, da necessidade de uma inventividade docente.

É interessante que ao mesmo tempo em que os artigos apontam para fragilidades de muitas ordens sobre a presença / ausência da arte nos currículos escolares, sinalizam também para as possibilidades de saídas, de encaminhamentos. Além disso, existe uma tônica que perpassa boa parte dos artigos, trata-se da ideia do quanto faz-se necessário o professor de arte fazer arte para que sua docência seja criadora, quer dizer, que partam da própria arte os modos e a inventividade dos seus processos pedagógicos.

Acreditamos que, com a iniciativa da Rede e a partir desse entrelaçamento de pessoas e ideias promovido pela presente publicação, a linha de pesquisa no CIEBA vai se fortalecendo e dando continuidade à publicação “Betâmio de Almeida (1920 – 1985): A pintura de um Educador pela Arte”, que inaugurou a coleção CIEBA / Educação Artística.

João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira



01

ARTE/EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA AMÉRICA LATINA

ANA MAE BARBOSA



Resumo

Este ensaio comenta os principais problemas da Educação Artística na América Latina, tais como formação de professores, falta de pesquisas acerca do que os alunos pensam, sobre aprendizagem da arte e principalmente falta conscientização do colonialismo cultural que sofremos muitas vezes imposto pelos Governos ditatoriais. Por outro lado, identifica experiências de alta qualidade no ensino-aprendizagem das artes. Também comenta a participação do CLEA no desenvolvimento da Educação Artística na América Latina.

Palavras-chave: Educação Artística; Arte/Educação; Aprendizagem de Arte; América Latina; Colonialismo.

Abstract

This essay discusses the main problems of Arts Education in Latin America, such as teacher preparation, lack of research on what students think, about art learning and mainly lack awareness of cultural colonialism that we often suffer imposed by dictatorial governments. On the other hand, it identifies high-quality experiences in the teaching and learning of art. It also comments on CLEA's participation in the development of Art Education in Latin America.

Keywords: Artistic education; Art/Education; Art Learning; Latin America; Colonialism.

Um dos maiores desafios para o desenvolvimento da Educação Artística na América é a formação de professores quantitativamente deficitária e, às vezes, qualitativamente também. Será necessário ampliar muito a oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Artística para termos um largo corpus de pesquisa que nos guie sobre Ensino da Arte em nossos países a fim de qualificar este ensino. No Brasil temos 28 Mestrados e Doutorados em Artes Visuais, só dezoito deles têm linha de pesquisa em Ensino da Arte. Cuba, México, Chile e Colômbia já têm Pós-Graduação em Educação Artística levando a Mestrado e Doutorado e o Peru está planejando um novo curso. As pesquisas vêm iluminando várias áreas do Ensino da Arte como a formação de professores, o que eles pensam acerca de como ensinam, aspectos históricos, interdisciplinaridade, transferência de valores e modos de pensar das Artes para outras disciplinas, teorias e metodologias de ensino, modos de ler imagem, etc.

Entretanto, pouca coisa tem sido produzida para aclarar o que pensam os alunos, quer sejam crianças, adolescentes ou adultos, sobre sua aprendizagem da Arte. Uma interessante pesquisa foi feita no México na *Benemérita Escuela Nacional de Maestros*.

Trata-se de uma escola que tem formado professores para o en-

sino primário há mais de 30 anos. As autoras e o autor do artigo¹ que relata a pesquisa nos Anais de um Congresso da COSINEM em 2017 em Mérida, Yucatán declaram que a escola tem especial interesse na formação de professores para a Educação Artística, mas que os jovens chegam a esta escola sem o necessário embasamento em artes para aproveitar bem o que a escola tem para ensiná-los.

Este é um reclamo constante mesmo nos Cursos Universitários de Arte em países da América Latina. A pergunta concreta que eles queriam ver respondida na investigação era:

¿Cuál es la concepción de arte y de educación artística de los docentes en formación de 2º semestre de la BENM? (CANALES, VARGAS e MÁRQUEZ, 2017, p. 9)

87% dos pesquisados têm entre 18 e 22 anos e os restantes 13% têm mais de 23 anos. Quando perguntados sobre o objetivo perseguido ao desenvolver atividades de educação artística, as respostas dos alunos apontam muita incerteza. 72% dos estudantes concordam fortemente que o objetivo é que as crianças desenvolvam a capacidade de perceber e expressar emoções, 59% no desenvolvimento de sua sensibilidade estética, no entanto, 49% concordam que o objetivo é que o grupo seja entretido e se divirta.

68% dos alunos estão inclinados a pensar que o objetivo é que as crianças aprendam os rudimentos das técnicas artísticas e a opinião é totalmente dividida sobre a questão de treinar as crianças como artistas, 11% concordam, o 20 % de alguma forma concordam, 28% não concordam nem discordam, 24% discordam um pouco e 17% discordam totalmente. Por fim, 67% dos estudantes consideram que o objetivo perseguido por esse tipo de atividade é que as crianças desenvolvam sua capacidade intelectual. (CANALES, VARGAS e MÁRQUEZ, 2017, p. 11).

Na conclusão os autores afirmam que esta última opinião coincide com a abordagem deles como professores.

No Brasil, talvez os pesquisadores sobre Ensino da Música se preocupem mais em saber o que pensam seus alunos.

Interessante é a monografia para Licenciatura em Música de Isabel Pereira da Cunha Soares (2014), “A expectativa dos alunos sobre o ensino de música na escola: uma pesquisa com dois alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Argemiro Antonio do Prado”, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Burity-MG, Também digna de nota é a dissertação de Mestrado “A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura” de Cristina Mie Ito Cereser (2003), Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Em Artes Visuais *Sônia Tramujas Vasconcellos tem pesquisado o que pensam os alunos no Paraná e uma pesquisa em Portugal intitulada “Aprendizagem, Formação e Práticas de Arte”* em alunos do Ensino Secundário Artístico. Um Estudo de Caso, de Duarte Silva e Jaime R. S. Fonseca (2010) *mostra resultados interessantes*. O texto resulta da análise

¹“dos dados resultantes da aplicação de um questionário em 2007 a 252 estudantes da Escola Se-

cundária Artística António Arroio, em Lisboa, sendo os seus objectivos principais conhecer as suas actividades artísticas, compreender quais as suas motivações, expectativas de vida, e quais as representações que têm da arte e da vida artística” (SILVA e FONSECA, 2010, p.1)

No que respeita à formação e atividade artística,

“(…) 67% dos estudantes consideram como sendo arte a música, ilustração, arquitetura, design, artesanato, dança, teatro, joalheria ou moda; não pensam prosseguir estudos depois do secundário e desenvolvem trabalho remunerado além da sua atividade escolar; quanto aos incentivos, eles próprios sempre sentiram vocação para a área das artes.” (SILVA e FONSECA, 2010, p.5)

Por outro lado, 33% consideram como “sendo arte a pintura, o desenho, a escultura, a instalação, a fotografia, o cinema e o vídeo; pensam prosseguir estudos depois do secundário e não desenvolvem trabalho remunerado além da sua atividade escolar; as pessoas que os incentivaram a prosseguir estudos no ensino artístico foram o pai e a mãe, outro familiar, amigo ou grupo de amigos ou um professor em especial” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 5). Mas os resultados não são apenas estes. A análise dos dados demográficos aliada a informações sobre os familiares torna este artigo muito interessante.

Há outras pesquisas que dão voz aos estudantes, mas certamente se estas pesquisas fossem intensificadas ajudariam no processo de descolonização da Aprendizagem da Arte na América Latina. Paulo Freire nos ensinou: é a voz dos alunos, suas experiências, seus conceitos, seu contexto, sua expectativa que deve guiar o processo ensino aprendizagem e não teorias e práticas que um país imponha a outro país.

O colonialismo cultural é um forte problema na América Latina, pois nos impede de valorizar nossa própria Cultura. Tendemos a copiar modelos de ensino da Europa e dos USA sem nenhuma correspondência com o nosso contexto social e cultural quase sempre operando cortes nos modelos para economizar pois introjetamos a ideia de que somos países pobres. Só é possível falar de uma “Arte/Educação descolonial”, se desenvolvermos em nossos alunos consciência política e de lugar, a análise da História, a desmistificação dos mitos colonizadores e o estudo de movimentos e heróis descolonizadores como as *Escuelas al Aire Libre* do México, Elena Izcue (Perú), Jesualdo e Figari (Uruguai), Alberto Gelly Cantilio, Gonzalo Leguizamón Pondal, Malhardo e as irmãs Cossetini (Argentina), Gerardo Seguel (Chile), Paulo Freire e Noemia Varela (Brasil), Olga Blinder (Paraguai) no passado e Leão Lopes e Ramon Cabrera hoje.

Nos anos 70 no Brasil nosso sistema de ensino da arte foi desenhado pela universidade de São Diego, nos anos 90 por um espanhol que nunca viveu no Brasil e agora voltamos a ser dominados por ban-

cos e outras corporações que pressionam o Ministério da Educação a eliminar as Artes do currículo das escolas públicas. Em 2018 as Artes que eram obrigatórias desde 1971 foram retiradas das disciplinas do Ensino Médio junto com Filosofia e Sociologia apenas dois anos depois que o Senado havia aprovado especificamente a inclusão de Dança entre as Artes já obrigatórias Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, subdividindo-as em Teatro e Dança.

Temos intensificado a conscientização e as ações de combate a colonização cultural, econômica, educacional e emocional.

Arte/Educação no Brasil é feminina, isto é, dominada por mulheres que tem de lutar contra duas desqualificações ao mesmo tempo; a desqualificação do trabalho da mulher e a desqualificação da Arte no sistema educacional.

Entretanto, apesar das dificuldades, principalmente de políticas públicas que democratizem a educação, tivemos 25 anos de projetos em Educação Artística muito exitosos. Nosso maior desafio são os políticos e as inúmeras fundações privadas que decidem nossos currículos sem respeito nenhum às pesquisas produzidas nas Universidades nem a opinião dos professores de Artes. Há vários Grupos de Estudos universitários de Arte/Educação, dentre eles o GEARTE² que tem uma revista muito influente.

As Universidades alimentam uma cultura de resistência e muitos projetos continuam bem-sucedidos em escolas e principalmente em ONGs comunitárias como a Fundação Casa Grande (Cariri, Ceará), o Maruê Malungo (Recife) e o Tear (Rio), que já estão com quase 30 anos de existência. A atuação de estudantes do Ensino Médio ocupando escolas para defendê-las em 2015 em São Paulo, que gerou apoio em vários Estados, foi a prova cabal de que estávamos educando nossos alunos com senso de responsabilidade, participação, autonomia e respeito as suas comunidades.

Em setembro de 2015, o governo do Estado de São Paulo anunciou um plano para reorganizar a rede pública de ensino que fechava muitas escolas e lotava outras, fazendo com que os jovens se deslocassem de seus bairros para lugares distantes para freqüentar escolas superlotadas. Provou ser uma ação destinada a vender terras para exploração imobiliária.

A postura ditatorial do governo e o apoio da imprensa ao governo provocaram um surpreendente movimento de ocupação de muitas escolas na capital e no interior do estado, tendo como bandeira o lema "Não feche minha escola". Os alunos cuidaram bem da escola, prepararam e organizaram seus currículos convidando professores e artistas para ensinar, dar palestras e concertos. Não relegaram nem renegaram as Artes como o fazem nossos dirigentes nacionais agora (2016/2018).

Até a grande imprensa que de início executou e demoliu o movimento foi obrigada a reconhecer o acerto do comportamento dos estudantes. Eles realizaram marchas e organizaram aulas até nas ruas. Eles passaram o Natal dentro das escolas.



Fig. 1. Escola Estadual Salvador Allende, zona leste de São Paulo



Fig. 2. Oficina do Núcleo de Artes Afrobrasileiras da USP na Virada Ocupação. Durante a ocupação de estudantes secundaristas nas escolas estaduais de São Paulo. Escola Estadual Dona Ana Rosa de Araújo. Vila Sônia – São Paulo/SP, 06 de dezembro de 2015.
Fonte: <https://www.mainafantini.com.br/fotojornalismo-cgch>.

Foi um movimento liderado por meninas que saiu temporariamente vitorioso. Veremos o que acontecerá depois das eleições de 2018. Agora os políticos estão menos antidemocratas para ganhar votos.

Outro problema na América Latina é o pouco tempo dedicado às Artes na Escola Pública, pois, nem todos os países tem escolas em tempo integral. No Peru a questão do número de horas de Educação Artística na Escola está resolvida. Aumentou de uma hora por semana para três horas, depois que o presidente do país Pedro Paulo Kuczynski no seu discurso de posse (2016) falou explicitamente na importância da Arte na Educação. Agora que ele se demitiu veremos o que vai acontecer.

Apesar dos problemas que cerceiam a Educação Artística na América Latina muitos projetos de alta qualidade vêm sendo produzindo por muitos anos. No Uruguai o Taller Barradas³ desde 1974 e mais recentemente as Bienais de Educação Artística vem atuando na preparação de professores e em experiências e pesquisas com crianças e adolescentes. A ConArte⁴ vem desenvolvendo ações em todo o México. O centro cultural La Nana, na Cidade do México, com música, artes visuais, dança tem transformado culturalmente o bairro pobre ao redor. Na Colômbia as Artes Visuais têm força Cultural incontestável desde o Modernismo, mas a Educação Artística se desenvolveu principalmente nos últimos 20 anos. As publicações oficiais são numerosas na Colômbia enquanto no Brasil publica-se mais em livros de Editoras Universitárias ou comerciais. No Paraguai o Taller de Educacion Infantil vem formando gerações. Em Rosário, na Argentina, a Rede Cossettini é muito ativa na atualização de professores assim como o IMEPA em Avellaneda. Na Venezuela a Educação Musical é de alta qualidade e atinge a maioria das escolas. O mesmo ocorre na

Guatemala onde podemos mencionar o Grupo Comunitario Maya Kaqchiquel Sotzil Jay, que forma actores-músico-danzantes, en la aldea El Tablón, Sololá, Guatemala. Trabajan desde la autogestión y se proyectan en su idioma a toda la comunidad circundante. Estudian y proponen a partir del Popol Vuh, el libro de la cosmovisión maya-kiché, o FLADEM E O Movimiento Latinoamericano de la Canción Infantil -MOCILYC”⁵

Nas Artes Visuais na Guatemala o Creatório Artístico e Pedagógico faz um trabalho excelente Em Cuba há muita experimentação educacional com artistas que consideram estas experiencias sua obra artística como o DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica).

No Chile a atuação conjunta das Instituições Culturais e Educacionais tem garantido uma educação artística voltada para a comunidade de muita qualidade e se espera novas iniciativas agora que no dia 13 de outubro de 2017⁶ foi criado, depois de anos de estudos, o Ministério das Culturas, das Artes e Patrimônio.

No Brasil tradicionalmente os Ministérios da Educação e da Cultura jogam um para o outro a responsabilidade de atualizar os pro-

fessores de Arte. Nos últimos dez anos o Ministério da Cultura estava se desempenhando melhor. Criou o programa Mais Cultura e os Pontos de Cultura dando muita atenção aos professores de Arte. Mas atualmente a situação do Ministério da Cultura está difícil. Em apenas um ano, três ministros se demitiram. O atual governo no Brasil (2016/2018) é o mais conservador e antidemocrático desde a Ditadura Militar (1964/1984). Além de eliminarem Arte como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, como eu já disse, querem cortar os cursos de Humanidades das Universidades Públicas, federais e estaduais e pior, acabar com a profissão de “artista” nas Carteiras de Trabalho dos cidadãos brasileiros.

Criamos em 1984 no Rio de Janeiro uma entidade que denominamos Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA) inicialmente ligado à INSEA. As relações com a INSEA são instáveis, dependem da diretoria e dos representantes da América Latina no seu Conselho Mundial, mas operamos muito bem independentemente. O CLEA vem produzindo ações, pesquisas, congressos anuais, publicações (Revista CLEA⁷ e livros) sobre Arte/Educação (designação no Brasil) e Educação Artística (designação nos países hispano-americanos da América Latina) Atravessamos ditaduras, crises econômicas e institucionais, mudanças de paradigmas na Arte e na Arte/Educação juntos, discutindo, discordando, nos apoiando uns aos outros, construindo alianças com arte/educadores mais jovens que hoje formam a fortuna crítica e cultural do CLEA. Para definir quem somos cito carta, a mim dirigida, datada de julho de 2017, de Salomon Azar membro fundador do CLEA:

Quando en 1984 caían las dictaduras en América Latina, en Rio de Janeiro una “llama” de esperanza, latino americanismo y ética humanística, se vislumbraba, se creaba el CLEA.

El CLEA como instrumento, durante estos largos treinta y tres años, potenció el movimiento de Arte y Educación por encima de las diferencias conceptuales y académicas. Conocimos la impronta de los fundadores latinoamericanos e incorporamos sus aspectos éticos. En estos treinta y tres años, cada país integrante fue aportando la organización de diversos eventos. Estos desarrollaron nuestro movimiento. Todos ellos con una participación igualitaria para todos los países miembros: ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA, CUBA, GUATEMALA, MEXICO, PARAGUAY, PERU, VENEZUELA y URUGUAY.

Temos trabalhado para a ampliação do número dos países membros do CLEA. Nossa ambição é congregar todos os países da região. Consideramos as relações internacionais na América Latina fator importantíssimo para que conheçamos as culturas uns dos outros, nos respeitemos e atuemos conjuntamente para a melhoria da qualidade

de vida, aprendizagem e participação coletiva da nossa juventude. Reforço de ego cultural permitirá nos relacionarmos em condições de igualdade com os países colonizadores de ontem e de hoje. Parceria e não submissão cultural é o que desejamos. As relações internacionais igualitárias do ponto de vista cultural expandem o potencial intelectual de todos envolvidos nestas relações. Trabalhando junto ao CLEA temos as Associações Nacionais de cada país como a FAEB no Brasil, EDU-CARTE no Chile e a REDE COSSETTINI na Argentina.

É para discutir nossos problemas, nossa história, nossas conquistas que nos encontraremos de 23 a 25 de abril de 2019 no SESC Vila Mariana em São Paulo em direção a construir melhores condições para nossa profissão de Professores de Artes. O tema será “O Ensino e a Aprendizagem da Arte na América Latina: descolonização e questões de gênero.” Debateremos os seguintes temas:

- 1 - Colonialismo versus diálogo internacional. Como evitar a imposição de ideias fora do lugar?
- 2 - O Colonialismo Cultural e emocional aliado a questões de gênero, raça, classe social e códigos hegemônicos de Cultura.
- 3 - Que História da Arte queremos conhecer e que história do Ensino da arte estamos construindo?

- 1 - Que revolução em Arte /Educação estamos precisando?
- 2 - Interdisciplinaridade não é polivalência.
- 3 - Advocacia das artes. no nosso sistema disciplinar de ensino: de que maneira defender as Artes como componentes obrigatórios e a cumplicidade com as tecnologias.

Termino com o que deveria ter sido uma epígrafe:

“O que é crucial ter em mente é que a “colonialidade” e todos os conceitos que introduzimos desde então são conceitos cujo ponto de origem não está na Europa, mas no “Terceiro Mundo”. Isso significa que todos esses conceitos emergem da experiência de colonialidade nas Américas. Enredado com a modernidade, com certeza, mas não mais “aplicando” categorias nascidas na Europa para “entender” os legados coloniais. Pelo contrário, convertamos a Europa em um campo de análise, em vez de um provedor de “recursos culturais e epistêmicos”. (Walter Mignolo, 2014⁸)

Notas

¹ CANALES, D. T. Q., VARGAS, P.A.P., MÁRQUEZ, C. C. A. P. (2017). *Concepción de arte de los docentes y de los docentes en formación de la benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Congresso da COSINEM, Mérida, Yucatán.

² Revista GEARTE (Grupo de Pesquisa em Educação e Arte) vinculado ao Pro-

grama de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

³ Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas. <http://www.tallerbarradas.org/index.php/institucion> consultado em 24/10/2017.

⁴ ConArte, Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. Disponível em: <https://www.conarte.mx/>

⁵ Comunicação pessoal eletrônica por e-mail de Ethel Batres, 26/10/2017:

"1) La constitución del FLADEM- Foro Latinoamericano de Educación Musical - (1995) que aglutina a educadores musicales de 20 países, los cuales viajan anualmente a un Seminario Latinoamericano de formación, y quienes además tienen varios encuentros Regionales y sendos Congresos Nacionales. Tienen su propio departamento de publicaciones, y tuvieron un programa radial por internet, para difusión de la música latinoamericana. El FLADEM ha constituido una Cátedra Itinerante de Pensamiento Pedagógico-musical latinoamericano, la cual revaloriza y pone en estudio y discusión a los pensadores y difusores de una pedagogía surgida en este contexto. De allí están saliendo puntos de análisis que luego son trasladados a las universidades y centros de estudio de América Latina, en donde se sigue todavía estudiando metodologías europeas primordialmente. Este año se celebró el XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, el más importante de América Latina.

2) El Movimiento Latinoamericano de la Canción Infantil- MOCILYC- que se reúne cada dos años en distintos países de América. Es autogestionado y concentra a creadores, críticos, productores e intérpretes. Se dirige a los niños, sus padres, a los maestros y a la comunidad en general. En 2017 se celebró el No. 13 y contó con la participación de 100 grupos musicales de toda América Latina. Tienen ya su propia radio: Radio Butiá que transmite los 365 días del año por internet."

⁶ *Los principios del nuevo Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio son: Diversidad cultural, democracia y participación. Reconocimiento cultural de los pueblos indígenas. Respeto a la libertad de creación y valoración social de creadores y cultores. Reconocimiento a las culturas territoriales. Respeto a los derechos de cultores y creadores. Memoria histórica.* Dora Aguila. Comunicação pessoal eletrônica por e-mail em 25/10/2017.

⁷ Revista CLEA (*Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte*). <http://www.redclea.org/category/revista-clea/>

⁸ Aïcha Diallo entrevista Walter Mignolo, 2014. *Decolonial aesthetics/aesthesis has become a connector across the continents*. Contemporary And Magazine. Recuperado em: <https://www.contemporaryand.com/magazines/decolonial-aestheticsaesthesis-has-become-a-connector-across-the-continent/>

Referências Bibliográficas

CANALES, D. T. Q., VARGAS, P.A.P., MÁRQUEZ, C. C. A. P. (2017). Concepción de arte de los docentes y de los docentes em formación de la benemérita Escuela Nacional de Maestros. Congreso da COSI-NEN (Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal), Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H076.docx.pdf>

CERESER, C.M. I. (2003). *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. (Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2462/000370219.pdf?sequence=1>

DIALLO, Aïcha entrevista Walter Mignolo, 2014. *Decolonial aesthetics/aesthetics has become a connector across the continents*. Contemporary And Magazine. Recuperado de <https://www.contemporaryand.com/magazines/decolonial-aestheticsaesthetics-has-become-a-connector-across-the-continent/>

DUARTE, S., FONSECA, J. R. S. (2010) *Aprendizagem, Formação e Práticas de Arte em alunos do Ensino Secundário Artístico. Um Estudo de Caso*. Repositório Comum: IPP - Instituto Politécnico de Portalegre IPP - C3i – Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação. Comunicação em Congresso. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2068/1/Aprendizagem....pdf>

SOARES, I.P.C. (2014). *A expectativa dos alunos sobre o ensino de música na escola: uma pesquisa com dois alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Argemiro Antonio do Prado*. (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Buritis, MG, Brasil. Recuperado de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9936/1/2014_Isabel-PereiraDaCunhaSoares.pdf



02

FORMAR, [DES]FORMAR, [TRANS]FORMAR: repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência

ALEXANDRE HENRIQUE
MONTEIRO GUIMARÃES



CONTRA A CENSURA E A DIFAMAÇÃO

#342ARTES

Resumo

O ENSINO DE ARTES ESTÁ EM PERIGO? A partir deste questionamento e desdobrando-se em outras reflexões afins, este texto busca oferecer contribuição no que tange às novas tensões políticas que, afetando o entendimento das artes na escola, ganharam corpo no sistema educacional brasileiro nos últimos tempos. Assim, face a uma conjuntura combatida de avanços e retrocessos, onde o ambiente indisfarçável de indignação, incertezas e inconformismo, pode ser justificado por golpes legislativos e pelo movimento conservador “Escola sem Partido”, além da controvertida censura às artes no país, oferece-se aqui alguns dos cenários de ações qualitativas e reativas a estes tempos sombrios. Neste movimento, emprega-se como meio de reflexão também a exposição [DES]formar, que em termos *foucaultianos*, questiona o caráter opressor da escola, tensionando a discussão sobre a combinação, por vezes, contraditória, entre educação e arte

Palavras-chave: arte na escola, dispositivos, [des]formar, [trans]formar.

Formar x [Des]formar: contextualizando alguns cenários recentes da arte na escola

As sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de desubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real.

Giorgio Agambem

Acredita-se que, antes de se buscar responder a provocação lançada para o primeiro encontro de pesquisadores que compõe a REDE VISÍVEL, organizado pelo Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, parece oportuno chamar atenção inicialmente sobre o questionamento proposto “*o ensino dar arte este em perigo?*”, atrelando-se a outras reflexões que ora a tangenciam que, a despeito dos distanciamentos geográficos, não se pode escapar: refletirmos sobre qual ensino de artes está efetivamente sob ameaça, relacionando-se a qual contexto e envolto em quais recentes implicações? Também podemos problematizar ainda mais esta questão, nos perguntando sobre os [des]caminhos da arte perante os processos de desubjetivação oriundos e inerentes à própria escola, enquanto ente de controle e vigilância dos comportamentos humanos, em contraposição às estratégias e [des]limites de atuação deste campo criativo, indócil e indisciplinado, sendo aqui apresentado – por esta tensão constante – como campo de batalha FORMAR x [DES]FORMAR? Diante dos fatos políticos e estratégicos que emergiram nos últimos tempos, tornando ainda mais complexa e polêmica territórios limítrofes de regulação/atuação, como tratar da arte em termos educacionais, considerando os últimos acontecimentos flagrantes na sociedade brasileira? Acredita-se que, de alguns anos para cá, em diversas realidades

educacionais encontrados no Brasil, a par dos problemas e embaraços derivados da Reforma do Ensino Médio, da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e dos graves fatos associados ao movimento “Escola sem Partido”, vem crescendo, na contramão de um processo de cerceamento do espaço que deve ocupar as artes nas escolas, uma realidade pulsante de muita resistência, à margem das metas e interesses educacionais do governo e de uma política de escolarização e mecanização do ensino: questionamentos reativos, evidentemente, mas também uma articulada rede de oposição às antigas formas de abordagem, buscando superar modos redutores de se dimensionar as manifestações artísticas, criticando-se veementemente o não-reconhecimento dos saberes e fazeres de grupos historicamente invisibilizados. Assim, como observa-se na realidade do Colégio Pedro II, existe um movimento de intensa discussão curricular de ordem epistemológica de abordagens, envolvendo novas formações e atualizações, motivadas pelo retorno científico de especializações e pesquisas de pós-graduação, atualizando percepções, criticidades, no acolhimento de novos paradigmas, conforme nos revela o recém Projeto Político Pedagógico da disciplina de Artes Visuais nesta instituição pública de ensino. Consta-se, portanto, neste campo politicamente controvertido, atravessados por avanços e retrocessos, repleto de adversidades entre a educação/ escolarização e os papéis a serem desempenhados pela arte na escola, um terreno matizado entre reconhecimentos e “(...) *desconhecimento brutais*” – conforme afirma Ana Mae Barbosa, a respeito da Reforma do Ensino Médio. Não obstante, constitui-se no Colégio Pedro II, movimentos de renovação institucionais de capilaridades múltiplas, sistematizadas em núcleos de extensão, estudo e pesquisa, como o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e o NEPARTE (Núcleo de Estudos e Práticas em Arte Educação), com vistas a atingir ambientes de debates mais amplos e sensíveis aos novos tempos, sem qualquer tipo de intimidação às teias conservadoras de um momento nebuloso de desubjetivação e de vigilância ideológica, que também estamos vivendo...

A iniciativa denominada Escola Sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib. É ardilosa desde o seu título. Mas por trás do que poderia ser considerada uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos. (...) além da alegada questão ideológica, outros dois alvos que também estariam na mira da iniciativa seriam a questão de gênero e a contaminação político-partidária no âmbito das escolas. (Espinosa & Queiroz, 2017, p.50)

Assim, mesmo em meio as discursividades consideradas de cunho fascista, em que pesam a absurda desqualificação dos professores – que só poderiam atuar em nome de uma escolarização neo-tecnista, atendo-se estritamente aos conteúdos/interesses ministrados pelo

governo –, entre outras ideias estapafúrdias oriundas do movimento “Escola Sem Partido”, temos assistido uma mobilização política intensa frente a diversas ameaças que nos cercam, podendo citar em âmbito nacional as discussões dos simpósios da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) e dos encontros organizados pela Faeb (Federação de Arte Educadores do Brasil), entre outras iniciativas, articuladas pelos grupos de pesquisa do país, caso do evento “Fronteiras Críticas”, ocorrido no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e organizado pelo grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética – OCE/CNPQ. Acompanhando este campo fértil de debates, politicamente combativo, não se pode omitir os recentemente seminários de arte organizados pela equipe de professores de Artes Visuais do Colégio Pedro II, em 2016 e 2017, assim como as duas edições do seminário de arte, educação e culturas *Tramas para Reencantar o Mundo* pelo Espaço Cultural da mesma instituição. Se bem analisados, nos oferecem também contribuições extremamente importantes neste momento de ódios e intolerâncias, trazendo problematizações sobre uma série de temas emergentes/urgentes, que nos ajudam a encontrar caminhos/perspectivas mais animadoras e emancipadoras no cotidiano pedagógico de artes na escola. Soma-se a este panorama positivo e em expansão, as significativas publicações e comunicações de todas as edições do Congresso Internacional Matéria-Prima, que nos últimos anos vem oferecendo campo de reflexão crítica, amparada em diversas trocas de experiências transnacionais, cujos ensinamentos e lições, a desdobrar-se agora nesta REDE VISÍVEL, também ajudam a dar personalidade a uma confluência de intensa produção acadêmica na área de ensino das artes, associando-se a diferentes segmentos e realidades.



Ensino da Arte

Saberes e Fazeres

Fig. 01 – Imagem de divulgação do II Seminário de Artes Visuais do Colégio Pedro II ocorrido no Museu Nacional de Belas Artes.

Assim, cumpre dizer, se as contingências recentes vêm nos direcionando para um ambiente de crise e incertezas, também pode-se afirmar que existe algo de muito positivo e exitoso neste momento, onde diversos pontos invisibilizados vem ganhando novos focos de interes-

se, avancements pelas discussões políticas emergentes/ urgentes, envolvendo questões interculturais, de gênero, étnicas, abrangendo, entre outros assuntos, os perspectivismo ameríndios e o cotidiano efêmero/ artístico das cidades, todos assumindo protagonismos de modo crescente, deixando de serem tratados periféricamente na vida escolar nas aulas de arte. Estamos vivendo, portanto, um cenário multifacetado, de negação aos epistemicídios históricos e que, portanto, só nos faz crer que as formas tradicionais de uma pedagogia excessivamente eurocentrada, pensada sem espaços para os devires múltiplos (DELEUZE, 2008, p.63), encontra-se já em estágio de constrangimento. Aliás, segundo o próprio pensamento da dupla Deleuze e Guattari, “cantar ou compor, pintar, escrever, não tem talvez outro objetivo: desencadear esses devires”. Assim, já bastante desgastadas, as antigas formas de abordagem cedem paulatinamente espaços cada vez maiores para uma realidade desfronterizada, aberta a terrenos e para as práticas educacionais em artes mais democráticas, de que modo a acolher, em termos de reconhecimento, diversidades e repertórios variados, sem a interferência reguladora de hierarquias produzidas pelos discursos dominantes ou hegemônicos do campo da arte. Se estamos vivendo este momento de crise e, se o ensino de artes está em perigo, também é o ensino tradicional de artes que está, ao que parece, atualmente desprestigiado...

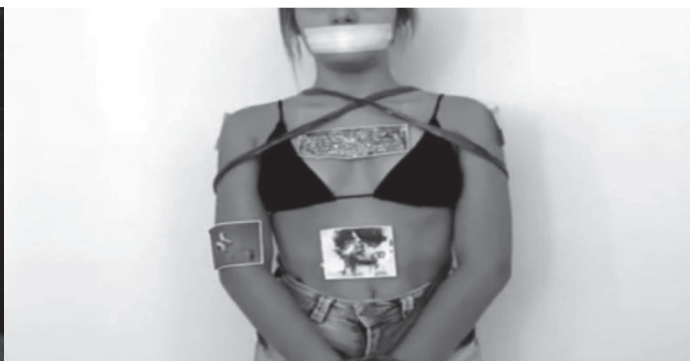
No segundo Seminário de Artes do Colégio Pedro II, apresentando o tema Ensino da Arte: Saberes e Fazeres, ocorrido em 2017, por exemplo, foram abertas discussões/inscrições importantes sobre a Cultura Visual e a Interculturalidade, oportunizando a apresentação do texto: Multinaturalismo e o pensamento artístico pós-abissal: perspectivismos e perspectivas no terreno educacional em artes, onde podemos ler:

Comprometido, portanto, a discutir e contribuir com um dos eixos temáticos deste seminário, adverte-se sobre a deslegitimação de saberes e fazeres, em especial aos que dizem respeito aos povos indígenas, oportunizando a ampliar as reflexões sobre as ações educacionais em artes, na medida em que passamos a abrir espaços às questões provocadas pelo multinaturalismo e pelo pensamento pós-abissal.

Todavia, cumpre-se sublinhar também que associado a este contexto caudaloso, tão produtivo, quanto adverso, um dos fatos mais *sui generis* e marcantes que a sociedade brasileira testemunhou em 2017: uma enxurrada de ataques direcionado às artes, motivando o fechamento/ interdições de exposições, sendo produzidos, em cadeia, uma série de discursos de censura, ódio e de difamação às produções artísticas, obrigando e constrangendo os gestores públicos e privados, responsáveis pelas dinâmicas de visitação de museus e galerias, a reverem seus modelos de regulação interna, de acesso e de discursos curatoriais. O crítico e historiador de arte Paulo Sérgio Duarte classificou

o lamentável episódio como “*uma das mais graves ocorrências culturais negativas desde a redemocratização do país*”: — Trata-se de censura em estado puro acompanhada de ações políticas diretas que poderão impedir caso se multipliquem ações semelhantes e não houver ampla mobilização de todos os democratas contra esse fechamento da exposição. (Fonte: o globo. Data: 12/09/2017)

Com efeito, logo veio à baila, impulsionado pelo prestígio de várias vozes conhecidas do meio artístico e pela agilidade das redes sociais, o *movimento 342*, articulação política da sociedade civil contra a censura e a difamação das artes no país, onde diversos artistas brasileiros se uniram para gravar vídeos contra o cancelamento da exposição “*Queermuseu*” pelo Santander Cultural em Porto Alegre, criticando também a repercussão da performance “*La bête*” no MAM de São Paulo. Nestas mensagens compartilhadas pelas redes sociais, a respeitada atriz Fernanda Montenegro aparece dizendo “*A cultura liberta a cria a alma de uma nação*”. Enfim, em meio ao ambiente de polarizações, que também tomaram as ruas e as redes por ocasião do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, acirrou-se ainda mais o campo de batalha de como a educação e a cultura devem ser geridas/ direcionadas no país. Salienta-se que a partir da mesma esteira de acontecimentos, surgem que *posts* diários de extrema direita, publicados nas redes sociais, formando um conjunto de opiniões adeptas à censura, ao patrulhamento ideológico, em defesa da “*Escola sem Partido*” – contaminando todo o ambiente político brasileiro de modo ainda mais beligerante. Por extensão, tal cenário, ecoa facilmente, atingindo todo o contexto das artes na escola, em proporções semelhantes...



Figuras 02 e 03 – Imagem do movimento contra a Censura e a difamação 342Artes e o trabalho dos alunos do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, problematizando a criminalização das artes no Brasil, 2017. De alguma forma, também ajuda entender o cenário de perseguição às artes no país.

Para assimilar e digerir melhor esta situação, sem prejuízo do que se vive neste momento, foi proposto às turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II que problematizassem o tema da *criminalização das artes no país*, desenvol-

vendo trabalhos que trouxessem à tona aspectos deste debate. Assim, foram criados e elaborados vídeos e instalações onde os alunos puderam expressar seus entendimentos/sentimentos sobre o que para intelectuais e artistas do país representou um atraso sem precedentes em plena era “democrática” da nova república. Entende-se que mesmo sob o contexto nebuloso do movimento “Escola sem Partido”, torna-se um caminho interessante continuar propondo atividades em que esse debate também seja levado aos alunos pelo viés artístico, pois acredita-se que a arte sempre nos devolve respostas e provocações diferenciadas, assumindo, assim, a disciplina de Artes Visuais contribuição ímpar neste processo de encontro crítico com a realidade. A alienação, omissão ou o divórcio desta conjuntura das práticas, ao contrário, representaria um crime na formação dos alunos...

“A escola sem partido é um equívoco, uma asneira sem tamanho, é uma bobagem conservadora sem tamanho, é coisa de gente que não é formada na área, e que decide ter uma ideia absurda que é substituir o que eles imaginam que seja uma ideologia em sala de aula por outra ideologia, é uma ideologia conservadora. (...) Uma crença fantasiosa de uma direita delirante...”

Leandro Karnal

Fonte: Entrevista do Programa Roda Viva – TV CULTURA 04/07/2016

Assim, atualmente, os dilemas, os impasses são outros, atravessados por inúmeros complicadores que não estavam em pauta em décadas anteriores e com quais devemos agora que lidar. Pioneira da arte-educação e uma das vozes mais respeitadas na defesa do Ensino das Artes no país, Ana Mae Barbosa chegou a gravar e a produzir uma série de vídeos intitulada “*Todos pela arte/educação*” e, novamente, enfatizando a importância das artes na escola, afirma, por exemplo, que “Nós brasileiros temos o direito de determinar nosso curricular escolar, de escolher nossas referências e nossas influências”, não obstante, termina o mesmo vídeo com a seguinte provocação, referindo-se ao contexto da BNCC: “*Quem está determinando o nosso currículo?*”. Desse modo, quando já estava parecendo distante a superação do estigma da “*matéria sem matéria*” (CARDOSO, ANPAP, 2017), novos fatos vem surgindo, com textos que entendem arte na escola pela designação de subcomponente curricular, crivando de incertezas e especulações negativas sobre os destinos da disciplina de artes no Brasil, fazendo com que, diante de tal conjuntura, todos os professores de arte tenham que enfrentar desafios inéditos, como salientou o Professor Wilson Cardoso Junior na oportunidade do 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, sob tema Memórias e Invenções, ocorrido em Campinas, em setembro de 2017. Nesta edição da ANPAP, tomamos contato com muitas discussões em torno das preocupações que afligem os professores e arte-educadores do país, a qual podemos

destacar no artigo intitulado “*O golpe na educação brasileira e a situação do Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio*” de autoria de Adriana Fresquet e Wilson Cardoso Junior, nos ajuda a dimensionar este ambiente de crise externa, o seguinte trecho:

Entendemos como golpe político-jurídico neoliberal cometido no Brasil em 2016, em nome da racionalização dos recursos públicos, se estendeu educação obrigatória e vitimou o ensino das Artes Visuais na educação pública, especialmente no Ensino Médio. Ele promoveu expectativas escolares vinculadas a empregabilidade e causou um efeito no senso comum escolar destinado a desqualificação simbólica das disciplinas comprometidas como não significativas para a qualificação da força de trabalho – principalmente, Artes, História, Sociologia e Filosofia.

Deve-se acrescentar, entre tantos dados significativos, há os que reforçam o ambiente de resistência e re-existência do Ensino das Artes no país, como o que vem ocorrendo nos últimos meses no âmbito interno do Colégio Pedro II: o lançamento dos cursos de Pós-Graduação em Artes à distância e presencial, além do desmembramento da disciplina de Artes Visuais do antigo departamento de Desenho e de Artes Visuais da instituição, possibilitando maior tempo de debates sobre as questões pedagógicas e epistemológicas que dizem respeito à disciplina em colegiados, reuniões de coordenação, entre outros fóruns, além das facilidades de ordem burocráticas que favorecem o surgimento de diversas ações, justamente por não haver mais pautas que estejam divididas com outras demandas específicas. Entende-se que o atual momento representa importante marco histórico para área da disciplina na instituição, tornando estruturalmente mais fortalecido para o enfrentamento das questões que possam colocar em risco a sobrevivência e/ou a não-obrigatoriedade das artes na escola. Na consulta para a criação do Departamento autônomo de Artes Visuais, datado de 20 de fevereiro de 2018, convertendo-se posteriormente em documento encaminhado à reitoria e assinado pela maioria do quadro de professores de Artes Visuais da instituição, podemos ler:

A nossa disciplina no CPII. É parte curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, atuando também nos cursos de Extensão, na Pós-graduação, no Programa de Residência Docente, entre outras iniciativas. É uma disciplina, portanto, que participa de todos os segmentos dessa enorme e referencial instituição escolar. (...) A disciplina de Artes visuais apresenta complexidades em todas as instâncias: conceitual, metodológica, política e pedagógica. Dessa forma, necessita de uma estrutura departamental própria, que possibilite a criação de espaço/tempos para as suas discussões, e

cuja liderança possa se debruçar exclusivamente sobre suas questões – que são muitas, pelas razões já apresentadas, e recentemente adicionadas pelos riscos trazidos pelas diretrizes curriculares nacionais. É urgente, portanto, uma estrutura e uma liderança departamental que possam atender às múltiplas demandas de um corpo docente numeroso e plural, composto por professores/pesquisadores comprometidos com as transformações que a própria arte – em interação com a sociedade – propõe no campo do ensino.

Entre tantos capítulos desta epopeia sem fim anunciado, destaca-se aqui também, por ocasião da abertura do ano letivo de 2018, a inauguração da exposição [DES]formar pelo Espaço Cultural do Colégio Pedro II, aberta ao público no Hall de Exposições no bairro histórico de São Cristóvão entre 12 de abril e 09 de maio do atual calendário escolar. Entende-se que as obras presentes nesta oportunidade expositiva, de autoria das artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra, ilustram e ajudam a compreender alusiva e artisticamente uma série de situações colocadas aqui em causa. As obras parecem traduzir eloquentemente este campo de batalha existente entre as formas de regulação dos corpos obedientes à estrutura panóptica e aprisionante da escola, conforme nos mostra Michel Foucault em seu clássico *“Vigiar e Punir”*, frente aos processos de subjetivação ativados pelo campo criativo da arte. Assim, ao nos depararmos com as serigrafias e gravuras que ressignificam crítica e poeticamente o mobiliário escolar de várias maneiras, podemos repensar sobre os papéis da arte na escola. Neste sentido, podemos tomar toda a conjuntura externa e interna do combalido cenário descrito nas linhas anteriores, como intertextualidades, entre as dimensões positivas e negativas deste momento FOMAR x [DES] FORMAR na arte-educação brasileira.

[Des]formar/ [trans]formar: lições de uma experiência pedagógica emancipadora no terreno educacional em artes

A Reitoria, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, a Direção de Culturas e o Espaço Cultural do Colégio Pedro II convidam para a seguinte exposição:

[des]formar



Andréa Hygino
Luiza Coimbra

mediações estéticas

Inauguração: dia 11 de abril - às 18 horas
período: 12 de abril a 09 de maio de 2018
Repetição

Local: Hall de exposições do Espaço Cultural do Colégio Pedro II
Campo de São Cristóvão, 177 - Prédio da Reitoria - 1º Andar
São Cristóvão - Rio de Janeiro - Cep: 20.321-903
Tel: 3891-1010 e 3891-1047
E-mail: ecultural@cpq2.g12.br



Figuras 04 e 05 – Cartaz e obras das artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra na exposição [DES]FORMAR no Espaço Cultural do Colégio Pedro II

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe de dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes.

Giorgio Agambem

*Se o ensino das artes está em perigo, de acordo com a oportuna provocação do encontro REDE VISIVEL, também devemos lembrar que ações emancipadoras vêm acontecendo neste campo de tensão – sem tréguas – entre dispositivos e anti-dispositivos, a responder, respectivamente, às questões limítrofes entre educação e artes. Em uma feliz coincidência, passados sessenta anos da Internacional Situacionista de 1968, no dia 03 de março de 2018, o Espaço Cultural do Colégio Pedro II, por meio do projeto *Andanças Culturais*, organizou no Campus do Engenho Novo II uma roda de conversa voltada para os alunos do CAIS (Classe de Adequação Idade Série) com as artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra, acompanhada de uma oficina artística de serigrafia sobre a exposição [DES]formar, também especialmente direcionada para este*

corpo discente. Oportunizou-se, assim, o encontro de duas situações que são parte de um mesmo processo de desubjetivação/ subjetivação, quase o espelho de uma mesma fotografia de alienação ideológica do que poderíamos chamar de panópticos às avessas: alunos desidentificados com o modelo tradicional de escola – “beneficiados” pela extinção mecanismo da jubilação ou do desligamento definitivo da instituição por baixo rendimento escolar, em resolução administrativa datada de 2014 –, e uma poética cujo anúncio das obras se desdobra/ desloca crítica e justamente sobre as tensões entre o regime de adequação/ liberdade no espaço educativo, conforme este texto assinala. Atente-se que o nome “adequação”, emprestado a sigla deste grupo, também é bastante controvertido e que, se os elementos da escrita também constituem ato político, talvez não tenha sido o nome mais ajustado para designar alunos oprimidos pelo próprio sistema de ensino. De todo modo, estamos a tratar, de mais um caso entre adequações e [in]disciplinas...

Neste espaço intersticial, durante a oficina de serigrafia, realizada por meio de uma única matriz telada com a imagem icônica de uma carteira escolar, os alunos foram convidados a repensar o mesmo *signo*, em uma situação de ateliê móvel. Interessante perceber que esta [re]apropriação semiótica do objeto não deixa de ilustrar o caráter de inconclusão ou *a dimensão inacabada do ser* (FREIRE, 2014, p.57). Com efeito, a desobediência proposta seria “reproduzir”, sem revelar uma das partes do referido móvel, aquela que de algum modo representasse ou significasse algum tipo de opressão escolar aos corpos obedientes. Assim, uma das referências mais emblemáticas da escola foi recebendo/ cedendo a diversas versões a cada impressão, onde os alunos tiveram a liberdade de omitir com fita adesiva a parte que mais incomodava neste mobiliário, representativo de qualquer sala de aula. Alguns alunos chegaram a fazer até um “X” sobre a imagem, denotando máxima objeção ao regime opressivo da escola e a suscitar profundas e amplas discussões semióticas. Posteriormente, nesta dinâmica de ressignificações, logo após Andréa e Luiza terem mediado todo processo serigráfico junto aos participantes, os professores de Artes do Espaço Cultural foram estimulando os alunos do CAIS a criar novas intervenções com outros materiais coloridos sobre cada versão impressa, tornando todo o processo/ resultado dupla e subjetivamente potencializados. Desse modo, em um momento singular da oficina proposta, os alunos ainda realizaram uma segunda intervenção, utilizando cores sobre a imagem em preto e branco, tornando o trabalho ainda mais autoral.

Concorda-se aqui com a visão apresentada por Giorgio Agambem que, lucidamente, nos alerta que “(...) não somente as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas”, entre outras instâncias funcionem como dispositivo de controle, mas também “(...) a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, os computadores”, constituem também instrumentos poderosos de vigilância e de patrulhamento, assim como a própria *linguagem* (AGAMBEM, 2009, p.41). Assim, repensando os corpos dóceis e obedientes da escola e ampliando as categorias de controle e vigilância de Foucault, como sublinha Giorgio Agambem, pensa-se aqui

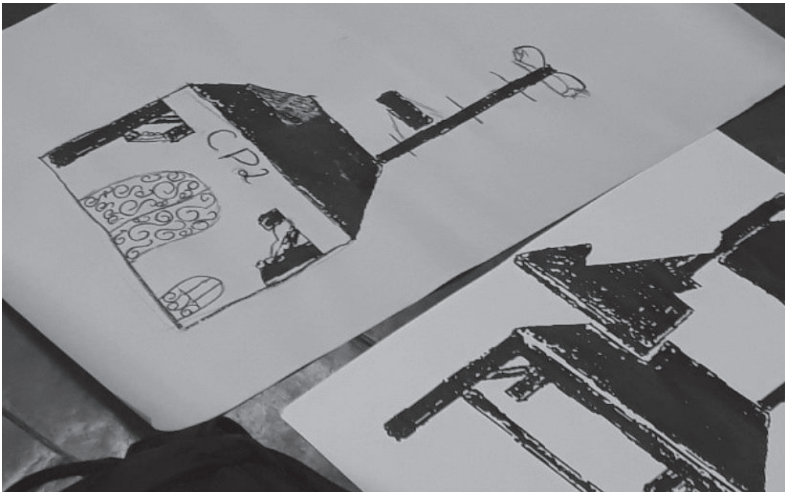
como estariam atuando – silenciosamente ou não – os dispositivos de controle que incidem sobre as abordagens em artes.

Entende-se que a experiência advinda e resultante da exposição [Des]formar, propicia aqui eixo reflexivo importante, pois a exemplo da oficina artística proposta pelas artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra junto as turmas do CAIS (Classe de Adequação Idade Série), do Campus Engenho Novo II, podemos reelaborar e acrescentar alguns reencaminhamos possíveis sobre a pergunta inicial deste texto: *“qual ensino de artes está efetivamente em perigo, relacionando-se a qual contexto e sob quais implicações?”*. Aqui, aproveita-se esta oportunidade para criar um ambiente de analogia, chamando atenção para a parte que menos agradaria na educação em artes, o que não significa propriamente um movimento de iconoclastia e de rejeição absoluta às obras ícones da História da Arte Ocidental, mas uma reflexão sobre as questões simétricas que vem alimentando as últimas discussões no campo educacional em artes. Assim, de modo análogo a exposição [DES]formar, alia-se a presente reflexão sobre os riscos que o ensino das artes pode sofrer, caso haja uma prevalência das concepções alicerçadas e estruturadas em conceito de ordem eminentemente formalistas e de cunho estilístico ocidentalizante frente ao manancial de dados advindos das mais diversas matrizes culturais. Entende-se que o corpo de conteúdos não pode ser submetido e subjugado a concepções de fundo colonialista onde não se tenha espaço para reflexões sobre o [des]centramento, envolvendo saberes e fazeres de outras comunidades humanas.

Importante dizer que as turmas do CAIS estão sendo pensadas de modo a responder por uma estrutura curricular mais aberta, o que possibilita os docentes em artes do Engenho Novo e de São Cristóvão, responsáveis pelo curso destas turmas uma crítica aos conteúdos canônicos do currículo existente do Pedrão – segundo segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II. Acredita-se que o ensino das artes entra em crise também quando não há diálogo com os alunos, a permitir uma situação de participação nas escolhas dos conteúdos a serem abordados. Assim, encontramos e tomamos contato, a partir da reelaboração de uma das obras mais representativas da exposição [DES]FORMAR, espécie de [re]profanação do ambiente opressivo escolar. Nesta compreensão, portanto, oportunizou-se a discussão em termos foucaultianos sobre os papéis da [arte na] escola, que, podem perfeitamente produzir, um efeito de [TRANS]FORMAR na vida destes alunos, caso lembrem-se desta experiência no futuro. A equipe do Espaço Cultural ainda chegou a produzir material pedagógico sobre esta exposição onde os alunos puderam expressar seus sentimentos artisticamente. Neste suporte educativo, distribuído para os alunos do CAIS, encontramos o seguinte texto:

As obras nos provocam a pensar a instituição escolar, os espaços, as relações nas escolas e criam um diálogo com os alunos e demais participantes do cotidiano escolar. Tomando como ícone a carteira, a repetição e o próprio espaço educativo, as

artistas tratam de temas como coerção, indisciplina, afetividade e memória, em trabalhos individuais e outros feitos em coautoria. Com as obras é possível ver a escola como o lugar do mesmo e do diferente juntos, em força de tensão, daquilo que se repete e do que se transforma, do que ordena e explode em sentidos!



Figuras 06 e 07 – Processos de ateliê móvel dos alunos do CAIS II com as artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra, apresentando a exposição [DES]FORMAR pelo projeto Andanças Culturais do Espaço Cultural do Colégio Pedro II.



Figuras 08 e 09 – Terceiro momento de ateliê móvel com os alunos do CAIS II com as artistas Andréa Hygino e Luiza Coimbra, colando os trabalhos no período do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II.

[Des]formando conclusões...

Na oportunidade deste primeiro encontro REDE VISÍVEL, organizado pelo Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, é importante ressaltar a importância de se debater e aprofundar a situação dos espaços a serem ocupados pela arte na escola. Afinal, para todos os efeitos, estamos efetivamente sempre em um campo de risco, na medida em que também oferecemos o risco de emancipação. Assim, percebe-se, que estaremos sempre envolvidos em algum tipo de tensionamento entre a necessidade de artes visuais na escola versus ao entendimento de escolarização mecanizada e embrutecida. Aqui apenas um convite reflexivo para sermos [des]obedientes e gerarmos, nas fissuras do regime educacional, caminhos alternativos e/ou investidores entregues aos devires da ação inspiradora de [DES]FORMAR...

Referências bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola 'sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. 49ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 15ª. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Isabela. *O lugar da arte: o paradigma multicultural frente ao primitivismo*. Rio de Janeiro: UERJ/ TECAP, vol.1, n.1, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula (orgs) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A.

SOUZA, Cristiane Gonçalves de. *Relações étnico-raciais e currículo: temas e abordagens*. Curitiba: CRV, 2017.



03

A ARTE E SEU ENSINO
ENVOLVE RISCOS.
OU NÃO?

ALICE FÁTIMA MARTINS
CARLA LUZIA DE ABREU

Resumo

Neste texto, em vista de mudanças substanciais nas políticas públicas brasileiras concernentes à educação e ao ensino de arte, problematizamos alguns aspectos históricos das relações entre o campo da arte e da educação. É possível constatar que muito do cenário encontrado hoje decorre de riscos assumidos em escolhas feitas desde, pelo menos, o início do último século. Também é necessário compreender alguns desafios postos, bem como seus riscos, para redimensionar os projetos de ensino de arte que pretendamos e queiramos, efetivamente, construir.

Palavras-chave: arte; ensino; políticas públicas; desafios; riscos.

Abstract

In this text, facing the substantial changes in Brazilian public policies concerning education and art education, we discuss some historical aspects of the relationship between the field of art and education. Much of the landscape found today in this field are the results from risks of choices made since the beginning of the last century. It is also necessary to understand some challenges, as well as their risks, to reformulate the art education projects we intend to build. And to decide if, effectively, we want to do it.

Keywords: art; teaching; public policies; challenges; risks.

Introdução

Não é possível abordar questões da arte sem ter em vista os contextos referenciais sobre os quais se está operando, bem como as coordenadas das noções de arte evocadas. Nesses termos, uma miríade de práticas culturais é tão indefinível quanto a arte, e também passível de delimitação quando submetida à análise e reflexão. Do mesmo modo, as possíveis potencialidades transformadoras, ou o espírito desinteressado, podem ou não fazer parte de quaisquer dessas práticas, sem necessariamente defini-las em suas naturezas.

A temática aqui proposta considera alguns riscos inevitáveis, dentre os quais o de questionar, no campo da arte e de seu ensino, algumas camadas discursivas cuja função é manter uma espécie de imantação de superioridade em relação às demais práticas culturais. Essa escala diferenciada justificaria, por exemplo, a ideia construída de que as aulas de arte são territórios neutros a serem protegidos e preservados. Assumimos, portanto, o risco de redimensionar os fazeres artísticos e sua inserção nas dinâmicas sociais e culturais, trazendo-os a patamares equiparáveis a outras práticas talvez consideradas menos nobres aos olhos de artistas, intelectuais e seus correlatos.

Do ensino de arte marcado por descompassos, e seus riscos

No último século, no Brasil, os esforços para fundamentar o ensino de artes resultaram numa cisão que não tem encontrado conciliação até o presente momento. De um lado, estão os projetos desenvolvidos em contextos de educação não formal: ateliers de artistas, escolinhas de arte, museus, centros culturais. Nestes casos, prevalecem os referenciais hegemônicos da arte e seus protocolos nos processos de aprendizagem. De outro lado, estão os trabalhos desenvolvidos em instituições de educação formal, sujeitas às exigências legais no cumprimento de estruturas curriculares. Nestes casos, projetos educativos liderados pela leitura, escrita e operações matemáticas tendem a assumir o protagonismo, em detrimento das questões artísticas e suas especificidades.

Nas abordagens para o ensino de arte, mesmo quando endereçadas à educação escolar, majoritariamente, as matrizes estão em projetos desenvolvidos fora dos contextos de educação formal. Foi assim com o Movimento Escolinhas de Arte, deflagrado a partir do trabalho desenvolvido pela Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, sob a liderança de Augusto Rodrigues (1980). As escolinhas resultaram de iniciativas privadas, sem vínculo com instituições públicas. Este fato explica as razões de terem tido alcançado um segmento social muito pequeno, quase sempre de perfil mais elitizado.

De toda sorte, a interlocução estabelecida entre o que se passava nas escolinhas de arte e professores que nelas buscavam formação continuada, sem dúvidas, era profícua, embora muito pequena. Além disso, cabia ao professorado fazer as adequações necessárias na passagem entre a estrutura de funcionamento das escolinhas de arte para o contexto das escolas regulares. Em sua maioria, sequer dispunham de argumentos e do conhecimento de base para executar tal tarefa.

Nas escolas de educação formal, mesmo naquelas situadas em centros urbanos melhor equipados do ponto de vista cultural e artístico, as atividades diferiam, em muito, do propugnado nas escolinhas de arte. Enfatizavam certas habilidades manuais, tais como desenho de letras, rosáceas, faixas decorativas, desenhos geométricos, atividades artesanais, tais como macramê, bordado, costura, entre outros. Ou seja, distanciavam-se das ideias de liberdade de expressão e de experimentação artísticas, pautadas nos princípios do modernismo, no campo da arte, e da escola nova¹, no âmbito educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971, (Brasil, 1971) tornou obrigatória a Educação Artística no ensino escolar, sistematizando sua oferta. As dinâmicas do próprio ensino escolar foram o ponto de partida de tal proposta, numa concepção que mesclou elementos aparentemente inconciliáveis. De um lado, estavam alguns princípios defendidos pelas escolinhas de arte, de outro lado, o projeto tecnicista

1 O Movimento Escola Nova, no início do século XX, reivindicava o protagonismo da criança nos processos de aprender, bem como a cientificidade do conhecimento escolar. A construção de conhecimento por parte do aprendiz apoiava-se nos princípios da observação, da liberdade de expressão e da intuição. (Vidal, Araujo & Miguel, 2011).

de educação². A sua viabilização prática deparou-se com uma enorme carência de profissionais habilitados em vista da demanda gerada pela implementação da lei, e com a precariedade das instituições do ensino superior para oferecer formação qualificada às novas gerações de professores. Isso resultou numa série de distorções e problemas, tanto no que passou a ser desenvolvido nas escolas, quase sempre por professores leigos, quanto nos cursos de formação de professores de Educação Artística.

No início dos anos 1980, as avaliações sobre a implementação da Educação Artística nas escolas de educação básica inquietaram o professorado de arte nas várias regiões do país, que se mobilizaram para discutir a questão. Ao final dessa década, foi criada a Federação de Arte Educadores do Brasil. Dentre seus fundadores, encontrava-se a professora Ana Mae Barbosa (Congresso Nacional de Arte de Arte-Educadores do Brasil, 2005) que, enquanto respondeu pela direção do Museu de Arte Contemporânea da USP, implementara um projeto diferenciado na sistematização da ação educativa daquela instituição, marcadamente um espaço de educação não-formal. Com base nesse trabalho, ela organizou o que passou a ser chamado de abordagem triangular para o ensino de artes em contexto escolar. Este deveria se organizar a partir de três eixos: a produção, ou seja, o fazer artístico; a leitura de trabalhos produzidos por artistas; e a contextualização social, cultural e histórica dessas produções (Barbosa, 1991). Tal orientação funcionou como um norteamo entre o professorado de artes.

Posteriormente, esta foi incorporada às orientações oficiais, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (Brasil, 1997), publicados pelo Ministério da Educação, como parte das estratégias para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996).

A despeito dos avanços que possam ser reportados nesse período, essa orientação para o ensino de arte não fugiu à regra, no tocante a ter sua matriz forjada originalmente em contexto de educação não-formal, um museu, embora seu endereçamento final fosse as escolas regulares. Sua adoção, portanto, requeria que se fizesse a passagem desde o desenho dado à ação educativa no museu em direção ao ambiente das salas de aula. E este processo também experimentou distorções de toda sorte. As dificuldades mostraram-se ainda maiores considerando-se que, nos quadros docentes escolares, os quantitativos de professores sem formação específica para ensinar artes superam os quantitativos com formação. Recorrentemente, professores com habilitação em outras áreas de conhecimento complementam sua carga horária de trabalho respondendo pela disciplina de artes. Assim, a escassa familiaridade com os conceitos de arte, história da arte, contextualização,

2 A abordagem tecnicista na educação foi introduzida no Brasil no início dos anos 1970. Na Educação Artística, as aulas enfatizavam o saber construir, ressaltando-se os procedimentos técnicos, e o uso diversificado de materiais. Nesse contexto, os livros didáticos chegaram ao auge desse segmento do mercado editorial, sendo valorizados em razão das atividades que propunham. (Ferraz & Fusari, 1992).

produção, interpretação, dentre outros, representa um obstáculo para a compreensão da proposta. E a oferta de cursos para formação continuada mostra-se insuficiente para resolver a questão, em razão da alta rotatividade de professores e das cargas horárias reduzidas da área.

O cenário que prevalece, atualmente, na maior parte das escolas de educação básica brasileiras, no tocante às práticas orientadoras do ensino de artes, não é muito diferente do encontrado no final dos anos 1970, salvo as profundas transformações no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, que ocupam todos os espaços da vida cotidiana, incluindo os escolares. Essa constatação ressalta o fato de que propostas pontuais, desenvolvidas a partir de experiências e projetos institucionais específicos, como foi o caso da abordagem triangular, não são universalizáveis. A tentativa de tomá-la referencial a ser ajustado nas diferentes regiões e condições sociais, econômicas, culturais e geográficas é artificial, ainda que seus argumentos discursivos pareçam potentes.

Em 2014, no Brasil, iniciaram-se as discussões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que estabelece o currículo mínimo a ser observado por todas as unidades federativas para a oferta da educação básica. Em 2018, a BNCC entrou em fase de implementação. Nela, a área de artes não tem status de área de conhecimento, apenas de unidade de ensino. Ou seja, é um fragmento do campo das linguagens. Sua oferta, passa a conhecer muitas incertezas, podendo inclusive ser deslocada, em parte, para o rol dos projetos optativos. É necessário compreender que esse quadro, em alguma medida, não se dá ao acaso, sobretudo se retomarmos às matrizes para o ensino de arte na educação escolar já referidas, que localizadas fora dos ambientes escolares, reivindicam a chancela das instituições do sistema da arte.

Ou seja, os projetos de ensino de arte que talvez tenham ganhado maior visibilidade no cenário brasileiro foram forjados fora dos contextos escolares, e assumiram os riscos de enveredarem pelas instituições de ensino, pretendendo levar consigo os discursos e ideários das instituições artísticas, quase sempre pouco afeitas aos pátios escolares, aos recreios barulhentos, à agitação e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Tais riscos têm redundado no insucesso dos projetos, que não têm em conta as especificidades dos espaços escolares, nem o perfil do professorado ou dos discentes, protagonistas dos processos de ensino. Tampouco consideram as comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Este cenário mostra-se ainda assentado num lastro de noções modernistas, no qual se atribui demasiada importância aos processos de descrição e análise dos objetos artísticos. Decorre daí a constatação de que os projetos para o ensino de arte promovido na educação básica, na melhor das hipóteses, ainda se organizam em torno às estéticas formalistas, com ações que privilegiam ilustrar, descrever, ou ter acesso a conhecimentos prévios. Essas práticas deflagram um contexto desfavorável às estratégias inventivas, potencialmente deflagradoras de novas formas de conhecimento, ou novas perguntas sobre o mundo que estamos construindo, marcadamente conflitivo, caracterizado por embates e tensões.

A arte, como um container simbólico de práticas culturais diversas, oferece diferentes maneiras de imaginar e representar o mundo, mas, também modos de contestá-lo. Ora, por que ensinamos arte da maneira como estamos fazendo? Em grande parte, os projetos pedagógicos desenvolvidos na disciplina de arte passam ao largo das inquietações políticas e sociais, dos silenciamentos e de quaisquer temáticas que demandem uma compreensão crítica sobre as condições culturais que deram forma às ideologias operantes do século XXI.

Ante tantas mudanças macro globais, quais são os novos papéis que o ensino de arte deve evocar? Buscar respostas invariavelmente implica assumir riscos, pois se faz necessário adentrar na arena das batalhas simbólicas sobre aquilo que é considerado inteligível, ou seja, o espaço onde habitam as ideologias.

Do necessário redimensionamento de propostas para a arte e seu ensino, e seus riscos

Os processos ideológicos, políticos e culturais, que reconfiguram nossas posições no mundo sem pontos de fuga, demandam novos esforços dos profissionais ligados à educação, para entender um contexto complexo em que os ideais democráticos parecem sonhos cada vez mais distantes. Desde o *boom* da pedagogia crítica, que ganhou notoriedade após a publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2003), como aponta Joe L. Kincheloe (2008), o pensamento crítico da educação passou a preocupar-se com as relações políticas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem, consideradas imprescindíveis para a transformação social e o refinamento da democracia. Coerente com o pensamento de Paulo Freire, a pedagogia crítica propôs que as escolas e as instituições culturais atuassem como espaços de produção cultural e lugares para as aprendizagens plurais e transformadoras da realidade social.

Com essa preocupação, muitos projetos educativos foram desenvolvidos em várias partes do planeta, assumindo riscos de diversas naturezas. No Brasil, duas décadas século XXI adentro, a pedagogia crítica parece encontrar-se em um dilema conceitual que demonstra dificuldade em alcançar as mudanças pretendidas e lidar com uma política educacional cujo movimento se dá em duas direções distintas. De um lado, estão os discursos inclusivos e aparentemente democráticos que se dizem sensíveis aos temas sociais, como são os próprios argumentos daqueles que defendem as propostas da nova BNCC. De outro lado, na prática educacional encontramos programas standardizados, exclusivos e pouco afeitos às transformações sociais e mais associados aos interesses políticos e econômicos.

No texto em que Kincheloe (2008) analisa a pedagogia crítica no século XXI, suas reflexões apontam para uma nova fase em que surgem novas problematizações para o professorado e os agentes culturais que atuam desde essa perspectiva. O autor reflete sobre a incapacidade das escolas em subverter as instâncias políticas e formar uma cultura democrática de valorização do indivíduo e de inclusão dos grupos

marginalizados. As políticas educacionais e os interesses dos grandes mercados mostraram-se mais eficientes na expansão de seus interesses se comparados às intenções otimistas e mesmo ingênuas das pedagogias críticas. As escolas, esse território dinamitado por diversas forças, mostrou-se ineficaz para contradizer as dinâmicas das enunciações de raça, classe, gênero, orientação sexual e de religião, servindo apenas como veículos para a manutenção do *modus operandi* das relações entre poder e saber.

Nesse contexto, as pedagogias críticas e a pretendida cultura democrática têm encontrado poucas saídas para se contrapor ao projeto de uma educação conservadora atrelada aos interesses de mercado, sempre atento às possibilidades de privatização da esfera pública. Esse projeto tem se mostrado muito hábil no uso de uma linguagem sedutora que traja o véu do desinteresse pelas questões políticas para criar um cenário falsamente democrático.

Se quisermos continuar a imaginar um mundo socialmente mais justo, as práticas pedagógicas necessitarão superar ilusões e problematizar os processos que estão configurando as estruturas sociais no século XXI.

Especificadamente no ensino de artes, os projetos que fomentam a criticidade e o deslocamento do olhar podem realmente acontecer nas escolas com a configuração que temos hoje? Considerando que as reformulações da BNCC reiteraram a subvalorização da arte nas propostas curriculares, resta-nos perguntar se ainda é possível pensar em projetos que redimensionem os modos como aprendemos a ver o mundo e questionem as certezas cartesianas no universo das artes visuais.

Algumas décadas de experimentações com as pedagogias críticas nos ensinaram que não basta desejar mudanças. É preciso examinar se a educação formal como a conhecemos tem condições para fomentar a autonomia e o pensamento crítico nos indivíduos. Os riscos saltaram para outros patamares. Precisamos reavaliar o nosso papel na educação em artes visuais, em vista da promiscuidade entre políticas públicas educacionais, mercado e poder. Apenas questionar a normatividade e os discursos eurocêntricos não foi suficiente para assegurar o lugar das artes no currículo escolar na condição de área de conhecimento importante para a formação dos sujeitos. Tampouco foram capazes de lidar com a nova configuração da educação baseada em regimes de visibilidades produzidas por um mundo cada vez mais corporativista, paradoxalmente globalizado e individualista, ao mesmo tempo.

A mais, os projetos de ensino de arte nos contextos da educação regular deparam-se com o que Han (2014) chama de sociedade da transparência. Vivemos a desarticulação de uma vida em sociedade na qual se consegue diferenciar entre o eu e o outro, na qual se reconhecem as fronteiras, os limiares. Em lugar disso, nos encontramos imersos numa sociedade que não conhece lacunas ou vazios, onde tudo é visível: a “sociedade da transparência é um inferno do igual” (Han, 2014, p. 12). Uma tal condição está estreitamente relacionada com o conceito de valor de exposição, proposto por Benjamin (1994), em oposição ao valor de culto. As ideias de tradição, mistério, segredo impregnam o valor de

culto, supondo uma negatividade, uma distância ou separação. Nem tudo deve ser revelado, nem tudo está dado. Essa condição foi substituída pelo valor de exposição, cujo maior problema não está no excesso de fluxos imagéticos, mas na coação da transformação em imagem, processo no qual a materialidade das coisas dá lugar à aparência.

Tais questões e seus desdobramentos requerem o esboço de uma teoria da imagem e da cultura visual em bases ampliadas em relação às noções de arte e de seu ensino pautadas seja pelas perspectivas modernistas, seja pela pedagogia crítica. A desorientação provocada pela condição de hipervisualidade e pelo excesso de informações reforça a urgência do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de posicionamentos críticos e políticos.

Mas, até que ponto estamos dispostos a correr riscos?

De escalas possíveis para riscos necessários...

Uma pedagogia comprometida com a urgência dos problemas cotidianos tem a responsabilidade de incentivar os debates sobre as questões sociais, políticas e econômicas que afetam nossas vidas. Mas, até onde estamos dispostos a enfrentar os riscos que tais posicionamentos oferecem atualmente? Até onde estamos dispostos a investir energia (e certa dose de teimosia) para questionar as políticas educacionais? Como podemos continuar a propor projetos e ideias que promovam a construção do conhecimento sem se esquivar do engajamento político e de práticas dialógicas no ensino formal de arte?

Os reflexos das intervenções neoliberais na educação resultaram em uma paisagem apática. Nela, gestores escolares têm as mãos atadas ante as imposições políticas. Não raro, os próprios estudantes mostram-se pouco dispostos a fazer oposição às ideologias dominantes, ou pouco afeitos a abrir mão dos prazeres fugazes proporcionados pelas mídias e tecnologias da informação e do entretenimento, territórios refratários a questionamentos mais fecundos.

Como podemos pensar em aulas socialmente transformadoras, no ensino de arte, se o tempo de atividades se resume a 50 minutos uma vez por semana e, agora, com os rearranjos curriculares, tem oferta reduzida a poucos períodos do ensino fundamental? Estamos preparados para continuar a defender o ensino de arte nessas condições? Estamos dispostos a reconhecer as contradições entre nossas expectativas de transformação social e seu inegável fracasso mediante as estruturas normativas do poder? Este é um momento de correr riscos ou de adaptação à nova conjuntura educacional? Será este o momento de desistir do desejo de transformações sociais radicais e apostar em projetos mais modestos e de pequeno alcance ou penetração social?

Muito apropriadamente, Sánchez de Serdio (2011, p. 55) adverte: “o que temos mais próximo é o que mais nos custa ver.” A imersão nos fatos não permite uma análise distanciada ou o vislumbre de caminhos seguros para assegurar o lugar das artes na educação formal. Isso não se deve à falta de estudos críticos ou estruturas argumentativas e teó-

ricas sobre como “deveria ser” o ensino de arte. Deve-se, sobretudo, ao fato de essas premissas conceituais ainda não terem sido suficientes para dismantlar as relações de poder que se dão nos âmbitos micro e macro das políticas públicas educacionais e dos interesses econômicos.

Referências

BARBOSA, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.

BENJAMIN, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases 5692*. 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL. *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (2005). *Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV CONFAEB*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Brasília: FAEB.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. 1992. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAN, B. C. (2014). *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água.

KINCHELOE, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. In Maclaren. P. ; Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía crítica*. De qué hablamos, donde estamos. Barcelona: Graó.

RODRIGUES, A. (org.) (1980). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. In M. Acaso (coord.) *Perspectivas*. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel.

VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S.; MIGUEL, M. E. B. (eds.). (2011). *Re-*

formas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil, 1920 a 1946. Uberlândia: EDUFU.

04

INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DIALÓGICA, RONDANDO OS ABISMOS

ANA PAULA CAETANO
ANA LUÍSA PAZ

Resumo

No contexto deste livro, iremos concentrar-nos sobre investigações no âmbito da educação artística, problematizando temas que aí têm vindo a emergir como relevantes, caracterizando e analisando as perspectivas das investigações em curso, e refletindo sobre as mediações que se pretende aprofundar, no seio de uma comunidade de investigação e formação heterogénea e que se quer interpelante. Partimos de um evento onde docentes e estudantes de um doutoramento em educação artística, conjunto entre as Universidades do Porto e Lisboa, se encontraram e debateram os seus projetos, as suas práticas de investigação, as suas inquietações, tendo ainda acolhido e dialogado com outros docentes e estudantes a investigar nessa área.

Palavras-chave: educação artística, comunidade de investigação, heterogeneidade, investigação em artes, dialógica.

Introdução ou interrogações para novas interpelações

Para onde vai a educação artística? Por onde nos leva? É a sua investigação um entrelinhamento que se aprofunda e que nos permite ver o que era denso sem ela? Quais os perigos que encerra? Quais as ambiguidades e contradições que com ela emergem? Como podem estas expandir os limites, em vez de bloquear as possibilidades?

No contexto deste livro, iremos concentrar-nos sobre investigações no âmbito da educação artística, problematizando temas que aí têm vindo a emergir como relevantes, caracterizando e analisando as perspectivas das investigações em curso, e refletindo sobre as mediações que se pretende aprofundar, no seio de uma comunidade de investigação e formação heterogénea e que se quer interpelante. Partimos de um evento onde docentes e estudantes de um doutoramento em educação artística, conjunto entre as Universidades do Porto e Lisboa, se encontraram e debateram os seus projetos, as suas práticas de investigação, as suas inquietações, tendo ainda acolhido e dialogado com outros docentes e estudantes a investigar nessa

*Hoje não sei se
a imagem de um rio que
ontem me guiou
ainda faz sentido*

*estava a correr ao lado
dele
ou nem isso
estava de fora parada
a vê-lo partir e sempre
a chegar de novo sem
nunca partir
e eu parada
a ver-me partir porque
de fora parada*

*e apeteceu-me entrar
porque não tinha
sentido o sofrimento de
o ter ali
e ficar de fora
e entrei porque se ele ali
estava era o meu rio
e não fazia sentido ficar
parada*

área. Na qualidade de duas das organizadoras desse evento, verificamos que, como o filósofo Friedrich Nietzsche se refere aos espíritos livres, também a nossa comunidade prefere “dançar mesmo à beira dos abismos” (2000, p. 231). Talvez porque só aí é possível atingir o desconforto que permite expandir os limites? Nesse sentido, convocamos a poesia de Ana Viana (2011) para acompanhar este texto, permitindo que outras vozes expandissem ainda os limites do próprio texto.

Os contextos e o corpus de dados

Temos como recorte do nosso corpus de dados as publicações de doutorandos apresentadas no encontro anual do EPRAE – *Educational Practices and Research on Arts Education* relativas a investigações no âmbito da educação artística, e as discussões que aí tiveram lugar, entre 26 e 28 de Abril de 2018.

O EPRAE teve a sua 6ª edição e foi organizado pela primeira vez no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sendo uma iniciativa do Doutoramento de Educação Artística. Durante 3 dias tivemos a oportunidade de escutar Fernando Hernández (Universidade de Barcelona), numa conferência sobre investigação em educação artística, e de debater 12 trabalhos de investigação em curso, a maioria dos quais de estudantes do doutoramento de educação artística.

Doutoramento em Educação Artística das Universidades do Porto e de Lisboa

O Doutoramento em Educação Artística foi lançado pela Universidade do Porto em 2011, através de um acordo entre a Faculdade de Belas-Artes com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tornou-se um doutoramento conjunto com a Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2016/2017, adjudicando-se então esta missão à Faculdade de Belas Artes e ao Instituto de Educação. O novo plano de estudos passa a ser regido mediante a redação do despacho n.º 13244/2015, de 5 de novembro de 2015, publicado em *Diário da República*. Desde o início do doutoramento conjunto, tem-se procurado garantir que pelo menos alguns dos eventos são pensados de raiz para o entrosamento dos corpos docentes e discentes de todas as instituições envolvidas. De acordo com as possibilidades financeiras, tem-se procurado fazer coincidir, senão noutros momentos, pelo menos aquando da vinda de investigadores estrangeiros de referência. São formas em que, tentativamente, nos temos procurado afastar dos solilóquios e colocado como uma comunidade dialógica de práticas em educação artística, em que todos aprendemos porque todos fazemos (Baldacchino, 2015).

O que foi o 6º EPRAE

Neste contexto, o EPRAE – *Encounter on Practices of Research in Arts Education* – Encontro de Práticas de Investigação em Educação Artística

realizou-se pela primeira vez em Lisboa, no Instituto de Educação, em abril de 2018. Trata-se de um encontro internacional, organizado pelo Programa de Doutoramento em Educação Artística da Universidade do Porto e da Universidade de Lisboa e pelo i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, que tem por objetivo, desde a sua primeira edição, em 2013, dar visibilidade pública às investigações que estão a ser realizadas por alunos de doutoramento, trazendo-as à discussão com investigadores convidados e com uma comunidade de alunos e estudantes de educação artística.

Breve incursão pelo conjunto das comunicações

Uma nota inicial para celebrar a coragem dos participantes que apresentaram as suas investigações em curso, correndo e assumindo o risco de, ao se abrirem ao debate, saírem com mais inquietações e interrogações do que aquelas com que chegaram e implicando-se na escuta dos comentários interpelantes e no diálogo.

Uma segunda nota para acentuar a diversidade de problemáticas, espelhando diversidade paradigmática, epistemológica, disciplinar, teórica, metodológica, contextual.

*mas hoje não sei
já não sei se nos
devemos levar
para onde o rio nos leva*

Apresentaram-se, no total, 15 investigadores, contando-se 9 comunicações individuais e 3 em pares. Quase todos os que apresentaram comunicação cabem na categoria de *juvencos investigadores* – independentemente da idade física –, uma vez que estão envolvidos em Doutoramento de Educação Artística (11) e a frequentar este curso em Lisboa (5) ou no Porto (6). Cabem ainda nesta categoria outros dois investigadores, um que chegou a ser selecionado para o curso, mas não o pôde frequentar por falta de financiamento, e um doutorando da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Este aluno foi acompanhado pelo seu orientador, também de Psicologia. Juntamente com o orientador de uma aluna que não pôde estar presente, professor da Faculdade de Belas-Artes da mesma ULisboa, configuraram-se os únicos casos de *investigadores sénior*.

Os estudantes/investigadores que apresentaram as suas investigações elegeram (ou não) o objeto sobre o qual refletir, deram conta de um processo/ação a construir, fizeram apontamentos de alguns conceitos, ideias centrais, eixos de aprofundamento. No seus textos escritos, a disponibilizar após o encontro, há lugar para o aprofundamento, para o desdobramento, para o entrelaçamento das ideias e interrogações.

Procurámos encontrar, no seio das comunicações, algumas linhas que permitissem compreender as principais tendências, de modo a podermos caracterizar este campo de conhecimento e, sobretudo de apontar e dissertar acerca dos perigos que cerceiam as práticas de investigação em educação artística, alguns evidenciados pelos autores, outros emergentes nas discussões e, outros ainda, mantidos nos reces-

tos das evidências. Utilizámos para tanto, além da apresentação, também a análise do texto escrito para o livro de atas. Esse livro, na fase de redação do presente capítulo, encontra-se ainda em edição e destina-se a uma publicação *online*.

Vindos de geografias distintas e debruçando-se sobre experiências ocorridas em territórios distantes, a maioria entre o litoral norte e centro/sul de Portugal (7), mas também em Moçambique (2) e no Brasil (3), são diversos os contextos e objetos de estudo: do trabalho na escola, com o ensino básico, secundário e superior; do processo educativo dos professores, dos artistas, das comunidades. Também diversas são as áreas artísticas, abrangendo as artes visuais, a literatura, as artes performativas, a música, a arquitetura. Uns procurando repensar as suas práticas profissionais e outros descentrando-se e refletindo sobre contextos e processos que lhes são mais distantes, outros ainda mergulhando sobretudo no mundo das ideias e das práticas discursivas. Procurando todos que a investigação seja um suporte para uma transformação interna, com eventuais repercussões mais alargadas.

As comunicações mais centradas nos contextos de educação formal – rompendo o formal dentro do formal

- O desenho como gesto performativo, numa escola onde ainda domina o fazer e o reproduzir
- A cooperação na formação de profissionais do teatro
- Processos participativos e comunitários na formação a distância
- Educação estética – Denúncias ao neoliberalismo em instituições do ensino superior
- Aprendizagem e performance participativa no Ensino Superior
- O ensino do trombone como prática de emancipação
- A aprendizagem baseada no vídeo e na literatura, num curso de psicologia

*às vezes confundimo-
-nos julgando que o rio
somos nós*

*que nos leva para onde
é suposto*

*e que as margens as
fazemos nós também*

*frouxos de não as con-
seguirmos transbordar*

ganhando um novo leito

*mas não tem de ser
assim, pois não?*

*nem sequer tem mal
inverter o sentido das
águas*

*sobretudo quando nas
bordas do mar este nos
entra*

*ou quando na dobra da
lua damos a volta*

O não formal a conter o formal? Uma reflexão interpretativa e inter-relativa

- Educação intercultural em contextos comunitários
- Práticas performativas de artistas educadores
- O lugar da experiência do livro na mediação educativa e na reflexão epistemológica
- Tradução, mediação, aprendizagem
- Cultura visual – práticas de reprodução de estereótipos de identidade nacional

As temáticas apontam para uma série de perigos que espreitam a nossa sociedade e que, de um modo global, podemos resumir aos *perigos de ser*, ou de não conseguirmos deixar de produzir sociedades onde os alunos, os consumidores, os cidadãos não passam de seres massificados, inestéticos, sem lugar para aprendizagens efetivas ou aprendizagens reais (Atkinson, 2012, 2015), e onde não é possível contribuir para formas mais democráticas e artísticas de vida. O perigo de educação artística seria o de deixar, de uma vez por todas, de se religar à defesa de uma liberdade.

De um modo geral, o perigo que espreita na escrita dos textos parte da própria escrita – um certo medo desse gesto enorme, um certo desejo de se deixar cair no abismo incerto da linguagem. São apontados alguns perigos de modo consciente, outros aparecem por interpretação nossa, tais como os riscos de *não ser*: original, erudito, claro, interplataneado, ousado.

A heterogeneidade continua a ser um traço, quando percebemos as áreas disciplinares a que recorrem e se inscrevem, ora filiando-se ora integrando múltiplos referenciais da filosofia, da história, da sociologia, dos estudos políticos, da pedagogia, do currículo, da formação de professores, da didática das artes, da psicologia da arte. Poucos são os investigadores de educação artística *strictu sensu* a ser citados, destacando-se Fernando Hernández e John Baldacchino, um apontador de que a proximidade física, uma vez que se trata de autores que vêm de amiúde a Portugal, pode constituir uma forma de referencialidade. São inúmeros e vastos os autores de referência nas diferentes abordagens. Ora se escolhem autores de larga circulação, como Giorgio Agamben, Jacques Derrida ou Gilles Deleuze, ora se procede a uma fundamentação psicológica e pedagógica, usando por exemplo Dewey e Vygostky, ora ainda se recorre a uma mescla de autores de áreas distintas. Introduz-se aqui uma primeira leitura dos perigos em educação artística: estaremos a constituir um campo de conhecimentos suficientemente sólido para que as linhas teóricas sejam autosustentadas?

*e o rio em frente es-
pera-nos*

*e não podemos ficar
de fora parados*

*e também não tem
mal se depois*

*de entrarmos perce-
bermos que temos de
sair de novo*

Plurais os paradigmas e as metodologias, com domínio dos paradigmas interpretativo e crítico e de metodologias qualitativas, algumas transversais a outros campos do saber, como o estudo de caso, a etnografia e a investigação-ação, outras ganhando especificidade no campo, como as práticas de investigação baseadas nas artes e as práticas artísticas de investigação.

Estaremos a produzir trabalhos com uma consentaneidade epistémica? Hernández, consentâneo com a investigação que tem vindo a realizar (Hernández, 2008), na conferência de abertura chamava a atenção para o facto de as investigações serem, o mais das vezes, incongruentes no engendramento da tese como um só corpo teórico, metodológico e empírico. Esse não será um dos perigos do nosso elogio à heterogeneidade? Como encarar esta evidência com maturidade académica?

As discussões

Tal como os responsáveis pelas apresentações, também os 12 responsáveis pelas discussões provinham, na sua maioria) do contingente docente envolvido no Doutoramento em Educação Artística (7), divididos pela Universidade de Lisboa (5) e do Porto (2). Foram ainda aceites convites para discussões fora deste círculo, permitindo que o debate se estendesse até um professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e uma professora da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, ambos envolvidos nos Mestrados em Educação Artística das suas respetivas instituições. Contámos também com a presença de uma investigadora aposentada da Universidade de Lisboa e de uma investigadora da Universidade Aberta e da Universidade de Aveiro, que é atualmente a presidente do InSEA – *International Society of Education Through Art*. Devido à especificidade temática, envolveu-se também um docente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, responsável pelo Mestrado de Educação em Ensino Musical.

Os comentários e debates foram também eles plurais, revelando tendências distintas dos docentes e, eventualmente, distâncias entre sensibilidades e escolas. Nos comentadores, o caminho de se colocarem num lugar de entender o outro, o seu percurso, mas também e talvez sobretudo, de problematizarem e de projetarem as convicções que os habitam, os desconfortos, as insubmissões que são as suas. Olhamos dos pontos onde nos colocamos, dos contextos que nos condicionam, dos valores que nos movem. E do confronto e do diálogo emergem possibilidades, que aparentam às vezes serem impossibilidades, possibilidades de algo que ainda não sabemos. Por ser o que não sabemos o que nos move.

As questões eram muitas, entre elas destacamos algumas, talvez como mais recorrentes, na demanda de foco, de estrutura, de direção :

- Onde está a educação? Onde está a arte? Onde está a educação artística? Onde está o problema a investigar? Com quem dialogas na nossa contemporaneidade? A tese é um manifesto? O que

aconteceu e que ainda não escutámos e não queremos ouvir?

Emergem sobretudo clivagens e tensões a aprofundar:

- Entre o interno/externo; o eu/o outro; as práticas hegemónicas e normativas de poder visível e invisível /as práticas heterogêneas e emancipatórias; o solipsismo/a responsabilidade social; o estético-artístico-poético/o crítico-político; as práticas impostas e idealizadas/as práticas enraizadas na história; a subjetivação/dessubjetivação; o discurso crítico de resistência /as práticas de resistência que quebram o discurso; o bem-estar/o desconforto

É mesmo preciso pôr em causa os lugares comuns, os que já são de todos, os que ainda só são de alguns. Perscrutar, tudo. Tudo escrutinar e repensar.

O que é isso de ter uma visão crítica da dimensão política do que se faz? O que é isso de empoderar? Em proveito de que poder nos empoderamos? De nós próprios? O que nos imaginamos ser afinal? Ao serviço de algo maior, mas maior em que sentido? Estaremos preparados para discriminar e escolher aquilo que será o poder ao qual estamos ligados e que queremos expandir? Que bem, e como saber se é mesmo um bem? O que nos atrasa será um bem? Por não podermos ir mais depressa, por precisarmos ir mais devagar, será um bem? Mas precisaremos ir mais devagar ou mais depressa? E o que dizer da responsabilidade social da investigação que fazemos, que alguns assumem explicitamente, que outros implicitamente ou explicitamente negam?

Não é possível *a priori* responder. A resposta está em cada momento e pode variar no momento seguinte.

Nos discursos identificámos algumas convergências de conceitos e questões, tendências, claro que não consensuais. Ideias como participação, implicação, cooperação, deslocamento, poder contra-instituinte, imaginário, performatividade, não instrumentalização das artes. Assinalamos a dimensão implicada e participativa em que o outro não é objeto, carecendo o processo de descentramento; a importância da relação e de fazer dela o centro do processo, relação viva com todas as coisas humanas e não humanas, atentos aos encontros, procurando as ressonâncias, as conexões, mesmo que com as desconexões e os desajustes, mesmo que pelos dissensos.

Nos diálogos, as fragilidades foram sendo assumidas e desdobradas – a importância do desconforto, de não saber por onde se vai nem onde se vai chegar, a autenticidade de se colocar onde mais dói. Entre o erro e a errância, entre perigos de reprodução e reificação do humano, aceita-se trabalhar com as próprias dificuldades, histórias, perturbações.

Temos um trabalho árduo pela frente. Construir uma tese não será um mero diletar mais ou menos solto sobre uns quantos conceitos – ou pode ser? – nem apenas uma escrita à procura de si própria. Será

uma parte, mas temos de ter consciência, e muitos a têm, ou começam a perceber, o duro que vai ser/está a ser. O processo carece de materialização e esta exigência é a de todo o processo criativo, onde temos de estar preparados para nos deixar morrer – algo em cada momento precisa de morrer – para nascermos de novo, em cada momento. Estaremos preparados, dispostos a isso? A parte de nós que resiste e quer sobreviver apoia-se na bóia que é o outro, e assim é preciso. Criamos uma corrente-rede de bóias – o que estamos a fazer juntos.

Contemos em nós a pluralidade, a heterogeneidade. Contemos em nós a assunção da fragilidade e da contradição. O conforto no desconforto – pois o que seria mesmo completamente desconfortável era querermos ser o que não somos, era querermos a verdade, última certeza, o caminho pré-determinado.

Encontramo-nos algures, nos espaços vazios, nos silêncios, nos assombros. Mas temos de ter a perceção da nossa cegueira, da nossa surdez. Todos nós somos cegos e surdos nestes encontros e nem sempre damos conta disso. O que parece que será interessante para nós próprios manter é a interrogação sobre o que ainda não escutámos naquilo que ouvimos, dissemos e não dissemos. A inquietação pelo peso da responsabilidade – das universidades construir conhecimento com todos os que se implicam na sua construção; de levarmos a bom porto os nossos projetos; de interrogarmos os sistemas onde nos inserimos; da investigação ter também uma responsabilidade social de transformação.

Reflexão final – uma comunidade de investigação em construção

*porque o que interessa mesmo é o rio
que por cima de todos se forma feito de névoa
onde se condensa uma síntese feita de riso
juntando as gargalhadas de cada cambalhota dentro
de água
de cada embate
de cada novo calhau desprendido*

*(como esta poesia
um riso num novo rio)*

Dispomos verdadeiramente de linhas de investigação e de vias metodológicas de investigação em educação artística? Temos predominância de uns paradigmas sobre outros? Não existe o perigo de cisão, uns em prol do 'artístico', outros em prol do 'científico'? E o perigo de sobreposição não consciencializada de correntes de pensamento dissemelhantes? Como conciliar a tensão entre heterogeneidade e o movimento de convergência, numa construção dialógica e que queremos conjunta? Como pode cada, depois da escuta e do confronto, seguir sendo na sua singularidade?

Aprender a liberdade. Aprender que no nosso caminho somos nós que temos de decidir o nosso sentido. A projeção do outro sobre nós é uma questão dele, que reverbera ou não em nós. Compete-nos sentir e decidir se queremos manter essa ligação, para onde nos leva, o que nos quer.

Em arte também é esse sentido de liberdade que nos é exigido que aprendamos. Essa capacidade de dizer não, ou sim, depois de agradecer o esforço de nos quererem levar para um lugar de estarmos juntos. Estaremos juntos, mas se formos capazes de acomodar a diferença, a diversidade, a divergência. Seremos juntos se formos capazes de ser um círculo que se expande tanto mais quanto os seus pontos à periferia expandirem as linhas da circunferência e ampliarem os raios que os ligam ao centro. Seremos juntos se percebermos o que ao centro nos junta.

O que nos junta ao centro? A liberdade de sermos vivos à procura de sermos cada vez mais vivos por mais despertos, mais conscientes, mais potentes na nossa capacidade de criarmos juntos. Orquestrados por um ideal de fazermos uma sociedade mais viva, mais leve, mais livre. Seremos comunidade se comungarmos de alguma coisa e ao mesmo tempo aceitarmos o desconforto da diferença e da interpelação. Um lugar onde queremos estar, com o corpo, com o afeto, com

*um rio que nos repete
sem que se veja*

*ao mesmo tempo
que se desprende*

formando-se novo

*embora muito mais
antigo*

*desse sim não podemos
sair fora*

*e esse sim tem de
estar sempre a caminho*

do mar

ao qual vai chegar

ao qual já chegou

*se não seria
qualquer outra coisa*

*ao qual está sempre
a chegar*

*e chegar esse a um
novo mar*

que repete o anterior

e repete o anterior

e repete

sem nunca se repetir

*porque se está sempre
a recriar**

a mente, com a alma. Mesmo que seja junto aos abismos, onde os limites do conhecimento se expandem.

O que é ou queremos que seja? Será tornar mais nítido e visível o que está obscuro? Será não excluir, mas criar com a luz e a sombra algo que deixa de ser um novelo caótico e imperscrutável, algo absolutamente impenetrável. Penetrar com a lucidez de quem não se deixa iludir e quer ver para além da aparência. O que se esconde por detrás da aparência? Não se prender na aparência, transpô-la e perceber algo que nela se revela. O mais importante é-nos invisível. Mas não se atentarmos, focando e desfocando a atenção ao mesmo tempo. Sabendo que o nosso olhar será sempre uma aproximação, uma construção com outros, presentes mesmo que ausentes, e que nos leva ao diálogo, de interrogação em interrogação.

Seremos alguns dos que têm a coragem de ir a contracorrente e sempre na incerteza de algo estar a ser produzido enquanto vamos, sendo mesmo o mais importante irmos e em cada momento nos encontrarmos, mesmo quando mais ninguém nos encontra?

Seremos daqueles que assumem o risco de se manterem nas margens mais periféricas da corrente mas também por isso mais próximos do centro de algo que sabemos ser, sem sabermos o que é?

Porque queremos então à viva força ser no centro da corrente, lutando por um lugar que não nos cabe por não ser o nosso? Porquê viver este paradoxo de querermos o que não queremos verdadeiramente, por ser contrário ao que somos?

Movimentos contrários que se orquestram, e dos quais o risco de uma cacofonia, mas também a possibilidade de uma outra coisa que desconhecemos e para a qual ainda não inventámos o nome?

Confiarmos nisso, no encontro, no diálogo, na relação que nasce dos contrários, dos contrastes, das repetições. Se confiarmos e nos mantivermos juntos talvez nasça, para além de nós, connosco vivos, parte nós dela, uma comunidade, desenho feito na areia, vivido enquanto se faz, com marcas que perduram enquanto alguém fizer algo a partir dele, já outra coisa, a transformar-se continuamente.

Referências bibliográficas

Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art education: the new, emancipation and truth. *IJADE*, 31, 1, pp. 5-18.

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8, 1, pp. 43-56.

Baldacchino, J. (2015). Art +- Education: The paradox of the ventriloquist's soliloquy. *Sisyphus*, 3(1), pp. 62-79. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7719/5405>

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XX*,

26, pp. 85-118. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Nietzsche, F. (2000). *A gaia ciência*. Lisboa: Guimarães Editores.

Viana, A. (2011). Hoje não sei se. In A. Viana, *A face oculta do vento* (pp. 103-105). Lisboa: Índícios de Ouro.

05

**A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:
BRÉVE ANÁLISE DO
APRENDIZADO E DO ENSINO.
a importância desta disciplina na
formação do “sujeito cultural”**

CLAUDIA MATOS PEREIRA

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre a situação da Educação Artística no Brasil, a partir de uma perspectiva vivida na aprendizagem, como aluna (1970-1987) e posteriormente como arte-educadora (1995-2013). Trata-se da percepção de todo um período de esforços de arte-educadores para o avanço no reconhecimento desta disciplina. Diante das mudanças e da ênfase em outras áreas da educação, há o risco da perda de sua importância e do pequeno espaço já conquistado? A Educação Artística é essencial para que o aluno possa se tornar um 'sujeito cultural' na sociedade?

Palavras chave: Arte, Educação Artística, 'sujeito cultural,' imagem e cultura, consciência.

Abstract

This article intends to reflect on the situation of Arts Education in Brazil, from a perspective lived in learning as a student (1970-1987) and later as an art educator (1995-2013). It is the perception of a whole period of art educators efforts to advance in the recognition of this subject. In front of the changes and the emphasis in other areas of education, Is there a risk of the loss of its importance and the small space already conquered? Is the Artistic Education essential for the student to become a 'cultural being' in society?

Keywords: Art, Artistic Education, 'cultural being,' image and culture, consciousness.

Introdução – Educação Artística X formação do 'sujeito cultural'

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão/discussão sobre o Ensino da Arte, ou seja, o papel da Educação Artística na formação do ser humano, não como veículo de expressão sensível e artística, mas principalmente como espaço de conscientização para os alunos, acerca das realidades temporais, expressas nas diversas modalidades de Arte e as diferentes culturas, como também, como espaço de valorização do patrimônio cultural, material e imaterial. É ainda um espaço de diálogo e "mediação com museus", considerados "laboratórios do conhecimento" (Barbosa & Coutinho, 2009), para se desenvolver um olhar histórico e multicultural. Quando pensamos em Patrimônio, pensamos também na valorização, preservação, permanência e continuidade dos próprios valores construídos e vivenciados pelo homem, tanto em obras, quanto em práticas e hábitos culturais. Acredito que o ser humano é um sujeito histórico, um ator social, sobretudo, um 'sujeito cultural.'

Um 'sujeito cultural,' em minha perspectiva, é aquele capaz de

ser um interventor na sociedade, com projetos sociais, mediante uma consciência social, cultural e artística, em diálogo constante com as realidades. Este ser cultural deve ter tempo e espaço, no período estudantil, para desenvolver as capacidades de análise crítica, histórica e principalmente aprimorar-se na 'Leitura de seu tempo.' *Ler a imagem, ler a imagem de seu tempo, é um degrau após o outro, que se faz com o decorrer do tempo, requer tempo de sedimentação. Não há crescimento sem reflexão. Uma escola sem Arte, uma escola sem mediação, é uma escola sem reflexão. É uma escola sem alteridade.*

Alguns países preconizaram, em outras épocas, um discurso de que o avanço educacional se faria no privilégio racional e mais objetivo das disciplinas exatas e de uma "pedagogia tecnicista" (Saviani, 2007). As influências do *empirismo*, *positivismo*, *behaviorismo*, nas formas de organizar, programar, controlar e estabelecer técnicas para os processos de ensino, acrescentadas ao *cientificismo*, à *teoria do capital humano* e às demais teorias como *fordismo*, *taylorismo*, *toyotismo* (Antunes, 2009), foram se sedimentando no ideário educacional. Termos utilizados no *toyotismo*, por exemplo, como competência, qualidade, motivação começaram a ser transpostos das fábricas e indústrias para a educação. As tecnologias, recursos audiovisuais, estudos dirigidos, conteúdos programáticos e toda a sorte de padronizações e estratégias que buscavam minimizar as possíveis subjetividades na educação privilegiavam o resultado, o produto, o objeto/trabalho, e não o trabalho intelectual do sujeito. O sujeito existia, ou existia a perspectiva do comportamento condicionado e da eficiência nos resultados? Recordo-me na escola, que eu era chamada pelo meu nome, quando muito pequena. Mas depois de alguns anos, no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, eu era chamada de número 13 pela professora, no registro da frequência às aulas. A cada ano se alterava o número, conforme a ordem alfabética. Olhávamos nosso número e nosso resultado... seria uma influência deste ideário?

Se uma proposta desta natureza tecnicista ressurgir com ênfase, talvez nem haja a percepção das sombras na Caverna de Platão, pelos alunos que virão a partir desta pedagogia, pois com certeza, não serão capazes nem de ler/perceber as sombras de seu tempo, e até nem mesmo as sombras que se colocam hoje por detrás destas mentalidades. Existe um discurso/projeto no Brasil que foi divulgado na comunicação social: a "Escola sem partido." Este tema parece ter perdido força, foi vedado e afortunadamente deixou de ser tema de discussão nos últimos meses. Não irei abordar aqui de forma alguma, temas políticos, mas o que se pode interpretar desta proposta? Que geração iria surgir a partir desta nova abordagem de pensamento? Indivíduos reflexivos, críticos, analíticos? *Para quê* e qual o *Por quê* desta abordagem para o ensino em pleno século XXI?

A formação integral do ser humano como 'sujeito cultural', se faz desde os mais tenros períodos de seu crescimento físico e intelectual. Pode se desenvolver, a partir da memória, da história, da Arte e da sensibilidade para com a sociedade, a capacidade de ser mediador, refletir sobre o seu tempo e inovar em termos de projetos sociais e tecnologias.

Se hoje estamos aqui refletindo, discutindo, é porque tivemos a oportunidade de desenvolver estas habilidades em contato com Arte, com literatura, cultura, história, filosofia, sociologia, demais disciplinas humanas e também as tecnológicas/científicas.

Ao enfraquecer algumas disciplinas da área de humanas como Arte, nos currículos escolares, reduzindo-as em carga horária, ou retirando-as das grades curriculares de algumas séries, passo a passo, ou até mesmo tornando-as opcionais, caminha-se a passos largos para a desconexão entre ser humano e sociedade/contexto. É um imediatismo velado. Seria como formar indivíduos *cowboys* em território árido. Estaria se formando um ser humano de visão tecnicista, mais individualista, que não repensa o seu mundo, não repensa a si próprio. Facilmente manipulável, porque não lê o seu tempo, não lê as imagens de sua época, não lê as imagens do passado, não reflete sobre o que está à frente dos seus olhos, pois não aprende a interpretar, a questionar e a dialogar.

A consciência vai muito mais além do que a técnica. A técnica deve estar ao serviço da consciência, e não o inverso. A inteligência artificial carece de consciência própria. Por que não investir no ensino e nas disciplinas que promovem a ampliação da memória, da reflexão sobre o mundo, na ampliação do autoconhecimento e da criatividade? Todas estas capacidades é que geram um substrato consistente para que as futuras gerações inovem em ações e tecnologias para o benefício da própria sociedade, se houver, por parte do ensino nas escolas, preocupação em manter as disciplinas que transmitam os valores do que seja a sociedade, do que seja um indivíduo solidário, um cidadão solidário. Gandhi ensinou na prática, pelo exemplo, o que era ser um líder servidor. Libertou o seu país através da reflexão, do exemplo, da doutrina da não violência, mediante a ênfase dos valores humanos. A consciência estava acima do ideário tecnológico.

Não há como elevar o nível de avanço de uma sociedade se não houver a implementação de políticas de ensino dedicadas à valorização da conscientização dos valores humanos. O desenvolvimento de um olhar crítico e consciente não encontra terreno fértil para se desenvolver em um território de visão mecanicista e puramente técnico.

A partir da memória, da história e da Arte é possível ao ser humano, refletir o seu tempo e inovar em termos de projetos sociais. A criatividade se apresenta em termos de necessidades que surgem no cotidiano e é uma componente da consciência humana.

A Arte se desenvolve no âmbito da consciência e da capacidade de direcionar a subjetividade para a criatividade, inovação, que só é possível através do uso da combinação entre inteligência e subjetividade, onde se apresentam a imaginação e a intuição. A capacidade de estabelecer pontes e novas relações a partir de elementos em que aparentemente não apresentam conexões aparentes para a visão comum e corriqueira, já trouxeram inúmeras descobertas no âmbito científico, nas áreas da física, química, da tecnologia e da medicina.

Um ser humano que não tenha a oportunidade de dedicar um período de sua vida ao contato e ao estudo de disciplinas das ciências humanas, que o levem à consciência do mundo que o cerca, em que

não haja o desenvolvimento do espírito crítico e analítico, pode ter a sua formação comprometida, como também de toda uma geração que esteja ancorada por este tipo de falta de visão. As consequências podem se apresentar ao longo do tempo, na análise das gerações seguintes, em seus comportamentos, desenvolvimentos e metas atingidas ou não.

Para António Damásio (2017: 208-209) “o mecenas essencial da consciência é a subjetividade”. As imagens que povoam a nossa mente “tornam-se automaticamente nossas imagens pessoais.” Se por algum fator patológico as imagens desaparecerem da mente, a consciência desaparecerá, pois, a subjetividade é o seu “primeiro e indispensável componente.” O autor afirma que o “segundo componente da consciência é a integração das experiências.”

Pode-se concluir, a partir desta afirmativa que uma *Escola comprometida* em desenvolver alunos como futuros cidadãos conscientes precisa fundamentar as suas propostas pedagógicas, conteúdos e grades curriculares, implementando reconhecidamente as disciplinas que lidem com valores humanos e com a subjetividade humana. A consciência irá realizar a integração das experiências, contemplando as objetividades e subjetividades.

Para Pereira (2018) pode-se dizer que no âmbito da Arte, as experiências e conteúdos imagéticos do artista são revelados em sua expressão artística e “as relações dos espectadores diante das obras podem promover a integração das experiências entre dois universos: o do artista e do espectador. Formam-se as conexões.”

São as conexões entre: a Arte, a cultura, os contextos, a realidade cotidiana, o conhecimento, os conteúdos e a aprendizagem; e a dinâmica da integração das experiências, que contribuem para a formação consciente dos alunos, durante o período de ensino.

Breve relato como aluna de Artes/ Educação Artística

Não irei aqui relatar cronologicamente a história do Ensino de Arte no Brasil, mas assinalar alguns contextos relacionados ao período em que fui aluna e as minhas memórias.

Contexto do ensino de Arte num recorte temporal

A Lei de diretrizes e Bases no Brasil (1961), segundo Ana Mae Barbosa (2008a: 8) buscava eliminar a uniformização dos programas escolares, “permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a ideia de introduzir Arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.” A ditadura de 1964 “perseguuiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos, tornando-as iguais as outras do sistema escolar.”

Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de Arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão

de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. No nível universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se criava uma escolinha de Arte baseada em pesquisa e em ideias aprendidas com a Bauhaus, de circundar a criança com um bom desenho [...] nas vésperas da inauguração da escolinha o campus foi invadido pelo exército e a maioria dos professores da UNB (Universidade Nacional de Brasília) se demitiu (Barbosa, 2008a: 8).

Ana Mae Barbosa (2008a :8-9) relata que no período referido, esta Escolinha de Arte da UNB estava sob a sua direção, com apoio e orientação de Augusto Rodrigues e Rocha Miranda. Ela revela que por volta de 1969, a Arte estava presente em todas as escolas particulares de notoriedade e seguiam uma linha metodológica de variação de técnicas, enquanto era raridade no país, encontrar escolas públicas desenvolvendo trabalhos de Arte. Segundo a autora, na escola secundária pública comum, “continuou imbatível o desenho geométrico quase idêntico ao do Colégio Eptácio Pessoa em 1901.” Nos fins da década de 1960 e início de 1970, (1968-1972), na Escolinha de Arte de São Paulo, por exemplo, iniciam-se experiências de relacionar projetos de Arte de classes de crianças e adolescentes, com a preocupação de se desenvolver processos mentais relacionados à criatividade, ou com teoria fenomenológica da percepção, ou ainda, com o desenvolvimento das capacidades: crítica, de abstração ou até mesmo a análise dos elementos do desenho. Num período marcado pela predominância da criatividade e do expressionismo na Arte/educação, outras Escolinhas de Arte como as de Recife, e do Rio Grande do Norte, introduziram diferentes iniciativas com os alunos em cada uma delas, de se trabalhar com projetos relacionando Arte à arquitetura, ou com a introdução dos estudantes à fotografia, ou análise da televisão, análise de objetos de *design* ou de desenho de moda, assim como em algumas aulas expressionistas, a apresentação de slides de artistas modernos, o que era considerado uma revolução. Já outras experiências, conforme aborda Barbosa (2008a), a formação dos professores focava o desenvolvimento da criatividade e exercícios formalistas, numa convivência pacífica. Outros grupos identificavam a criatividade como originalidade e potencializavam suas propostas aos alunos, processos mentais relacionados à criatividade, pesquisados por Guilford. Surgiu também uma influência de Paulo Freire na Escolinha de Arte de São Paulo, mediante a orientação de um certo contextualismo social no ensino de Arte.

Haviam algumas escolas especializadas de Arte (Escola de Arte Brasil, de São Paulo; a Escolinha de Arte do Brasil, do Rio de Janeiro; A escolinha de Arte de São Paulo; o Centro de educação e Arte de São Paulo; o NAC – Núcleo de Arte e Cultura do Rio de Janeiro; a Escola Hebe Carvalho, as classes para crianças da Faap - Fundação Armando Alvares Penteado, entre outras) que foram multiplicadoras nos finais

de 1960 e grande influenciadoras de professores que atuaram ativamente a partir de 1971 – ano em que a Educação Artística tornou-se disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971) – fato que desencadeou, em 1973 nas Universidades, a criação dos cursos de Educação Artística e de Licenciatura em Artes Plásticas, para a formação dos profissionais de ensino na área (Barbosa, 2008a: 12).

Em 1971, a reforma educacional instituiu um o conceito da polivalência para o ensino da Arte. Assim, um mesmo professor deveria ensinar as Artes plásticas, as Artes cênicas (teatro e dança) e a música, conjuntamente, da primeira série à oitava série do primeiro grau. Conforme Barbosa:

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da Arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a lei 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos das indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos (Barbosa, 2008a: 12).

Esta ideia de um professor polivalente, com aulas diferenciadas, ministradas por um único profissional/professor, trouxe uma demanda às Universidades de criar cursos rápidos de 2 anos (licenciatura curta) em 1973, com o objetivo de formação para aplicação rápida nas escolas. Após este curso, o professor poderia continuar os estudos na Licenciatura Plena, com as seguintes habilitações específicas: Artes plásticas, desenho, Artes cênicas ou música. A Educação Artística foi a nomenclatura estabelecida para o ensino polivalente de Artes plásticas, música e teatro. Os professores cujos diplomas universitários eram de Desenho, tiveram que retornar às Universidades para complementar um ou dois anos, para atualização curricular (Barbosa, 2008a:10).

Houve casos de que alguns professores de Língua Portuguesa, formados em Letras, que ministraram aulas de atividades artísticas, com trabalhos manuais, para auxiliar, na grade curricular exigida, a demanda de algumas escolas que aguardavam a adequação às exigências. Este fato não ocorreu nas escolas mencionadas neste artigo, onde estudei. Mais à frente, as Universidades foram prolongando, condensando os Cursos para 4 e 5 anos.

O atual Curso de Artes da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, por exemplo, surgiu de transformações curriculares que provém do Curso Superior de Desenho e Plástica, criado pela UFJF em 1969. Em 1981, mediante à Reforma Curricular proposta pelo Conselho Federal de Educação, o Curso de Desenho e Plástica foi extinto e transformado em Curso de Educação Artística, com a oferta de 3 habilitações: Bacharelado em Desenho técnico, Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura em Educação Artística e que, anos depois, se fundiram no

Curso Superior de Educação Artística. Nesta referida Universidade, me formei em 1987 no Curso Superior de Educação Artística em duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Artística.

Memórias da aprendizagem em Educação Artística e o trajeto acadêmico

Foi na atmosfera deste contexto educacional, que eu nasci, no ano de 1965 e iniciei os estudos no Jardim Azul do Colégio Imaculada Conceição, em Belo Horizonte (Escola particular). Havia aulas de Artes, as quais me recorro pouco, porém as experiências com desenhos, tintas e colagens eram muito prazerosas para mim.

Por volta de 1970, entre os meus 5 a 6 anos (eu só completava 6 anos em agosto, no meio do ano letivo) no referido Colégio Imaculada Conceição, várias atividades de Artes eram realizadas semanalmente e ao final do período, eram colocadas em uma pasta feita de cartolina, decorada com pinturas em cola colorida, feitas por cada aluno. Nesta capa havia alguma ornamentação feita em colagem, em que colocávamos nossa foto 3X4 cm. As atividades eram entregues aos pais, para guardarem. Minha mãe colecionou algumas destas pastas com meus trabalhos. Era um momento de satisfação, poder levar para a família trabalhos que eu mesma produzia. Lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, pintura a dedo, colagem com papéis diversos, desenhos com água sanitária sobre papéis coloridos, desenho cego, pintura livre, nanquim, dobraduras com papel, colagem com areia, o uso de texturas diversas, desenhos raspados, desenhos molhados, recortes, argila, etc. Com mais idade, dos 7 aos 9 anos, me lembro que além de trabalhos de Artes, havia atividades de música, percussão, com instrumentos musicais e ensaios para apresentações em festas, datas comemorativas, e um pouco de teatro.

Dos 9 anos de idade aos 12 anos fui estudar no Colégio Sacre Couer de Marie do Rio de Janeiro (escola particular), de agosto de 1974 a agosto de 1977 (escola particular). Neste Colégio havia uma sala de Artes específica, com estilo de atelier/oficina, em que eu e meus colegas adorávamos realizar as atividades. Lembro-me de fazer inclusive pintura em cavalete. As professoras promoviam exposições dos trabalhos dos alunos, aberta aos familiares e amigos. As Artes dividiam-se em aulas de Artes plásticas, aulas de música e também aulas de teatro, com professoras diferenciadas. Nas aulas de música e percussão, algumas foram inesquecíveis como as aulas sobre as Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Foi um momento muito especial, pois as turmas dividiram-se em grupos, por escolha dos alunos, para representar cada Escola do Rio de Janeiro. Além de ensaiar o samba/desfile nas aulas, podíamos criar, de acordo com as cores da Escola de Samba escolhida, adereços para se adaptar às roupas que tivéssemos em casa e materiais como papéis laminados, lantejoulas, etc, para usar no desfile no pátio do Colégio, em data determinada. A minha escolha foi pela Escola de Samba *Portela*, cujas cores eram o branco, o azul e o prateado. Criamos adereços e fantasias. Houve desfile e batucada com os instrumentos. Em teatro havia

uma aula semanal no palco do Colégio, que era um bom auditório. A peça sugerida pela professora, era sobre Bruxas, Fantasmas e o Saci Pererê. Meu papel era de uma das bruxas. Uma experiência inesquecível. Neste período também tive a oportunidade estudar ballet clássico no palco da Escola, aula extracurricular, com a primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Leda Yuque. Fato que direcionou minhas atividades futuras nesta área.

Avulso que a Educação Artística, nesta Escola, cumpria com os fundamentos norteadores da época e havia a valorização desta disciplina. Dentro de um contexto brasileiro da polivalência da Arte, neste colégio, para as Artes visuais, a música e o teatro, havia professoras específicas em cada uma destas. Ou seja, havia a pertinência e valorização de um profissional específico dedicado à cada área artística.

Em 1977, regressamos a Belo Horizonte onde fui estudar no Colégio Sacre Couer de Marie, a partir do mês de agosto. Nesta Escola havia aula de música, onde um livro com a história da música, instrumentos, etc, era utilizado e base para estudo com provas teóricas. As aulas eram muito mais teóricas, do que práticas. Aos meus olhos naquela época, senti muito desconforto com o tipo de metodologia aplicada nestas aulas.

No ano de 1978, eu já estava na sétima série, considerada como o oitavo ano atual, do Ensino Fundamental, na mesma referida Escola. Me parece que houve uma alteração na metodologia da educação artística, por parte do colégio que colocou a disciplina denominando-a de Artes Industriais. Havia uma preocupação com o Ensino Profissionalizante e observei que os trabalhos propostos nas aulas se encaminhavam para um olhar sobre o desenvolvimento de embalagens, caixas, desenho de logomarcas, tapeçarias, xilogravuras, entalhes em madeira, com um intuito de criar produtos através de uma visão artística, prevalecendo uma ideia de produção. Estive até 1979 nesta Escola realizando as atividades de Artes Industriais. Sempre adorei as aulas de Artes e neste mesmo ano, ofereceram um teste vocacional. O resultado de meu teste apresentou as Belas-Artes em primeiro lugar, o que eu já pressentia.

No período 1980-1981 ingressei no Colégio Pitágoras, já no Ensino Médio, focado no vestibular e provas de ingressos para as Universidades. Não havia aulas de Artes nas 3 séries do Ensino Médio, que antecediam à Faculdade. Lá cursei o primeiro e segundo anos e havia aulas profissionalizantes. No meu caso, em que pretendia cursar Belas-Artes ou Arquitetura na Universidade, escolhi a opção da disciplina de Eletrônica, pois havia um laboratório específico.

Aprendemos a conhecer, identificar e desenvolver pequenos circuitos e fazer soldas, criando pequenas grades com soldas de fios/has-tes de metal. Havia também uma outra disciplina 'apaixonante', que não era propriamente filosofia, nem Ensino Religioso, era "Estudos dos Problemas Contemporâneos," um espaço de diálogo, debate, reflexão, autoconhecimento e conscientização, com temas cotidianos discutidos em sala de aula.

Em 1982 mudei-me com minha família para Juiz de Fora, em Minas Gerais, onde fui cursar o terceiro ano do Ensino Médio, pré-

vestibular, no Colégio dos Jesuítas e não havia Arte no terceiro ano, pois a grade curricular dedicava-se aos conteúdos exigidos nestas provas de ingresso às Universidades.

O que concluo desta jornada, 'enquanto aluna' de Educação Artística nos períodos do Ensino Fundamental I e II, é que houve uma preocupação por parte das Escolas onde frequentei, em seguir as indicações pertinentes às Leis do Ensino, sobretudo havia uma certa valorização da Arte e dos trabalhos artísticos dos alunos, bem como respeito aos professores destas disciplinas, em minha tenra visão infantil. Posso assegurar que nunca tive aula alguma sem preparo prévio por parte dos professores, que desse razão ao 'errôneo mito antigo,' de que aula de artes consistia em apenas dar papéis aos alunos e falar para realizarem desenhos livres (discurso preconceituoso de quem preconizava a desvalorização da disciplina e dos profissionais da área).

Houve neste percurso, como aluna, uma grande influência positiva em minha criatividade, na leitura de mundo pessoal, que marcou definitivamente a minha formação, desde os anos de 1970 até 1979, dos meus 6 aos 15 anos. Este efeito se revelou posteriormente, quando optei pela Arte, enquanto carreira e profissão. Embora eu não tenha tido aulas de Arte no Ensino Médio, a semente já estava a germinar. Eu sempre obtive os melhores resultados em termos de nota nas Escolas, adorava as disciplinas como matemática, física, história e português/literatura.

Alguns familiares desejavam que eu escolhesse a odontologia, ou a medicina como profissão. No seio familiar, eu estive em contato constante com a música clássica, pois minha avó era pianista, tocava acordeón e desenhava muito bem. Minha mãe também adorava desenhar e pintar telas a óleo. Eu frequentava aulas de ballet clássico. Minha vida respirava pintura, livros, dança e música. Em minha escolha pela Arte, contei com o apoio dos meus pais e avós.

O que devemos refletir é que nem todos os alunos tem a oportunidade destes contatos com as manifestações artísticas e, em muitos casos, a escola é o espaço para conhecimento e vivência, além do desenvolvimento da sensibilidade e consciência. Por isso A Educação Artística é tão importante na formação humana, incluindo-se todas as possibilidades cognitivas, desenvolvimento de habilidades e sensibilização para a leitura de mundo mais ampla e multicultural. Ao se conhecer a diversidade, é possível conhecer-se mais profundamente, em sua própria identidade. No olhar para o outro, no conhecimento do outro, abre-se a possibilidade de conhecimento de si próprio.

Cursei na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como já mencionado, o Curso Superior de Educação Artística, (1983-1987) que me conferiu dois diplomas: o de Bacharelado (para atuar como artista profissional) e o diploma de Licenciatura Plena, para atuar como professora de Artes/Educação Artística, com algumas disciplinas específicas sobre as Leis de Ensino, sobre as políticas públicas na Educação, sobre a Didática e Prática do Ensino de Educação Artística. Os estágios e experiência de imersão prática, nas aulas do Ensino Fundamental, foram realizados no Colégio de Aplicação da UFJF. Em 2007 concluí o Mestrado em Ciência da Religião na UFJF, com a dissertação: *Schiller e*

Arte: a beleza como elevação do Homem rumo ao Absoluto, em uma linha de pesquisa ligada à arte e hermenêutica. Vale ressaltar que o tema abordava arte, filosofia e religião, sobretudo se fundamentava no livro de Friedrich Schiller, *A educação estética do homem numa série de cartas*. Para tal, concentrei minhas investigações na educação e formação do homem em contato com a Arte, a partir da estética de Schiller. Em 2015 concluí meu Doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a tese: *Galeria de Arte Celina: o ideário de intelectuais e artistas em Juiz de Fora (1960-1970)*. Tratava-se de uma investigação na linha de pesquisa de Imagem e Cultura, em que esta Galeria 'utópica', fundada pela família Bracher em tempos de ditadura, foi marco representativo para a cultura brasileira, de iniciativas concretas, oriundas de um idealismo fundamentado na visão e consciência desta família artística, em divulgar e promover a arte de forma conjunta: em comunidade.

Esta foi uma trajetória – de aluna de Educação Artística até a Investigadora Acadêmica, com um olhar para: a Arte, a educação estética, a leitura de imagem, a criatividade, a cultura; preocupando com a memória individual e coletiva, com a história, com o patrimônio, com os contextos, conscientização e as relações com as comunidades.

Breve relato como artista e arte-educadora

Em 1985 iniciei minha carreira de professora de ballet, antes mesmo de me formar em Educação Artística na Faculdade. Como havia dado prosseguimento aos estudos de dança, desde a infância, do Rio de Janeiro à Belo Horizonte (onde fui selecionada no Palácio das Artes) logo a seguir, em Juiz de fora, além das aulas, ensaios, participava no grupo de dança do Ballet Arte Centro de Dança, em espetáculos. Concluí um curso preparatório de professora de ballet clássico pelo método da Royal, para lecionar no baby class, para as séries iniciais das crianças ao ballet clássico, até as turmas de adolescentes, promovido por este Centro de Dança. Assim iniciaram as minhas primeiras experiências no ensino. Neste local, além de ser bailarina, professora, também criava os desenhos de figurinos para os espetáculos, alguns adereços e a arte final dos cartazes para os espetáculos.

Em 1987 me formei em Educação Artística pela UFJF, (Bacharelado e Licenciatura Plena). Me dediquei à carreira de artista em pintura, desenho e exposições durante alguns anos, e, paralelamente, lecionava em aulas particulares. Mantive as atividades com o ballet, onde também ministrava aulas de dança. Como artista, dedicava-me diariamente às artes plásticas em meu atelier, organizava exposições individuais e participava de coletivas. Atualmente me dedico ainda à carreira artística.

Num período de 1995 a 2013, durante 18 anos ininterruptos, tive inúmeras experiências em meu trabalho como arte-educadora, propostas e projetos de Arte Coletiva (privilegiando iniciativas com equipes de alunos), projetos interdisciplinares e transdisciplinares, multiculturais, exposições, cujas concepções sempre se vinculavam aos contextos e temas discutidos com alunos, referentes aos seus cotidianos e realidade dos acontecimentos. Não há como realizar uma descrição detalhada

destas experiências neste breve artigo. Houve períodos em que trabalhei em simultâneo em 3 ou 4 escolas, totalizando cerca de mais de 500 alunos por ano. As escolas particulares em que lecionei Educação Artística, em Juiz de Fora, foram: Colégio Stella Matutina (1995-2013) Ensino Fundamental II e Ensino Médio; Colégio dos Jesuítas (2007-2009) Ensino Fundamental II; Colégio Nossa Senhora do Carmo (2010-2012) Ensino Fundamental II. No Colégio de Aplicação João XXIII (CAP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, fui professora concursada substituta por dois anos (2008-2010), no Ensino Fundamental I. Neste período também participei de um projeto do Ministério da Cultura brasileiro (MEC), em que cada professor deveria enviar suas aulas com melhores práticas e resultados, para uma banca seleção do MEC em Brasília. As aulas aceitas foram disponibilizadas *online* no site oficial do Portal do Professor, do MEC, com o objetivo de consulta, partilha, acesso e download para qualquer professor do país. Tenho 24 aulas de Educação Artística publicadas (algumas com mais de 20.000 acessos) no site oficial: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/aulas.html?id=63322>> no período em que obtive uma bolsa específica por este projeto.

Durante 6 anos (2004-2010) lecionei como professora universitária, diariamente (período noturno) na Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC, Juiz de Fora, na área de Gestão de Pessoas, período em que ministrei diversas disciplinas ligadas à Criatividade, Criatividade nas empresas e aos Recursos Humanos, devido à uma pós-graduação e experiência na área.

Ministrei aulas como professora universitária Assistente Convidada na área do Desenho (2013-2016) na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, em Portugal. As aulas eram de desenho de modelo vivo, desenho de retrato e desenho do patrimônio. Neste mesmo período ainda na referida Faculdade, tive a oportunidade de lecionar também como Assistente Convidada, no Mestrado de Museologia e Museografia, na disciplina Shadow Curating - olhares e territórios na Museologia e Curadoria.

Como arte-educadora devo assinalar algumas observações relevantes, dentre elas a de que ministrar aulas de Educação Artística foi para mim, e ainda é um feliz exercício de vocação.

Quando iniciei com Educação Artística no Colégio Stella Matutina, foi-me apresentado o programa de Artes para as turmas que, na realidade eram aulas de Desenho Geométrico. Eu fui por um período de 1995 a 1997, uma professora de geometria pura. Eu me sentia uma professora de matemática. Eu pensava que poderia transmitir tantas coisas do interesse dos alunos, em termos de arte, de percepção, de sensibilização, de leitura de imagens e de mundo, mas as aulas eram puramente geometria, e relacionavam-se com o desenrolar dos conteúdos dos livros adotados de matemática. Com a mudança na Lei em 1996, e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, a diretora do Colégio, a Irmã Aglaé veio pedir-me para que eu elaborasse um programa de Artes para todas as séries. Eu disse que sim, mas que para eu precisaria de uma sala de artes bem grande, com pias, estantes para materiais e trabalhos, mesas grandes, cadeiras, boa iluminação, etc. E

isto foi ótimo, pois se concretizou. Pude realizar inúmeros projetos de Arte Coletiva, além das aulas e alguns alunos do Curso Superior de Educação Artística da UFJF, começaram a entrar em contato para assistirem estas aulas. Nesta escola e nas demais mencionadas haviam boas salas de Artes também. Estas circunstâncias favoreceram um trabalho frutífero com os alunos e reconhecido pelas as escolas.

Com a implantação da Abordagem Triangular, os professores se sentiram mais valorizados. Segundo Ana Mae (2017), o arte-educador hoje é visto como participante em todos os projetos, “porque como hoje caíram muitos projetos na cabeça dos professores, na escola, o professor de Arte começou a se destacar como aquele que topa tudo, que ousa e que faz.”

Há também diversos desafios, mas darei poucos exemplos simples do cotidiano dos professores. Realmente havia e, creio que ainda há, um preconceito ou uma ideia de que a Educação Artística é algo supérfluo no ensino, ou desnecessário, ou até mesmo uma disciplina que atua para os alunos como momento de expressão livre, relaxamento, ou desenvolvimento de capacidades motoras. Alguns já disseram que é uma “disciplina de perfumaria” ou que é algo que não leva à nada. Algumas escolas possuem uma sala específica com espaço adequado, pias, estantes, grandes mesas, ambiente arejado, locais para guardar todo os materiais etc, mas há casos em que as escolas não dispõem de salas diferenciadas e os professores precisam adequar suas aulas a espaços em que diversas possibilidades artísticas se tornam restritas.

Esta disciplina, em grande maioria das escolas brasileiras, restringe-se à uma aula semanal, de 50 minutos em que o professor deveria entrar em sala de aula, organizar a turma, conversar sobre a proposta da aula, levar os alunos por um trajeto até a sala de artes, com o máximo de silêncio para não prejudicar as demais aulas. Ao chegar na sala de artes, deveria trabalhar os conteúdos e as práticas, com materiais artísticos diversos, tintas, pincéis lápis, papéis, materiais recicláveis, argila, etc, conforme o conteúdo ou projeto planejado, de forma que os alunos trabalhassem, terminassem as atividades, colocassem para “secar”, por exemplo, organizando seus trabalhos em uma estante ou outro local, deixassem as mesas e cadeiras organizadas nos lugares, pias, potes, pincéis e mesas todas limpas para a turma seguinte poder utilizar a mesma sala e encontrá-la nas mesmas condições que a turma anterior deixou. Geralmente o arte-educador deveria retornar pelo mesmo trajeto com os alunos em silêncio, para a sala de aula anterior, antes de terminarem os 50 minutos, quando bate o sino.

Este ritual se repete, por exemplo, 5 vezes, com 5 turmas, entre as 7h15 e as 12h da manhã diariamente. Exemplifico aqui um turno da manhã. Percebe-se que ao pensar sobre o tempo de aula efetiva e essa dinâmica, de ida, volta, aula, organização e limpeza, cabe ao arte-educador operar alguns milagres para que, dentre 15 a 20 minutos, os estudantes realizem seus trabalhos, que muitas vezes serão solicitados, por fazerem parte de algum projeto de exposição da escola. Tudo precisa dar muito certo para se obter uma aula eficiente e atrativa. Se ponderarmos sobre os conteúdos, os projetos interdisciplinares e demandas da

escola, diante deste cenário, verificamos que uma turma, terá somente 4 aulas de 50 minutos por mês, na melhor das hipóteses, se não houver nenhum feriado, reunião ou festa escolar.

Nas escolas particulares em que trabalhei, em todas, a carga horária era de uma aula semanal. Na escola pública ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII a carga horária era de 2 aulas semanais de 50 minutos, para cada turma, o que facilitava o desenvolvimento de atividades mais elaboradas, com maior tranquilidade e aprofundamento de conteúdos e reflexões.

Com o passar dos anos as escolas em que lecionei foram reduzindo a Educação Artística nas grades curriculares, retirando-a do Ensino Médio. Uma destas escolas, por exemplo, em 2009, retirou a Educação Artística das turmas do Ensino Fundamental II, mantendo as aulas de Arte apenas nas turmas de 8º ano, com a justificativa de que a carga horária exigida para esta disciplina, era suficiente para o aluno cursar apenas um ano de Arte em sua vida letiva.

O arte-educador tem que ser o primeiro a valorizar a sua disciplina perante à escola, perante aos alunos e aos seus familiares. Em algumas escolas há avaliações, ou notas, em outras não. Sempre trabalhei conteúdos, dinâmicas, temas e práticas envolvendo a todos os alunos nas atividades. Ninguém ficava alheio às atividades em sala de aula. A participação conjunta é fundamental e para se obter esta conexão com as turmas, os temas devem ser contextualizados à realidade dos alunos, para que eles encontrem o sentido em realizar seus trabalhos com interesse e motivação.

Considerações finais

“A iconografia é a bibliografia do olhar” (Barbosa, 2009: XXVI). A Educação Artística brasileira deu um grande passo ao sistematizar a Abordagem Triangular (o fazer – a leitura da obra de Arte – contextualização), mesmo com algumas distorções de seus componentes originais, decorrentes da sua apropriação pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC, 1997), veio se transformando pela ação recriadora de professores e pesquisadores. Para Ana Mae Barbosa (2009: XXXIV), a “autorrevisão é o maior exercício de liberdade que o ser humano pode almejar” e este exercício somente é possível a partir da consciência.

Diante de tantas lutas em prol do Ensino da Arte, durante décadas, muito se alcançou no Brasil, mas percebemos a situação de vulnerabilidade da disciplina neste momento. As mudanças que estão por vir trazem grandes preocupações aos arte-educadores. Segundo a Lei nº 13.415 de 2017, no parágrafo segundo do artigo 26 (da Lei de Diretrizes e Bases de 1996) “o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” As Bases Nacionais Comuns Curriculares, BNCC, já foram disponibilizadas no site do Ministério da Educação, em março de 2018, em sua versão final. No caso da BNCC do Ensino Médio, está disponibilizada a 1ª versão. Não vemos ainda, com clareza como se dará a aplicabilidade destas Bases Nacionais nas escolas e de suas interpretações. É

importante unir esforços para que a Educação Artística não seja reduzida, diluída, ou apagada lentamente, ou se torne transparente diante das demandas políticas e econômicas atuais.

O professor de Educação Artística deve ser primeiramente, a pessoa mais auto motivada dentre todos os alunos, ao entrar em sala de aula. Em minha experiência observei que os trabalhos de Arte Coletiva, com projetos em que os alunos criam e realizam conjuntamente propostas cujos temas são de interesse deles, e que possam se conectar com os conteúdos interdisciplinares, ou que sejam multiculturais, ou ainda, que envolvam alguma ação, ou relação com a comunidade, geralmente envolvem toda a turma e elos se estabelecem. Acredito que a Educação Artística é um espaço de possibilidade nas escolas, de se trabalhar determinados conteúdos, mas simultaneamente, ao sensibilizar os alunos, pode-se educar o olhar para a realidade, para os valores, para a ecologia, para consciência, para o patrimônio, enquanto se vivencia as relações entre as objetividades e subjetividades, e o despertar para um espírito crítico. Creio que assim é possível a formação de um ‘sujeito cultural’ capaz de ser um interventor na sociedade, com o olhar para desenvolver projetos sociais, mediante uma consciência social, cultural e artística.

Para Fusari & Ferraz (1993: 49) o professor de Arte “precisa saber o alcance de sua ação profissional,” pois ele pode promover ações “para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade.”

A concepção para o ensino de Educação Artística hoje deve se fundamentar na Arte como experiência e como vivência (Barbosa, 2017).

A Arte requer vocação e dedicação – promove o olhar, a sensibilidade, a intuição, imaginação, interpretação, criatividade, conscientização e transformação.

Referências bibliográficas

Antunes, Ricardo (2009) *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo. ISBN 978-85-85934-43-9e-ISBN 978-85-7559-259-5

Barbosa, Ana Mae (org.) (2008a) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0820-5

Barbosa, Ana Mae (2008b) *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (2009) *A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. ISBN 978-85-273-0047

Barbosa, Ana Mae & Coutinho, Rejane Galvão (orgs.) (2009) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. ISBN 978-85-7139-906

Barbosa, Ana Mae (2017) *Ana Mae em primeira pessoa* [vídeo, 1:47:50] Centro de Pesquisa e Formação - Sesc em São Paulo [Consult. 2018-04-16] Disponível em URL:

<https://www.facebook.com/cpfsesc/videos/1296670713776263/UzpfS-TI5NzIyMDg2Njk4MzcyMzoxNjI0OTY0MzcwODc2MDI2/>

BNCC (2018) *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final de 19 de março de 2018. [Consult. 2018-05-20] Disponível em URL:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>

BNCC (2018) *Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio*. 1ª versão [Consult. 2018-05-20] Disponível em URL:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

Brasil (1961) *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Publicação Original [Consult. 2018-04-20] Disponível em URL: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil (1971) *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Publicação Original. [Consult. 2018-04-21] Disponível em URL: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil (1996) *LDBE, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996* [Consult. 2018-04-23] Disponível em URL:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-26>

Brasil (2017) *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* [Consult. 2018-04-23] Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Damáσιο, Antônio (2017) *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores. ISBN: 978-989-644-334-4

Fusari, Maria F. de Resende & Ferraz, Maria Heloísa C. (1993) *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez. ISBN 85-249-0452-6

MEC, Ministério da Educação. *Portal do Professor*. Aula do(a) professor(a) [Consult. 2018-04-23] Disponível em URL: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/aulas.html?id=63322>

Pereira, Cláudia Matos (2007) *Schiller e a arte: a beleza como elevação do homem rumo ao absoluto* [Dissertação de mestrado] Programa de Pós-

-Graduação em Ciência da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. [Consult. 2018-04-22] Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3211>

Pereira, Cláudia Matos (2015) *Galeria de Arte Celina: espaço e ideário cultural de uma geração de artistas e intelectuais em Juiz de Fora (1960/1970)*. [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Consult. 2018-04-23] Disponível em URL: <http://objdig.ufrj.br/27/teses/824022.pdf>

Pereira, Cláudia Matos (2018) "Ilídio Salteiro: Pensamento, Partilha e Comunicação Visual. A pintura contemporânea como ato de 'Religare'." *Revista Estúdio*, n. 22. v. 9 (abril-junho) pp. 148-159, Universidade de Lisboa, Portugal. ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316.[Consult. 2018-04-21] Disponível em URL: <http://estudio.fba.ul.pt/actual.htm>

Saviani, Dermeval (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. ISBN 9788574962009



06

POR UMA ARTE EDUCAÇÃO
À ESQUERDA

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO



Resumo

Muitos são os desafios vivenciados hoje pelos arte-educadores brasileiros, ainda mais, após a interrupção do governo legitimamente eleito no ano de 2014, que intensificou a adoção de medidas vinculadas ao neoliberalismo e a economia de mercado. A aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC – Base Nacional Comum Curricular trouxeram retrocessos históricos em relação a presença da arte no currículo escolar, e não podem ser vistas desvinculadas do momento histórico que o Brasil atravessa. Afirmar uma arte educação de esquerda não é defender um programa ou partido político, mas uma educação e um ensino de arte inclusivo e insubordinado, que resista a mercadorização e ao empobrecimento da experiência estética.

Palavras-chave: Arte-educação. Brasil. Esquerda. Resistência. Sul Global.

Tempos sombrios: o que fazer quando reina a obscuridade? Pode-se simplesmente esperar, dobrar-se, aceitar. Dizemos a nós mesmos que vai passar. Tentamos nos acostumar. Ou melhor: na escuridão, pintamos o piano de branco. De tanto nos acostumarmos – isso logo acontece, pois o homem é um animal que se adapta rápido – não esperamos mais nada. O horizonte temporal do esperar acaba desaparecendo, como já tinha desaparecido nas trevas todo o horizonte visual. Onde reina a obscuridade sem limite não há mais o que esperar. Isso se chama submissão ao obscuro (ou, se preferirem, obediência ao obscurantismo.

Georges Didi-Huberman, 2017.

O trecho que abre este artigo foi retirado da apresentação da exposição Levantes, mostra transdisciplinar que esteve em cartaz até o início de 2018 no SESC Pinheiros, na cidade de São Paulo com curadoria do filósofo Georges Didi-Huberman. Fotografias, instalações, vídeos, pinturas, performances, textos e poesias que abordavam os levantes enquanto gestos e atos coletivos que procuram transformar submissão em revolta, quietude em movimento. Imagens que exploram de maneira crítica os modelos de governança e as práticas de poder que condicionam grande parte de nossa experiência perceptiva e afetiva (Gili, 2017).

Dentro da sala expositiva, vendo as imagens, lendo os textos e tecendo relações, vinham a minha cabeça cenas do Movimento Passe Livre (Fig. 1) e do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas, ambos capitaneados, nos últimos anos, pela juventude brasileira em defesa de transporte e educação de qualidade. Manifestações de caráter popular e político que nos impediram de continuarmos inertes e anestesados para as demandas e as urgências que a nossa urbanidade nos

impõe. Um questionamento sobre a gestão pública, a ocupação dos espaços e o modelo de cidade que queremos viver. Assim, com o advento desses movimentos juvenis fomos obrigados a olhar para as cidades e perceber os reflexos que esta imagem nos impõe, e neste processo percebermos que os reflexos são formas de perceber e construir olhares. O reflexo além de projeção de luz e cor de um corpo em outro é uma construção subjetiva pois revela o olhar de quem olha.



Fig. 1. Por uma vida sem catracas, cartaz do Movimento Passe Livre de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Os movimentos juvenis produziram momentos de vitalidade, inventividade e contestação coletiva que contrastam com a apatia política de grande parte da população do país, inclusive dos profissionais da educação. E algumas outras questões ganhavam corpo ao percorrer a exposição: Por que nós arte-educadores não nos levantamos contra o desmantelamento que o ensino da arte vem sofrendo de forma vertiginosa nos últimos dois anos? Por que continuamos submissos? Quietos? Passivos? Podemos manifestar insubordinação em discursos e escritos,

mas como afirma Judith Butler, isso nada tem a ver com um levante. “Um levante acontece quando pessoas começam a se agrupar, a se deslocar, a se manifestar em público e agir para desmantelar o regime ou o poder ao qual se sujeitam” (p. 29).

O artista Moisés Patricio na série *Aceita?* (Fig.2), estende as mãos e nos oferece objetos encontrados nas ruas, resíduos que foram descartados e que retornam à nossa revelia. Entretanto, a mão aberta do artista às vezes fecha-se em uma figa – antigo símbolo europeu de proteção, que no Brasil colonial foi incorporada e ressignificada pelas religiões de matriz africana. A mão fechada e o punho levantado, torna-se não apenas proteção, mas símbolo de luta e resistência. E nós arte-educadores? O que faremos com nossas mãos? Nossas palavras? Nossas ações? Continuaremos cada um nos seus pequenos nichos, bradando nossas “micropolíticas” e ao mesmo tempo aceitando dançar segundo a música que nos é imposta desde que ela nos permita vez em quando, levantarmos da cadeira e rodarmos a saia?



Fig. 2. Moisés Patricio, *Aceita?* (2013-2017). Fotografia, dimensões variáveis (detalhe).

Como formador de professores de Arte retorno e discuto cotidianamente com meus alunos e alunas a produção teórica e crítica construída pelos arte-educadores brasileiros das últimas décadas. E constato como já apontaram Capra & Momoli (2018) o retrocesso que reduziu os espaços conquistados para a arte na educação “produzidos ao longo de três décadas, de 1987 a 2017, isto é, do ano em que ocorreu a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB” até hoje.

A FAEB e muitas associações regionais empreenderam um movimento pujante com audiências públicas, “telegramaços” para Deputados e Senadores, inúmeros abaixo-assinados e manifestos. Debateu-se com energia o uso de cada uma das expressões e dos termos utilizados na referida legislação para assegurar que as artes fossem integradas ao currículo da educação básica. No entanto, não foi por meio dessa Lei, nem mesmo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) – que as aulas de arte foram garantidas na escola. Nem mesmo vigoraram as tão sonhadas vagas para os professores com essa formação específica. Essa foi uma batalha que nunca chegou ao fim (Capra & Momoli, 2018).

Onde escoou toda a vitalidade desprendida e acumulada ao longo de três décadas? Condescendência? Submissão? Sabemos que vozes ainda ecoam e resistem, Ana Mae Barbosa está aí para nos provar isso. Mas, por que é tão difícil reunir e animar nossos artes-educadores para as urgências coletivas? Afinal, o levante é sempre uma aventura coletiva, uma palavra que não existe individualizada. É necessário que os arte-educadores brasileiros retomem a capacidade de organização, solidariedade e de implicação coletiva aos impasses e desafios aos quais somos submetidos. A mão que esmurra também é a que acolhe. Pois, complacência pode tanto ser submissão como resistência (fig. 3).

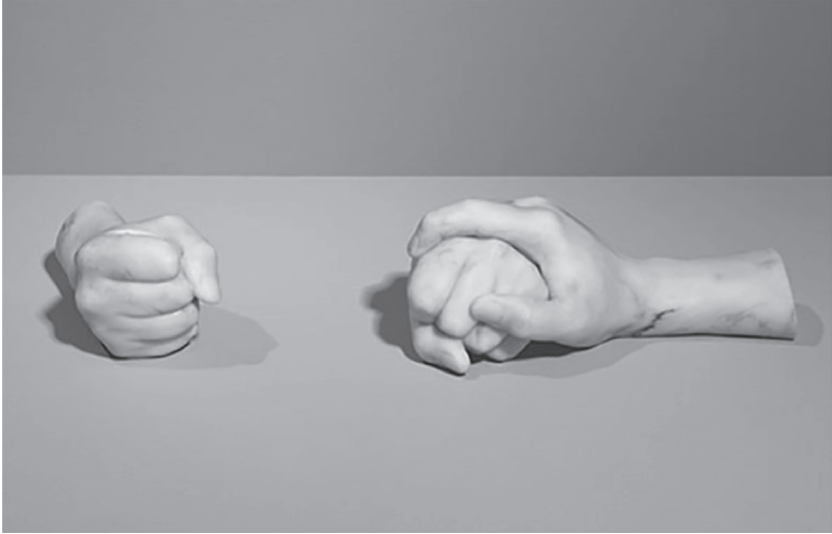


Fig. 3. Sidney Amaral, *Complacência* | 2014, resina e pó de mármore, 25 x 13 x 16 cm .
Associação Cultural Videobrasil.

Sobre a questão das micropolíticas

Aqui gostaria de retomar a questão da micropolítica, que muitas vezes, surge em discursos de arte-educadores esvaziada de seu conceito original transgressor. E ingenuamente dada como um sentido autoevidente, que como aponta Neto (2015) prescinde da necessidade de percorrer o movimento lógico que o conceito envolve. Micropolítica surge no livro homônimo de Guattari & Rolnik (1986), onde Félix Guattari rememora em um dos capítulos, suas memórias enquanto estudante de Farmácia, curso que não concluiu. E será posteriormente debatida no trabalho colaborativo entre Guattari e Deleuze. “A questão da micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de “molar”), com aquele que chamei de “molecular” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 127).

A micropolítica trata do campo das forças, do que é invisível, enquanto a macropolítica trata das formas, do que é visível e é justamente pelo fato de que esses modos são inseparáveis que é impossível defendermos micropolíticas desgarradas de uma compreensão mais ampla da realidade. Ações e palavras que não questionam o modelo liberal que nos encontramos e nos aprisiona na mercadorização e precarização da vida, na competitividade do mercado, na flexibilização do trabalho, no dismantelamento do setor público e no enfraquecimento do Estado de bem-estar social não podem ser compreendidas como micropolíticas, mas sim, como alienação.

Desta forma, é imprescindível, como já apontado em texto anterior (Carvalho, 2017), que enquanto educadores tenhamos clareza do

que está verdadeiramente em pauta quando se fala de flexibilidade e de reforma estrutural no mundo do trabalho presentes tanto na Reforma do Ensino Médio, quanto na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e de que maneira afirmamos essas pautas ou nos insurgimos a partir de nossas práxis político-pedagógicas. Não podemos concordar com a precarização do ensino da arte defendidos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Numa época onde a contemplação e a reflexão são substituídas pela gratificação instantânea e que os pontos de vista são construídos superficialmente, em curto prazo e desviados para a aprovação do grupo corremos o risco de termos a mente e a sensibilidade também precarizada.

Não podemos corroborar o discurso das instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial que insistem que “os currículos inadequados” sem relação com a economia deveriam ser excluídos, que legitimam o empreendedorismo nas escolas como forma de incorporação da cultura empresarial e se esforçam para transferir a educação e o ensino da arte para organizações não governamentais, transferindo atividades desempenhadas por empregados profissionais para voluntários ou empregados com contratos precários.

A lógica empresarial e neoliberal se instalou também nas universidades. Pesquisadores competem entre si pelos recursos privados, as universidades e seus pesquisadores são classificados por indicadores de desempenho, os diplomas tornam-se mercadorias, a burocratização do trabalho docente aliena a autonomia e a originalidade e faz com que produzimos mais, publiquemos mais e, cada vez, menos tempo temos para refletir e discutir toda essa produção.

Questionado num telefilme sobre o que é ser de esquerda, Gilles Deleuze afirma que não há governo de esquerda, o que existiria seria um governo favorável a algumas exigências da esquerda. Ser de esquerda para o filósofo seria se colocar num horizonte mais amplo de percepção, um olhar que abarca primeiro o mundo e a experiência coletiva sem com isso, minimizar a experiência individual, ou seja, a simbiose entre a macro e a micropolítica. No Brasil e em alguns países da América Latina, governos acolheram demandas específicas dos movimentos de esquerda sem alterar a estrutura ideológica e financeira que os sustentavam, sendo devorados por isso. Dessa forma, defender uma arte educação de esquerda não é defender um programa ou partido político, mas uma educação e um ensino de arte insubordinado, que resista a mercadorização da experiência, questione as presenças e as ausências nos currículos, desvele as relações de poder que permeiam as práticas docentes, artísticas e de pesquisa, sem perder a capacidade de construir laços de solidariedade e ser afetado pelas necessidades dos outros.

Uma arte-educação que não apenas incluía a produção de artistas mulheres, gays, lésbicas, negros, indígenas, migrantes e dos países não hegemônicos apenas em aulas, eventos e textos que tratem especificamente destas pautas, pois isso é reforçar as relações desiguais de poder que permeiam as práticas sociais. Há muito tempo Ana Mae Barbosa (1998, 2006, 2009) vem denunciando isso, como também, dis-

correndo sobre a importância da consciência política dos arte-educadores e da descolonização da experiência. Contudo, ainda dialogamos pouco com a produção teórica de africanos, sul-americanos e aceitamos o silêncio e o não reconhecimento internacional do conhecimento que produzimos no Brasil, e que revelam marcadores sociais que deslegitimam as produções científicas do Sul Global (Estermann (2011), Galindo (2013), Gomes (2017), Mbembe (2018)).

Dentro deste contexto o *Mujeres Creando*, coletivo feminista criado na Bolívia em 1992 e a atuação da artista multimídia Mariá Galindo (1964), uma de suas fundadoras, torna-se central ao fazerem críticas a ação dos movimentos de esquerda, da intervenção das ONGs nas políticas econômicas e culturais e a falta de autonomia política dos países da América Latina. Para as mulheres pertencentes ao coletivo “*não se pode descolonizar sem despatriarcalizar*”. Afinal, é impossível pensar em arte, cultura e educação na América Latina sem problematizar como sua história é atravessada pelo racismo, pelo sexismo, pela pobreza e pela violência.

Considerações finais

Para finalizar este texto retorno a questão proposta pela mostra Levantes: Como as imagens apelam às nossas memórias para dar forma a nossos desejos de emancipação?

As imagens e as obras artísticas despertam nossos sentidos, percepções, inteligência, curiosidade, inquietações e podem nos mobilizar para a ação e o compartilhamento de outras experiências. Dando continuidade ao exercício proposto por Didi-Huberman escolhi a ação das mãos como um gesto que caracterizaria o desejo de emancipação da arte e da educação na América Latina. Os brasileiros Moisés Patrício, Sidney Amaral, Xadalu (fig. 4), a boliviana Maria Galindo (fig. 5) e a colombiana Maria Fernanda Cardoso (fig. 6) refletem diferentes experiências e lentes para perceber o mundo, nos incentivando a romper com a monotonia de ver as coisas do mesmo jeito. Ver com novos olhos, rever aquilo que cotidianamente vemos, mas que anestesiados pelo cotidiano deixamos de perceber é um desafio que temos como professores/mediadores de arte. Que a força destas imagens também nos incentive a ação, a luta e a resistência. E que nossas micropolíticas não deixem de abarcar uma percepção mais ampla, no horizonte onde todos nós estamos inseridos.



Fig. 4. Xadalu, Abdução Kaiowá (2012), colagem, estêncil serigrafia e pintura. Acervo do artista.



Fig. 5. María Galindo, do Coletivo Mujeres Creando marca com tinta vermelha os muros da vice-presidência boliviana, 2016. Foto: Mujeres Creando.

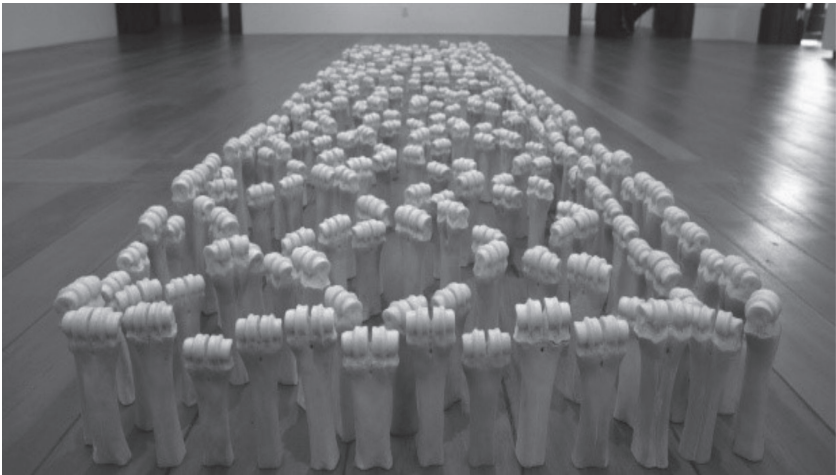


Fig. 6. Maria Fernanda Cardoso, Mármore americano (1992-2000). Ossos de boi, 25 x 389 x 93 cm. Daros Latinamerica Collection, Zurique.

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae (1998). *Tópicos Utópicos* – Belo Horizonte: C/Arte. ISBN: 978-85-87073-55-6.

Barbosa, Ana Mae (2006). *Arte/Educação contemporânea* – São Paulo: Cortez. ISBN: 85-249-1109-3

Barbosa, Ana Mae (2009). “Mediação cultural é social”. *Arte/educação como mediação cultural e social/ Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (Orgs.)* – São Paulo: Editora UNESP. ISBN 978-85-7139-906-8.

Butler, Judith (2017). “Levante”. *Levantes/ Georges Didi-Huberman (Org.)* – São Paulo: Edições Sesc São Paulo. ISBN 978-85-9493-058-3.

Cavalho, Francione Oliveira (2017). “Imagens e palavras para pensar a escola: Apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio”. *Anais da 38ª Reunião da ANPED*. ISSN: 2447-2808

Capra, Carmen Lucia & Momoli, Daniel Bruno (2018). “Outras relações entre arte e educação: uma atitude política”. *Revista Dialogia*. ISSN 1983-9294. N. 18: 149-159.

Didi-Huberman, Georges (2017). “Introdução”. *Levantes/ Georges Didi-Huberman (Org.)* – São Paulo: Edições Sesc São Paulo. ISBN 978-85-9493-058-3

Estermann, Josef. *Filosofía Andina: Sabiduría indígena para um mundo nuevo* (2006). La Paz: ISEAT. ISBN: 978-99905-878-0-7

Gili, Marta (2017). “Prefácio”. *Levantes/ Georges Didi-Huberman (Org.)* – São Paulo: Edições Sesc São Paulo. ISBN 978-85-9493-058-3

Gomes, Nilma Lino (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes. ISBN: 978-85-326-5579-0

Guattari, Félix & Rolnik, Suely. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. ISBN: 978-85-3261-039-3

Mbembe, Achille (2018). *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições. ISBN: 978-85-66943-51-1

Neto, João Leite Ferreira (2015). “Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura”. *Revista de Psicologia da USP*. ISBN: 1678-5177. Vol. 26, n. 3.



07

**WE DON'T NEED NO
EDUCATION: all we need
is 'learning to learn',
from cradle to grave**

HELENA CABELEIRA

Resumo

Este artigo procura identificar e *criticar* algumas das ideias, convicções, assunções, palavras e conceitos que se generalizaram nas últimas décadas no espaço público europeu, a partir de documentos (relatórios, recomendações, pareceres, legislação, estudos comparativos) publicados por agências, organizações e redes europeias responsáveis pela política e investigação no campo das artes, educação e cultura. O objetivo é perceber como nessas publicações, de larga difusão e circulação ‘digital’ a uma escala global, se evidenciam formas de falar e pensar sobre o estado das artes no sistema de educação: quais os objetivos, funções, impactos e efeitos que lhes são atribuídos no contexto da chamada sociedade do conhecimento (ou ‘capitalismo cognitivo’), onde foco na tradicional ‘educação’ está a ser redirecionado para o problema da ‘aprendizagem’.

Palavras-chave: educação artística, políticas da educação, Europa, escola pública, currículo.

Abstract

This article seeks to identify and to *criticize* some of the ideas, beliefs, assumptions, words and concepts that become widespread in recent decades in the European public space, through documents (reports, recommendations, legislation, comparative studies) published by European agencies, organisations and networks responsible for policy-making and research in the fields of the arts, education and culture. The goal is to understand how in these publications, of widespread ‘digital’ circulation and dissemination on a global scale, the ways of talking and thinking about the state of the arts in the educational systems becomes evident: what are the goals, functions, impacts and effects assigned to arts education in the context of the so-called knowledge society (or ‘cognitive capitalism’), where a focus on traditional ‘education’ is being redirected to the problem of ‘learning’.

Key Words: art education, education policy, Europe, public school, curriculum.

Introdução: para uma crítica das evidências presentes

“(...) All in all you’re just
another brick in the wall (...)”
(Waters, 1979)

Banalizou-se hoje, um pouco por todo o mundo e, sobretudo, no espaço europeu, a ideia (leia-se: crença ou convicção) de que a escola (leia-se: escola pública) é uma instituição que sistematicamente “mata

a criatividade” (Robinson, 2006), pelo facto de ser estruturalmente imune à mudança (Kegan & Lahey, 2009) e adversa a correr riscos (Cachia & Ferrari, 2010). “It is a undeniable historical fact that education tends to look backward and train for past demands, instead of preparing students for the future” (Prins, 2015: sp). Esta mesma ideia, crença, convicção generalizada de que *na escola não há lugar para a criatividade e a inovação* tornou-se uma verdade socialmente inquestionada e mediaticamente disseminada na última década e, por conseguinte, transformou-se numa espécie de senso comum ou *cliché* – ou aquilo que Edward P. Clapp designa como “core assumption” (2010) – que atravessa e impregna os discursos e os modos de pensar de professores, artistas, educadores, mediadores e especialistas envolvidos no campo da educação artística, ao mesmo tempo que lhes permite fundamentar “posições” e “tomadas de posições” (normativas ou consensuais, alternativas ou diferenciadas) no “campo da produção cultural” (Wacquant, 2005: 17; O’Neill, 2007: 14).

As críticas atuais à *gramática escolar* que se democratizou no Ocidente desde meados do século XIX (Tyack & William, 1994), viraram elas mesmas uma espécie de “linguagem comum” (Ros et al, 2014: 14) que atravessa todo o discurso e *modus vivendi* das sociedades neo-liberais numa tentativa porventura desesperada de reverter o processo acelerado do seu próprio esgotamento e esvaziamento criativo nesta era do “capitalismo cognitivo” e da “precariedade” (Raunig, Ray & Wuggenig, 2011). E, se bem que agora se reconheça que a *criatividade* não é um apanágio das artes, dos artistas ou da educação artística (Banaji, Burn & Buckingham, 2010; Fleming, 2010), muitas têm sido as esperanças, responsabilidades e expectativas (sociais, económicas, psicológicas e morais) depositadas nestes para que *aquela* seja efetivamente possível num presente que se pretende de mudança cultural e política (UNESCO, 2006; Bamford & Wimmer, 2012) no sentido de nos preparar para “participar” nas “realidades” da “aprendizagem ao longo da vida” – *lifelong learning* (LLP, 2015; UNESCO-ILL, 2016), e num futuro essencialmente dominado pela “tecnologia” e “literacia digital” (Loveless, 2007; Nyst, 2017; UNESCO-ICT, 2018; EC, 2018a).

Com efeito, a crítica permanente à escola e ao sistema de ensino, embora não sendo de todo um fenómeno inédito na história da educação, ou um atributo exclusivo do nosso tempo (Cabeleira, 2013), tem vindo a afirmar-se (sobretudo desde 2007-08, com as crises financeiras que abalaram o mundo e, em particular, Portugal) como condição da possibilidade de pensar e falar acerca das evidências e urgências, paradigmas e paradoxos que caracterizam as relação entre ‘o artístico’ e ‘o educativo’ e ‘o criativo’ na contemporaneidade (Hernández, Terrasêca & Paiva, 2013; Ferreira & Nolasco, 2014; Eça & Saldanha, 2016), designadamente, naquilo que diz respeito à definição de lugares, papéis, funções para a educação artística nas instituições escolares *públicas* e, mais concretamente, na chamada *escola de massas* (leia-se: escola democrática). Esquecemo-nos, porém, com demasiada facilidade, de que nem sempre foi assim, e que a *escola pública, universal, gratuita e obrigatória* – hoje um dado adquirido para muitos de nós, privilegiados – está

em vias de deixar de ser assim (Cabeleira, 2017: 134-35).

É partindo de convicções e assunções como essa de que a escola asfixia a criatividade e as disciplinas criativas – cuja prova se confirma no facto de as artes só muito precariamente (sobre)viverem no sistema de educação formal sob constante ameaça e perigo de extinção (Eça & Saldanha, 2016; Last, 2017) – que muito daquilo que pode ser dito, pensado e feito quanto à educação artística tem vindo a ficar crescentemente confinado (ou simplesmente reduzido) a uma luta pela demonstração de “evidências” (Deasy, 2002; Ruppert, 2006; Bamford, 2006; Burnaford et al. 2007; Winner et al. 2013; Brown, 2014; Ludwig et al. 2017) que possam conduzir ao reconhecimento social e político da *excepcionalidade criativa das artes* como *um bem de interesse e utilidade pública* e, assim, assegurar a sua respetiva integração, permanência e reforço no interior do currículo escolar.

(...) being asked to respond to formulas, often imported from the business world where the big E-s, of effectiveness, efficiency, efficacy and entrepreneurship reign, that leave no space for the ‘unexpected’ or ‘surprising’. The demand to evidence value in purely economic terms has resulted in increasingly less space for work that is radical or antagonistic. Or for the risk-taking that takes into account the possibility of ‘failure’ (...) Measuring value needs to be about capturing ways, ‘in which people change (...)’. (Tiller, 2014: 3-4)

Dada a atual ênfase (para não dizer, obsessão) colocada na prestação de contas e nos imperativos de medição, avaliação e comparação de resultados, benefícios, efeitos e impactos das diversas disciplinas artísticas num ensino-aprendizagem que se pretende de “qualidade” e “excelência” (Seidel et al, 2009; Hoorn, 2014) e na “aquisição de competências culturais e criativas, dentro e fora das escolas, para cumprir os requisitos das indústrias criativas e culturais” (Bamford & Wimmer, 2012: 6), e dado também o privilégio quase exclusivo que os governantes, administradores e ‘policy-makers’ (nacionais e internacionais) têm vindo a conceder às “competências” de literacia e numeracia como “chaves” (*key-competences*) que garantam o acesso, a integração, a participação e o sucesso *de todos* (numa lógica de competitividade e empregabilidade) na “economia do conhecimento” da sociedade de consumo a uma escala “global” e “digital” (EACEA-Eurydice, 2009; Gander, 2013), a necessidade e urgência de uma *atitude crítica* (Foucault, 1990) perante todas estas exigências e expectativas que sobre nós recaem impõe-se hoje como condição não só da possibilidade de sobrevivência, como sobretudo da própria pertinência de existência das áreas artísticas no currículo da escola pública.¹ Só pelo exercício dessa

¹ Entenda-se aqui *crítica* também no sentido de *colocar em crise*. A par da noção de autonomia, a ideia de *crise* foi aquela que mais marcou o discurso sobre a instituição escolar, designadamente, a universidade e a escola de arte

atitude crítica – isto é, “a crítica à maneira como se discute a educação hoje em dia” (Nóvoa, 2007: 5) – poderemos avançar e sustentar outros argumentos de defesa e modelos de *advocacy* do campo da educação artística que, ao invés da mera reação compulsiva e circunstancial às “ofensivas do poder”, se consubstanciem efetivamente numa “postura radical” (APECV, 2014).

A respeito desta espécie de estado de crise permanente (normalizada e normalizadora) a que nos habituámos a habitar nos dias de hoje, talvez valha a pena meditar naquela célebre máxima de Teófilo Braga que diz: “as grandes crises fazem aparecer os grandes homens” (Mário, 1883: 2). E também no seu inverso: são os “grandes homens” que fazem aparecer “as grandes crises” (Cabeleira, 2013: 761). Que a educação artística possa extrair da meditação sobre esta máxima (e do seu contrário) uma *lição de intransigência*² – porventura, a mais ambiciosa e utópica de todas as intransigências, a da *dissidência*, a da *subversão* – para o seu futuro: não quero ser governada deste modo, em nome destes princípios, tendo em vista estes objetivos e por meio destes procedimentos. Não desta forma, não para isto, não a este preço.

Que a educação artística – e a educação pública, em geral –, possam colocar efetivamente *em crise* e em *perigo* todas essas ideias-já-feitas e imposições de resultados a problemas pré-definidos (os quais aceitamos e aos quais nos submetemos de livre e espontânea vontade) como se não tivéssemos, afinal, outra escolha senão alinhar com as servidões e escravidões, da existência e do pensamento, que atualmente governam a nossa vida pública e privada, e que começam todas na forma como desdenhamos da escola, como se esta fosse o pior dos males que nos assolam o corpo e o espírito.

Eu – que nunca serei um ‘grande homem’ – dou-me ao luxo de imaginar uma educação artística que deixe, de vez, de estar ‘em perigo’, para passar a ser ‘um perigo’ na/da escola pública. Uma educação artística capaz de fazer explodir, de uma vez por todas, a *gramática*. Mas quem, de nós, está disposto a correr esse risco? Quem, de nós, se arrisca a *ser um mau aluno, um mau professor, um mau mediador* destas narrativas-mestras que nos impõem e que nós, de livre e espontânea vontade, colocamos em prática no terreno? Muito provavelmente não haverá nenhuma resposta ou solução para estas perguntas. Nem é meu objetivo aqui dá-las ou encontrá-las. Como diz o ‘grande’ Pessoa (gran-

modernas. “A palavra crise foi, de resto, o grande motor estrutural e estruturante das sociedades demo-liberais, tendo-se tornado essencial ao regular e normal funcionamento do aparelho produtivo, reprodutivo e digestivo do Estado moderno (...). Etimologicamente falando, a palavra ‘crise’ mais não significa do que ‘separação’: ‘separação de um paradigma’ (...). A palavra ‘crise’ implica, portanto, ‘um processo de passagem’ para um ‘estado diferente’” (Cabeleira, 2013: 757-58). Segundo Bourdieu & Haacke, “uma sociedade democrática deve promover a crítica, inclusive a crítica dela mesma”, na medida em que “a crítica é indispensável para a sobrevivência da democracia” (1995: 57).

2 *Os Intransigentes* ou o *Cenáculo dos Intransigentes*, um grupo de 160 estudantes da Universidade de Coimbra que provocou a Crise Académica de 1907 e, com isso, terá precipitado a queda do Franquismo (chefe de governo e “ditador” João Franco) (Bebiano, 2003: 155).

de, porque eram muitos os *eus*, num só e mesmo corpo): “todos os *problemas* são insolúveis. A essência de haver *um problema* é não haver uma solução” (2000: 79, *italicos meus*).

Da educação para a aprendizagem, da arte para a cultura, da disciplina para a interdisciplinaridade, da pedagogia para a mediação: dilemas que se nos colocam...

Dilema é qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má. Não há uma resposta certa ou errada. É uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores. (Nóvoa: 2007: 5)

Paralelamente às críticas e acusações de obsolescência endémica que são consensualmente apontadas à educação formal, nunca antes como hoje se imputou tanto à escola pública a obrigação e a responsabilidade de acolher e integrar no seu seio *todos* sem exceção nem distinção de classes, géneros, etnias e condições psico-sócio-culturais. Pede-se hoje à escola, mais do que nunca, que seja ‘inclusiva’, que ‘resolva’ todos os ‘problemas’ (pessoais, sociais e, sobretudo, económicos) e que cumpra todas as promessas de felicidade (individual e comunitária) que os políticos debitam em vésperas de eleição, e que os ‘experts’ e ‘policy makers’ de todos os quadrantes cognitivos e burocráticos se empenham devidamente em antecipar e tornar realidade a uma escala global e, por conseguinte, local. Como cidadãos da União Europeia, desde há décadas que nós, portugueses, nos habituámos a ser comparados e classificados (por baixo e com atraso) pelos barómetros afinados e refinados do estrangeiro, ao ponto de termos já efetivamente interiorizado no nosso inconsciente coletivo a ideia de que ser *um bom aluno*³ é o passaporte que nos garante a escalada pela ‘cauda da europa’ até ao topo dos ‘rankings’, mas também nos assegura um lugar no “barco que não podemos perder”: o barco rumo ao futuro tecnológico e digital (Gander, 2013) que nos promete a “participação na ecologia da aprendizagem do século XXI” (RICHES, 2016: 6).

Naquilo que diz respeito às políticas e recomendações emanadas pela Comissão Europeia nos últimos dez anos no campo da Educação e Cultura, e respetivos “sectores criativos”, destacam-se como principais objetivos: “strengthen European identity, creating a sense of belonging”, “to build cohesive societies and offer a *vision of an attractive European Union*”, “to create a feeling of community” (EC, 2018b: 1). Idêntica é a expectativa que se tem vindo a impor à educação artística no quadro Europeu e, por conseguinte, nas agendas nacionais, ao incumbir-lhe “o papel” de “reforçar a atratividade da escola” de forma a respon-

3 Foi Jacques Delors, na condição de presidente da Comissão (1985-1995), que cunhou Portugal (no tempo do Ministro Aníbal Cavaco Silva) como ‘o bom aluno’ da classe Europeia, devido à sua boa gestão dos ‘Fundos europeus’ e do auxílio financeiro concedido pela União Europeia para a reconstrução e modernização do país e da democracia.

der aos diversos interesses e aspirações dos vários indivíduos, grupos e parceiros responsáveis ou envolvidos no processo educativo (Bamford & Wimmer, 2012: 9-19) e, ao mesmo tempo, assegurar o cumprimento de um vasto conjunto de “objetivos” e “resultados” simultaneamente “artísticos” e “pessoais e sócio-culturais” (EACEA-Eurydice, 2009: 10), entre os quais se salientam pela sua *grandeza* (isto é, prioridade política, social e económica): a “literacia visual” (Hagenaars, [2015]) e a “consciencialização e expressão cultural” (EP, 2006).

Daqui resulta, inevitavelmente, que um dos maiores desígnios atribuídos às artes na “educação” e na “inovação” seja aquele que, de forma mais imediata (numa lógica produtivista e utilitária), remete para uma “dimensão económica”, ou seja, apoiar a “criatividade baseada na cultura” (*culture-based creativity*) tendo em vista o “emprego” e a valorização do “património cultural”. Segundo os decisores políticos da Comissão Europeia, o “consenso” reunido em torno do papel das artes nas “indústrias criativas” e da “necessidade de competências e capacidades transferíveis que possam estimular a criatividade e o pensamento criativo” é de tal ordem, que esse será precisamente “o domínio inovador” que passará a constar no *Programme for International Student Assessment 2021* (PISA). Segundo a *Nova Agenda Europeia para a Cultura*: “this focus on creative and critical thinking should be extended to all levels of education and training, in line with the shift in approach from STEM (Science, Technology, Engineering and Math) to STEAM, including the Arts” (EC, 2018b: 4).

Por seu lado, o impacto das tecnologias digitais nos modos tradicionais de aprender e ensinar, está a colocar em causa as estruturas, instituições e pedagogias que herdámos do *modernismo*, bem como o próprio sentido e valor da palavra *educação* que, aliás, tendeu a desaparecer nos programas curriculares e nos relatórios especializados sobre a matéria. “Educação” é uma palavra que nos dias de hoje “está cada vez mais em desuso” (Eça, 2016: 16). A prova disso encontra-se no facto de muitos museus no mundo inteiro (sobretudo, os britânicos) terem recentemente mudado os nomes dos seus departamentos de “educação” para “aprendizagem” (Kaitavuori, Sternfeld, Kokkonen, 2013: xix). As tecnologias digitais e a internet vieram operar uma viragem epistemológica, ontológica e etimológica nas antigas modalidades de *educação formal, não formal e informal*, ao impor sobre todas elas uma transversalidade que as obriga a re-pensar a suas diferenças e que torna a suas fronteiras mais indefinidas e esbatidas. Hoje, todas as educações (em escolas, centros científicos, museus, galerias de arte, etc.) tendem a dissolver-se na “aprendizagem” e no conceito de *lifelong learning* (Hawkey, 2004: 1). Este conceito-chave na “economia da aprendizagem” assinala a passagem de “um direito” a “um dever”, na medida em que aponta particularmente para o “dilema” do “aprendente ao longo da vida” (*the lifelong learner*) que tem doravante de envolver-se e comprometer-se a participar de forma “democrática” em formas de aprendizagem, sem com isso ser inteiramente capaz de controlar a sua própria “agenda para a aprendizagem” (Biesta, 2006: 1969).

The *education sector* is considered here in a holistic approach as it encompasses formal education but also non-formal and informal learning in a lifelong and lifewide perspective, from cradle to grave. (EUCIS-LLL, ATC & CAE, 2013: 2)

Pede-se agora à escola – e, por conseguinte, à educação artística – que re-centre o seu foco de atenção: não no aluno mas nas “metas de aprendizagem” do aluno, as quais foram previamente definidas para ele (CNE, 2001); não na transmissão/exposição de conhecimentos mas na *aquisição* de conteúdos e/ou competências; não na rigidez das disciplinas mas na *flexibilidade* da interdisciplinaridade; não na pedagogia mas na *mediação* como estratégia de gestão e negociação de diferentes conteúdos, competências, interesses, motivações, conflitos, pessoas e coisas em simultâneo, tudo isto culminando no desígnio maior que consiste na *resolução de problemas* previamente definidos ou identificados. “Mediação” (seja ela “artística” ou “cultural”) é, de resto, a palavra-chave que norteia todos os processos de ensino-aprendizagem que se esperam ‘críticos’, ‘colaborativos’ ou até mesmo ‘emancipatórios’, na medida em que, independentemente dos contextos em que a mediação aconteça, ela trata sempre de estabelecer “conexões” e de criar “valor” na “experiência” e no “diálogo” entre “obras”, “artistas”, “indivíduos”, permitindo “cruzamentos”, “acessos”, “participações” e contribuindo, assim, para o desenvolvimento do “sentido de comunidade”. O “mediador” é, portanto, todo aquele que tem por função “estabelecer conexões e relações entre o campo cultural e o público”, através de uma “acção” baseada no “conhecimento desse público, no conteúdo, no ambiente, e na habilidade para liderar atividades, desenhar, organizar e liderar projectos” (Fourcade, 2014: 3-6).

É nesta ruptura entre “aprendizagem” e “pedagogia” que se define um novo *perfil* – um novo *ethos* – para o *bom professor* contemporâneo: já não se trata de nos centrarmos na “escola” e nos “conhecimentos”, “como advogava a pedagogia tradicional”, mas também já não se trata de nos centrarmos “nos alunos, como advogava a pedagogia moderna” (Nóvoa, 2007: 6). Centrar-se “na aprendizagem” significa, portanto, focar-se “naquilo que os estudantes estão efetivamente a fazer na sala de aula – em que tipo de projectos e tarefas estão envolvidos, e qual o tipo do seu compromisso”. A “lente pedagógica”, por seu lado, por se concentrar na forma como “os professores” concebem e praticam “o seu ofício”, na forma como “conceptualizam a relação professor-aluno” e como “desenham e implementam a instrução” (Seidel et al, 2009: iv), deixa de fazer sentido neste novo cenário em que *Tudo é mediação* (Kaitavuori, Sternfeld, Kokkonen, 2013).

É desta ênfase na mediação e mediatização, que emerge um outro conceito muito mais problemático que abunda nos relatórios e recomendações de política educativa e cultural, e que preconiza a ideia de que se pode aprender num vazio de conhecimentos: o conceito de “aprender a aprender” (*Learning to learn*):

Definition: ‘Learning to learn’ is the ability to pursue and persist in learning, to organise one’s own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one’s learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual’s competence. (EP, 2006: sp)

Considerações finais, mas provisórias

Todas estas considerações são de suma relevância para se entenderem melhor dois documentos relativamente recentes, lançados pelo Ministério da Educação Portuguesa: *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) e o chamado *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (GSEE, 2017). Deixarei aqui apenas o seguinte comentário, que fica em aberto para futuras incursões, a propósito destes documentos (pois ambos merecem uma reflexão mais aprofundada, quer isoladamente, quer no seu articulado): ao projecto de uma ‘escola por medida’ – *L’ École sur mesure*, 1920 – sonhada por Edouard Claparède em princípios do século XX, parece suceder-se agora o projecto de um *currículo por medida*. Isto seriam boas notícias para a educação artística, não fosse a evidência (que se tentou criticar ao longo deste texto) de que, a avaliar pelos documentos e diretrizes emitidas na última década pelas instâncias governativas transnacionais, as artes não se ‘aprendem’ na escola, mas em todo e qualquer lugar onde quer que se ofereça ou se preste esse serviço. A pergunta que se continua a impor é, por conseguinte: se assim for qual é, então, a razão de ser da persistência da educação artística no currículo escolar?

A esta pergunta eu gostaria de responder assim (mesmo correndo o risco de parecer leviana, ou irreflectida, para não dizer amadora): hoje, mais do que nunca, a luta pela educação – isto é, a luta pelo direito a uma educação pública, e a luta pela obrigatoriedade (com tudo o que isso implica de responsabilidades), da existência da educação artística (de todas as artes!) na escola pública – nunca foi um ato tão ético e tão político. Mas sempre podemos optar por deixar-nos ir na corrente até sermos apanhados na rede das modas e das tendências que nos ditam, embalados pelo som de belas palavras mágicas que nos prometem a realização e a felicidade no reino da arte entendida como expressão máxima da nossa interioridade, subjetividade, identidade (cultural ou individual), isto é, como ‘expressão’ simultaneamente mais íntima

e universal daquilo que somos, pensamos e fazemos. Palavras como autonomia, flexibilidade, liberdade de escolha, etc., são muito perigosas, e devem sê-lo, sobretudo se o seu preço não puder ser ditado pela moeda corrente que tende a reduzir estas palavras a meras figuras estilísticas (para não dizer espantalhos, ou ornamentos) de oratória ou, pior, a percentagens listadas em rankings, gráficos e estatísticas. Precisamos mais do que nunca, que as artes na educação sejam um perigo, esse *belo perigo* (Foucault, 2016) que nos faz querer inventar problemas, ao invés de procurar resolvê-los. É isso, ou então, é melhor que seja nada. Menos do que isso, é caso para dizer (digo-o eu, revertendo a letra da música com que iniciei este texto): All in all you're just another post on the facebook wall.

Referências

APECV (2014). *Revista Ibero-Americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 6 (Novembro). Disponível em URL: http://invisibilidades.apecv.pt/pdf/Invisibilidades_n6.pdf

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann. ISBN 3-8309-1617-5.

Bamford, A. & Wimmer, M. (2012). *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. European Expert Network on Culture (EENC). Disponível em URL: http://www.kulturnibazar.si/data/upload/school_attractiveness_paper_final_website.pdf

Banaji S., Burn, A. & Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: A review of the literature*. 2ª ed. London: Creativity, Culture and Education. Disponível em URL: <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/rhetorics-of-creativity-2nd-edition-87.pdf>

Bebiano, R. (2003). A cidade e a memória na intervenção estudantil em Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66 (Outubro): 151-163. Disponível em URL: <https://journals.openedition.org/rccs/1152>

Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3 & 4): 169-180. Disponível em URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2006.5.3.169>

Bourdieu, P. & Haacke, H. (1995). *Livre-Troca: Diálogos entre Ciência e Arte*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brown, T. (2014). *The Case for Arts Education in Schools*. London: House of Lords Library Notes. Disponível em URL: <http://www.nsead.org/Downloads/TheCasefortheArtsinSchools.pdf>

Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, H. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research Practice: A Literature Review*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Disponível em URL: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks.pdf>

Cabeleira, H. (2013) *O artista enquanto aluno: Ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8876>

Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 5(3): 132-141. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30613/2/ULFBA_MP_v5_iss3_p132-141.pdf

Cachia, R. & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union / European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Disponível em URL: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC59232.pdf>

Clapp, E.P. (2010). *Envisioning the future of Arts Education: Challenging core assumptions, addressing adaptive challenges, and fostering the next generation of arts education leaders, Paper presentation, UNESCO Second World Conference on Arts Education: "Towards a New Concept of Arts Education", Seoul, Korea (May 25-28, 2010)*. [USA: Harvard University, archive]. Disponível em URL: http://scholar.harvard.edu/files/edwardclapp/files/clapp_unesco_paper.pdf

Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève: Payot.
(CNE) Conselho Nacional de Educação (2011). Parecer n.º 2/2011 – Parecer sobre Metas de Aprendizagem Preâmbulo. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 1 (3 de Janeiro de 2011), pp.62-65. Disponível em URL: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/MetasAprendizagem.pdf>

Deasy, R. (ed). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Disponível em URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf>

EACEA-Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – Eurydice. ISBN 978-92-9201-061-4. Disponível em URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf

EC (2018a). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for*

LifeLong Learning (17.1.2018). Brussels: European Commission. Disponível em <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

EC (2018b). *A New European Agenda for Culture: Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions* (22.5.2018). Brussels: European Commission. Disponível em https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_-_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf

Eça, T. (2016). Arte Educação para a Cidadania: Emergência de um discurso político para a arte educação no ensino formal em Portugal e na Europa. *Informática na educação: teoria & prática*, 19 (1): 49-60. Disponível em URL: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/50388/37562>

Eça, T. & Saldanha, Â. (2016). *Artes Visuais na Educação (Em Memória de Ricardo Reis)*. Viseu: APECV. Disponível em URL: http://www.apecv.pt/APECVPublications/ebook_apecv.pdf

(EP) European Parliament (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10 (30.12.2006). Brussels: European Union. Disponível em URL: <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm>

EUCIS-LLL, ATC & CAE (2013, March). *Position Paper: Building synergies between education and culture*. Brussels: EUCIS-LLL, Access to Culture Platform, Culture Action Europe. Disponível em URL: http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/10/EUCIS-LLL_ATC_CAE-Position-paper_Building-synergies-between-education-and-culture.pdf

Ferreira, A., & Nolasco, A. (Eds). (2014). *Creative processes in art: Proceedings of the International Colloquium* (12-13 Setembro 2013). Lisboa: CIEBA/ FBAUL. Disponível em URL: http://www.kunstakademie-muenster.de/fileadmin/media/pdf/engel/kunst_didaktik_2/9_-_Engel_2014_CREATIVEPROCESSESINART_Ausschnitt.pdf

Fleming, M. (2010). *Arts in Education and Creativity: A literature review*. 2ª ed. London: Creativity, Culture and Education. Disponível em URL: <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/arts-in-education-and-creativity-2nd-edition-91.pdf>

Foucault, M. (1990). *O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung]*. (Conferência proferida em 27 de Maio de 1978). G. L. Borges (trad.), W. F. do Nascimento (rev.). pp.1-29. Disponível em URL: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>

Foucault, M. (2016). *O belo perigo: Conversas com Claude Bonnefoy*. F. Scheibe (trad.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fourcade, M-B. (2014). *Glossary: Cultural mediation and its keywords*. Disponível em URL: https://www.culturepourtous.ca/en/cultural-professionals/cultural-mediation/wp-content/uploads/sites/18/2015/09/glossary_mediation_cpt2014_nb.pdf

Gander, W (2013, April). *Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat*. Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education. <http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-acm-ie.pdf>

(GSEE) Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017. *Diário da República*, 2ª Série, N.º 128/2017 (5 de Julho de 2017), pp.13881-13890. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

Hagenaars, P. [2015, October 21]. *EU-policy on cultural education - Big aims with limited weight*. ENVIL. Disponível em URL: http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/10/PH_Comeniusproject_CEFR_VL_chapter_2_2a_21_10_2015_DEF.pdf

Hawkey, R. (2004). *Learning with Digital Technologies in Museums, Science Centres and Galleries (Report 9)*. Bristol (UK): Futurelab. ISBN: 0-9544695-9-3 <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL70/FUTL70.pdf>

Hernández, F., Terrasêca, M. & Paiva, J. (2013). Contemporaneidade e educação artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 40: 7-13. Disponível em URL: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_Prefacio_0.pdf

Hoorn, M. (Ed) (2014). *Quality Now! Arts and cultural education to the next level*. Utrecht: LKCA. Disponível em URL: http://www.qualitynow.eu/CE_2014_Publicatie_Quality_Now.pdf

Kaitavuori, K., Kokkonen, L. & Sternfeld, N. (2013). *It's all Mediating: Outlining and incorporating the roles of curating and education in the exhibition context*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Disponível em URL: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59259>

Kegan, R. & Lahey, L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.

Last, J. (2017, September 7). *A crisis in the creative arts in the UK?* (HEPI Policy Note 2). Higher Education Policy Institute. Disponível em

URL: <http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2017/09/A-crisis-in-the-creative-arts-in-the-UK-EMBARGOED-UNTIL-7th-SEPTEMBER-2017.pdf>

LLP (2015). *Building the Future of Learning in Europe: Manifesto*. Lifelong Learning Platform. Disponível em URL: http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/09/manifesto_illplatform_building-the-future-of-learning_web.pdf

Loveless, A. (2007). *Creativity, technology and learning: A review of recent literature (Report 4 Update)*. Bristol (UK): Futurelab. Disponível em URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.2297&rep=rep1&type=pdf>

Ludwig, M., Boyle, A. & Lindsay, J. (2017). *Review of Evidence: Arts Integration research through the lens of The Every Student Succeeds Act*. Washington, DC: American Institutes for Research. Disponível em URL: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Arts-Integration-Research-Every-Student-Succeeds-Act-ESSA.pdf>

Mário, Antino (1883). *Biographia de Homens Illustres. O Mundo Académico: Revista Académica Quinzenal*, nº3, 1 Janeiro, Lisboa. [Imprensa Estudantil].

Martins, G. d'O. (coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho (Versão para consulta pública)*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em URL: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Nyst, C. (2017, October). *Access to the internet and digital literacy. Discussion paper series: "Children's Right and Business in a Digital World"*. United Nations Children's Fund (UNICEF). Disponível em URL: https://www.unicef.org/csr/css/UNICEF_CRB_Digital_World_Series_ACCESS.pdf

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo (Palestra, Outubro 2006)*. São Paulo: SÍNPRO-SP. Disponível em URL: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

O'Neill, P. (2007). The Curatorial Turn: From Practice to Discourse. In J. Rugg & M. Sedgwick (Eds), *Issues in curating contemporary art and performance* (pp. 13–28). Bristol: Intellect. Disponível em URL: https://www.oca-student.com/sites/default/files/oca-content/key-resources/res-files/issues_in_curating_from_practice_to_discourse.pdf

Pessoa, F. (2000). *O Livro do Desassossego*. Linda-a-Velha: Bibliotex.
Prins, G. (2015, July 23). Does our Education System Kill Creativity? (Imagine the Impossible § III). [Extract from the book *Imagine the Impossible. Practical Manual & Toolbox for Innovation*]. Disponível em URL:

<https://www.linkedin.com/pulse/does-our-education-system-kill-creativity-imagine-impossible-prins>

Raunig, G., Ray, G. & Wuggenig, U. (Eds) (2011). *Critique of Creativity Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'*. London: MayFlyBooks. Disponível em URL: <http://mayflybooks.org/wp-content/uploads/2011/05/9781906948146CritiqueOfCreativity.pdf>

RICHES (2016). *Museum education and learning with digital technologies: shaping a culture of participation and lifelong learning*. Think Papers 6. Disponível em URL: <https://ec.europa.eu/futurium/en/content/museum-education-and-learning-digital-technologies-shaping-culture-participation-and>

Robinson, K. (2006, February). Ken Robinson: Do school kills creativity? [Video file]. TED Ideas Worth Spreading [Website]. Disponível em URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Ros, B., Wit, M., Kommers, M-J. & Terlunen, J. (2014). *Quality Now! Arts and cultural education to the next level: Conference report (12-14 February 2014, Amsterdam)*. Utrecht: LKCA. Disponível em URL: http://www.qualitynow.eu/QualityNow_fullreport.pdf

Ruppert, S. (2006). *Critical evidence: How the arts benefit student achievement*. Washington, DC: National Assembly of State Arts Agencies/ Arts Education Partnership. ISBN 0-9777050-0-5. Disponível em URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529766.pdf>

Seidel, S., T. Shari, Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge: Project Zero, Harvard Graduate School of Education/ The Wallace Foundation/ Arts Education Partnership. Disponível em URL: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>

Tiller, C. (Ed.) (2014). *Participatory Performing Arts: A literature review*. London: Calouste Gulbenkian Foundation (UK Branch). Disponível em URL: <https://arestlessart.files.wordpress.com/2016/03/participatory-performing-arts-literature-review.pdf>

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3): 453-479.

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. F. Agarez (trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em URL: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

UNESCO-ILL (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning (Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report "Education for people and planet: Creating sustainable futures for all")*.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponível em URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626E.pdf>

UNESCO-ICT (2018). *Mobile Learning Week 2018: Skills for a connected world (26-30 March 2018 UNESCO, Paris)*. Paris: UNESCO ICT in Education. Disponível em URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002627/262749E.pdf>

Wacquant, L. (2005). Mapear o campo artístico. *Sociologia, Problemas e Práticas* (48): 115-121. ISSN 0873-6529. Disponível em URL: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/48/516.pdf>


Waters, R. (1979). Another brick in the wall [Lyrics/ Song by Pink Floyd Music Publishers]. *The Wall* [Album]. US: Warner/Chappell Music, Inc, BMG Rights Management US, LLC.

Winner, E., T. Goldstein & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing. Disponível em URL: http://www.oecd.org/education/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf

08

ESTAMOS EM PERIGO? ARTE, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS NO BRASIL

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
ANDRÉA SENRA COUTINHO



Legenda: Proposta pedagógica da profa Andréa Senra Coutinho com alunos e alunas dos 5º anos A, B e C (primeiro segmento da educação básica) para a Mostra Cultural Arte em Trânsito, Juiz de Fora, Brasil, 2017. Foto: Ana Marina Coutinho.

Resumo

Este texto procura abordar alguns aspectos importantes para compreender os cenários em que identificamos perigos para o ensino de arte no Brasil. Somando-se aos ataques no campo curricular, as artes em geral têm sido ameaçadas de várias formas no país, tanto em relação aos cortes orçamentários e a diminuição dos incentivos financeiros para a produção artística, como em relação ao teor dessas produções. Neste texto, apresentamos três movimentos: a apresentação resumida do cenário atual da situação política da arte e educação no Brasil, as possibilidades de resistência a partir da escola, especialmente os colégios de aplicação ligados às universidades públicas brasileiras, e alguns desfechos como translocações possíveis entre docentes e artistas. Essas e outras questões são ativadas, neste texto, para a criação de um modo de resistência contido na potencialidade artista da docência.

Palavras-chave: arte; educação; resistências; escola; docência

Abstract

The present article deals with some important aspects to comprehend the scenarios that are identified hazards to the Art teaching in Brazil. Adding up to the attacks in the curricular field, the Arts in general have been threatened in many ways in the country, through budget cuts and less financial incentives, besides the contents about their productions. In this text, we will present three motions: a short presentation about the current political situation of Art and education in Brazil; the possibilities of school resistance, specially for those that are connected to the brazilian public universities; and some possibilities of translocations between teachers and artists. The issues are activated, in this text, with the purpose of creating a way of resistance that is contained in the artistic potential of teaching.

Keywords: Art; education; resistences; school; teaching

Perigo. Desmanche. Desmonte. Desmoroamento. Ataques por todos os lados. A imagem de uma pessoa de pé diante de uma máquina de atirar bolas de beisebol, convocada por Naomi Klein (2018) diante dos ataques à democracia nos primeiros dias do governo Trump, nos Estados Unidos, talvez expresse um pouco do sentimento que todos nós, que trabalhamos com arte, cultura e educação pública temos experimentado nos últimos anos no Brasil. Diante de um cenário que nos deixa em choque, a paralisia não pode ser a única forma de reação, e encontrar estratégias possíveis de resistência passa a ser mais do que nossa obrigação. Neste texto, juntamo-nos a outros pesquisadores que, ainda que atordoados, têm procurado, em seus próprios campos de atuação, estratégias possíveis de “resistências criativas” que “mo-

bilizem (ou possam mobilizar) indignação, coragem, esperança e ousadia para denunciar a subtração de liberdades e direitos e driblar os silêncios impostos” (MEYER, 2018, p. 10). As análises a serem feitas são complexas e envolvem inúmeros fatores de ordem econômica, social, cultural, ética e outros, mas procuraremos abordar alguns aspectos que julgamos importantes para compreender os cenários em que identificamos perigos para o ensino de arte no Brasil. Mais especificamente, não nos furtamos a tratar das possibilidades de resistência e de desfechos desejáveis, que podem ser encontrados em alguns projetos de arte desenvolvidos em colégios de aplicação pertencentes às universidades públicas brasileiras. Neste texto, apresentamos três movimentos: a apresentação resumida do cenário atual da situação política da arte e educação no Brasil, as possibilidades de resistência a partir da escola e alguns desfechos como translocações possíveis entre docentes e artistas.

Arte e educação, em risco, mais uma vez

Em 1996, o movimento de arte-educadores brasileiros estava em júbilo por ter conquistado, depois de uma batalha árdua, um artigo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que considerava obrigatório o ensino de arte nos diversos níveis da educação básica. Ainda que possa parecer incoerente que a palavra “obrigatório” em relação a arte possa ser comemorada, sabíamos o que isso significava em um território de dimensões continentais como o Brasil. A manutenção da arte como uma disciplina curricular na educação básica implicaria o surgimento de novos cursos de formação, a criação de novos materiais didáticos, livros, pesquisas e tudo o mais que pode envolver a área, o que de fato aconteceu nesses últimos vinte anos. A partir da lei, e da nomeação das diferentes linguagens artísticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de 1998, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro passaram a ser incorporados no vocabulário educacional brasileiro, ainda que a qualidade desse ensino na escola deixasse a desejar, também reforçada pela insuficiência de docentes com formação na área em atuação nas escolas.

O nosso erro foi acreditar que conquistas como essa estavam totalmente consolidadas em um país de democracia frágil, suscetível a ondas de pensamento neoliberal e ataques de interesses de grandes grupos corporativos financeiros, que vêem a educação como um mercado a ser explorado e não como um investimento a médio e longo prazo. Em tempos de austeridade econômica, os cortes começam no que é considerado “inútil”:

Nesse contexto brutal, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas hu-

manísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte (ORDINE, 2016, p. 12).

Principalmente desde o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, o Brasil tornou-se palco privilegiado para vários movimentos de cunho neoliberal e grupos corporativos que já estavam a espreita há muito tempo, em especial, na área da educação¹. Em setembro de 2016, é anunciada pelo Ministério da Educação a publicação da Medida Provisória 746, que propunha alterações na lei de diretrizes e bases da educação nacional, especialmente a respeito do oferecimento do Ensino Médio. Em relação ao ensino de arte, a referida medida atacava diretamente o artigo tão comemorado pelos professores e professoras de arte apenas vinte anos antes: o ensino de arte deixa de ser obrigatório em todos os níveis da educação básica, em especial, no Ensino Médio. Após algumas modificações, o texto final da alteração da lei é publicado em 2017 (Lei 13.415), mantendo uma obrigatoriedade genérica do ensino de arte na educação básica e, no ensino médio, a obrigatoriedade de “estudos e práticas” do Componente Curricular Arte².

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, depois de um processo descontínuo de elaboração, especialmente a partir de 2016, é aprovada definitivamente em dezembro de 2017. O documento explicita o esvaziamento que o componente curricular Arte passa a sofrer, considerando as diferentes linguagens como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, além do que é chamado de “Artes Integradas”, apenas como unidades temáticas e não áreas específicas com objetivos e conteúdos próprios a serem desenvolvidos. Em relação ao Ensino Médio, a primeira versão da BNCC é apresentada em documento específico em março de 2018, e aprofunda mais ainda a forma genérica com a qual o componente curricular Arte é tratado. As únicas disciplinas presentes e obrigatórias no currículo passam a ser Português e Matemática e as demais passam a fazer parte de algumas

1 Para entender um pouco a relação entre público e privado e a ascensão de grupos neoconservadores e o setor privado mercantil na definição das políticas educacionais no Brasil, ver artigo de Peroni, Caetano e Lima (2017).

2 Os artigos referidos são os seguintes: “Art. 26 - § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica; Art. 35-A - § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

“competências” a serem cumpridas. Como parte da área “Linguagens e suas tecnologias”, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, o componente Arte é tratado genericamente como “linguagens artísticas”, e as especificidades das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro praticamente somem no documento inteiro, ainda que tenha sido investido muito tempo na criação de licenciaturas para formação de docentes, em todas essas áreas, nos últimos anos no Brasil³.

Somando-se aos ataques no campo curricular, as artes em geral têm sido ameaçadas de várias formas no país, tanto em relação aos cortes orçamentários e a diminuição dos incentivos financeiros para a produção artística, como em relação ao teor dessas produções, como foi o caso dos ataques por grupos moralistas e neoconservadores à exposição *Queermuseu*, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, provocando o seu fechamento em setembro de 2017, assim como a outras performances e peças teatrais que tratavam de alguma forma de temas relativos a corpo, gênero e sexualidade (CYPRIANO, 2018; CULT, 2017). Em comum, muitas das investidas contrárias e violentas a essas manifestações utilizavam o argumento de “proteção às nossas crianças”, o que, novamente, prejudica o acesso de crianças e jovens a arte através da educação e o trabalho que muitos docentes de arte e instituições culturais têm realizado no país.

Diante desse quadro resumido de um cenário preocupante, quais os modos criativos de resistência? O Brasil não é o primeiro país (e nem será o último) a sofrer tais sanções às produções artísticas e às iniciativas educacionais que ambicionam a ampliação do acesso à arte e às suas inúmeras possibilidades de pensamento. Como diz Cao (2015), “pensar a arte nos tempos atuais pode parecer um exercício de melancolia, em tempos onde a utilidade entendida como competência mensurável e quantificável se acha no centro tanto das políticas educativas como culturais” (CAO, 2015, p. 15).

Arte e educação: escolas como pontos de resistência

Acreditamos que é possível pensarmos em escolas como trincheiras de resistência à pressão neoliberal e conservadora, assim como pensamos que, dentro e a partir de ambientes escolares, é possível a manutenção de grupos de docentes e estudantes com tais motivações⁴. É a partir dessa crença, que abordamos a experiência em Colégios de Aplicação no Brasil.

Os Colégios de Aplicação, escolas de ensino básico públicas e gratuitas, pertencentes às universidades brasileiras, foram criados em 1946, e ficaram inicialmente conhecidos por Ginásios de Aplicação vinculados às Faculdades de Filosofia no Brasil (CORREIA, 2017). Estas es-

3 Para acessar a última versão da BNCC para o Ensino Fundamental e Médio, ver aqui: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

4 Vale destacar aqui também as ocupações estudantis realizadas em escolas e universidades brasileiras em 2015 e 2016 e sua relação com as artes, como tratado em Capra, Momoli e Loponte (2015).

colas tinham como vocação primordial a formação docente, bem como ser espaço para pesquisas e inovações pedagógicas. Atualmente são vinte colégios de aplicação, sendo quinze pertencentes a universidades federais e cinco a estaduais.

Os Colégios de Aplicação possuem, de maneira geral, corpo docente com jornada de 40 horas com dedicação exclusiva, permitindo que docentes dediquem mais tempo para as atividades da escola além da sala de aula. Com uma boa infra-estrutura (tanto para professores como para estudantes), esses colégios se tornaram espaço de investigação científica, pensamento crítico, de experimentação e inovação metodológica e didática, por parte de seus próprios docentes pesquisadores/as, bem como tem sido objeto de pesquisas externas a eles.

Partindo da breve descrição acima, é possível afirmar que os colégios de aplicação vem ocupando um lugar de destaque no cenário da educação pública brasileira, considerando o estado de precariedade e precarização em que se encontra esse setor no país⁵. Nesse contexto, está situado o Colégio de Aplicação João XXIII, unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. O CAp surgiu em 1965 com uma única turma de 23 alunos, contando atualmente com cerca de 1350, com ingresso por sorteio. Oferece, hoje, o ensino básico completo e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos últimos oito anos, o quadro de docentes das áreas artísticas passou de três para cinco de artes visuais e mais dois de música desde 2014. A ampliação do espectro artístico mudou drasticamente na última década e espera-se avançar mais com a entrada futura de profissionais das áreas de teatro e dança, a exemplo do Colégio de Aplicação de outras universidades, que já possuem um quadro que contempla as quatro modalidades artísticas. É fato, que a presença recente das artes como fonte inspiradora e transformadora no CAp João XXIII, ainda é alvo de incompreensões e avaliações equivocadas, sob a ótica do conservadorismo.

Dentre as ações de resistência do ensino de arte no Cap João XXIII, além das novas posturas assumidas por docentes da área artística, estão propostas metodológicas e didáticas alinhadas com as abordagens contemporâneas, projetos de extensão e pesquisa que incrementam e fortalecem o discurso das artes na escola e fora dela. Cabe destacar o projeto de extensão *Arte em Trânsito*⁶ que põe em movimento a reflexão e a produção artística, a partir de uma rede dialógica decorrente das experiências artístico-estéticas, docentes e da pesquisa acadêmica.

Ao longo dos anos, a proposta foi sendo aprimorada e, atualmente, o projeto é formado por várias ações integradas, que orbitam em torno de dois eixos: dispositivos de formação e dispositivos artísticos. O primeiro é composto por um *Colóquio*; pelo *Circuito de Oficinas Arte*,

5 Salvo Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e outros ambientes educacionais equiparados aos CAPs.

6 Idealizado e operacionalizado desde 2011, pelas professoras Renata Oliveira e Andréa Coutinho.

Estética e Infâncias; e pelo catálogo pedagógico *Rotas Experimentais*⁷. O segundo dispositivo é formado pela *Mostra Cultural*; pelo *ConVida*; e pela *Residência Artística*.

Movido pela ideia fundamental de formar um público capaz de apreciar, produzir e se relacionar criticamente com propostas artísticas e culturais diversas, as ações do projeto procuram selecionar procedimentos inventivos que possam ser apropriados e pensados como dispositivos para a docência.

Entre elas, está a *Mostra Cultural*, que expõe o trabalho pedagógico realizado durante as aulas de artes através de exposições discentes nos corredores do colégio. Inundando as áreas disponíveis, esta exposição dialoga com as intervenções de artistas convidados. Desde 2016, a interlocução vem sendo ampliada, expondo também trabalhos de estudantes de escolas municipais (Juiz de Fora e Petrópolis), do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), e ainda a participação internacional da *Pontificia Universidad Catolica de Chile*.

Posteriormente, as exposições são organizadas como material didático, no CD intitulado *Rotas Experimentais*⁸. Nesse objeto digital estão reunidas as várias propostas pedagógicas que compõem a Mostra anual, configurando-se como um catálogo de aulas que é disponibilizado gratuitamente.

As proposições artísticas criadas por artistas convidados ocupam espaços diversos na escola, havendo um momento cultural com as crianças, jovens e docentes, quando são apresentados os processos de criação. A proposta dos *sites specifics* promove o contato e a recepção direta com os produtores culturais em seu momento criativo.

O eixo *ConVida* vem a ser o espaço expositivo e educativo, com a curadoria de exposições na galeria Edson Pável de Barros (espaço expositivo do colégio). Contendo um momento em que os estudantes participam do “Encontro com a obra”, durante os intervalos de aula ou de uma conversa com o artista expositor.

O *Colóquio* é um evento científico que tem por objetivo promover a reflexão e o debate entre profissionais da área acadêmica e docentes da educação básica. Assim os temas das palestras, realizados por teóricos convidados, são escolhidos para provocar o público a pensar suas construções de conhecimentos e práticas. No campo da pesquisa em interface com a criação poética, a ação *Residência Artística* convida artistas para criar e desenvolver uma proposta com estudantes, acompanhada por um projeto de iniciação científica da escola e de uma doutoranda da Faculdade de Educação - UFJF.

Entretanto, é preciso ressaltar que o projeto tem sido alvo de desmonte, tanto em relação a redução drástica de investimentos nas universidades públicas, como pelo encerramento de editais de agências

7 Disponível em <http://arteemtransito.com.br/site/dispositivos-para-formacao-docente/rotas-experimentais/>

8 As edições do *Rotas Experimentais* tiveram o apoio do PAEP- CAPES (Programa de Apoio a Eventos no País da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação pertencente ao Ministério da Educação).

de fomento que privilegiavam a formação de profissionais da educação básica, o que veio a inibir algumas ações.

Diante do cenário e a certeza de que o *Arte em Trânsito* é uma proposta relevante, a coordenação tem lutado com as ferramentas que possui para impedir seu desmantelamento. Sendo assim, em 2017, começa a ser desenhada uma proposta de intercambiar as experiências em arte desenvolvidas buscando parcerias localizadas em outras cidades, como é o caso do *Circuito de Oficinas* para a formação nas áreas artísticas e na área da Infância, em andamento desde abril de 2018, no município de Além Paraíba - MG. O *Circuito de Oficinas Arte, Estética e Infâncias* é destinado ao aperfeiçoamento e atualização do corpo docente da rede municipal com um público alvo de 183 professoras/es regentes, sem formação em artes, sendo a equipe formadora multidisciplinar. Estão em colaboração a Secretaria de Educação da referida cidade, o projeto *Arte em Trânsito* e Pró-reitora de Extensão (Proex- UFJF).

Diante da grave crise política que está afetando diretamente a vida da maioria da população brasileira e interferindo de forma impositiva em caminhos já trilhados no campo da educação e da arte, projetos como este, que contam com ideias de compartilhamento e colaboração, podem ser tomados como exemplo de resistência. Contrário às arbitrariedades políticas da atualidade e sinalizando o seu engajamento no trabalho de extensão, o *Arte em Trânsito* segue seu fluxo, criando desvios e atalhos diante dos percalços.

Desfechos em translocações possíveis

Diante da problemática anunciada, faz-se necessário seguir e incrementar as discussões científicas, ampliando os esclarecimentos teóricos, na expectativa de que a pesquisa abrace de perto as práticas docentes e que a arte esteja fora e dentro da escola como potência transformadora.

Nos atravessamentos desses campos – pesquisa, docência, arte contemporânea e ensino/aprendizagem -, nos quais é sentida a necessidade de se pensar e investigar continuamente outros modos de formação e atuação docente, emerge uma nova perspectiva, que aqui alcunhamos híbrida ou móvel, nascente do território múltiplo da arte contemporânea e direcionada como abordagem para uma docência artista.

Uma docência artista abastecida da ideia de constituir-se como um “modo de ser” que tem a atitude artista como referencial aos modos de ser docente, que “persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética” (LOPONTE, 2005, p.9), baseada na (re)invenção de si mesmo na relação com os outros. Ao prenciar uma docência, que em si mesma, é uma incessante busca por uma poética docente, Loponte (2005), a partir de estudos baseados em Foucault e Nietzsche, nos impele a uma docência criadora em seu cotidiano, inspirada nos modos inventivos de artistas e de uma “arte de si mesmo”.

Acreditamos que, como uma proposta sem contornos limitado-

res, a docência artista distancia-se de atributos e representações do senso comum que ainda perduram sobre a aura de ser artista, aproximando-se mais de processos e práticas artísticas contemporâneas. Ao se pensar num modo artista, espera-se estilhaçar ideais românticos de ser docente, trazendo-o para o embate consigo mesmo em recriações de si e de suas práticas, imprescindíveis diante de pensamentos reducionistas.

Considerando essas questões, que atitude artista se almeja quando se alvitra uma docência artista? Qual *modus operandi*⁹ do artista contemporâneo pode ser apropriado para contaminar a formação e atuação docente? Quais serão as zonas de contato estabelecidas? Como se darão essas translocações?

Uma possibilidade é investigar e mapear alguns dos *modus operandi* de artistas contemporâneos¹⁰, apelidados de híbridos, pois são capazes de articular combinações inusitadas e audaciosas em suas proposições artísticas, “[...] revelam a vontade de explorar zonas de coexistência e de encontros, de realizar conexões entre diversos registros pressupondo empréstimos, apropriações, contaminações e cruzamentos de procedimentos” (REY, 2005, p. 5). A partir daí, podemos perceber como tais dispositivos conceituais e operacionais nas obras de arte, reveladores de uma atitude artista *móvel*, podem também contaminar a docência – até mesmo daquele/a que não se considera artista¹¹.

O propósito é gerar aprofundamentos teóricos sobre uma docência artista que se faça *móvel*. Ampliar as argumentações, as defesas e as evidências empíricas acerca de um ideário para uma formação docente ética e estética, anunciadora de outros modos para uma atuação investigativa, reflexiva e interdisciplinar na educação básica - inspiradas ou motivadas pelo *modus operandi* de artistas da arte contemporânea.

Essas decisões tomadas nos territórios das artes visuais podem ser translocadas para o da docência, quando permanecem vivos os anseios e desafios para uma desconstrução de modelos ainda presentes na educação brasileira. Acreditamos que, a partir de zonas de contato ainda inexistentes (entre artes visuais e docência), ávidas de ativação, podem surgir múltiplos desfechos que partirão de um afrouxamento das categorias, apontando novos rumos e perspectivas educacionais.

Se artistas são capazes de ousar novos *modus operandi* e lançá-los no sistema artístico, o que podem fazer docentes diante dos desafios impostos pelo desmonte da educação?

Cabe discutir a pertinência dos entrecruzamentos que envolvem

9 O *modus operandi* significa “modo de operação” utilizado pelo artista em sua maneira de agir, operar ou executar os procedimentos inventivos durante seu processo de criação e instauração de obras.

10 Esse tem sido um dos trabalhos perseguidos pelo ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq) através do seu site: www.ufrgs.br/artevera

11 Vale ressaltar, que essa pesquisa não está devotada ao professor de artes exclusivamente, ela intenciona ativar reflexões acerca dos procedimentos e despertar uma atitude em qualquer professor ou professora disposto/a a revisar suas próprias convicções.

arte contemporânea e uma docência que se quer artista. Discutindo seus limites e sentidos, numa possibilidade de proliferação de docentes híbridos. Poderá ser esse o território capaz de mover o olhar, a cognição, a sensação, a sensibilidade, a memória afetiva e estética, assim como uma postura ética. Abastecidos de vontade criadora, professores/móveis/híbridos poderão habilitar-se a promover junto aos estudantes ações de resistência através de um aprendizado coletivo, elaboração de projetos colaborativos, abordagens abertas e experimentais, articulação de conhecimentos, mobilidade e entusiasmo no campo, múltiplas interpretações sobre a mesma experiência - redimensionando desfechos possíveis. Cabe reforçar ainda que, ao assumir o desafio de pensar de outra forma a relação entre arte e educação (ou o ensino de arte), “assume-se também o desafio de aproximar da escola, com mais intensidade, práticas e processos artísticos capazes de instigar uma virada no modo como temos lidado com a arte na educação” (CAPRA, MOMOLI, LOPONTE, 2016, p. 184).

Continuamos em perigo? Talvez mais do que nunca. A resistência, contudo, precisa estar na potencialidade artista da docência que exercemos cotidianamente. Essa será a nossa melhor resposta.

Referências Bibliográficas:

Arte em Trânsito. (2018). Site oficial. Disponível em: www.artemtransito.com.br

Cao, M. L. F. (2015). Para qué el arte? Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempo de crisis. Madrid: Fundamentos.

Capra, C. L. ; MOMOLI, D. B.; LOPONTE, L. G. (2016). Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. Revista GEARTE, 3 (2), 179-191. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/65911/38577>

CYPRIANO, F. (2018) Arte acovardada. Bravo! - Panorama. São Paulo: Bravo Editorial, 75-91.

CORREIA, E. S. (2017) Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. Revista Eletrônica Pesquiseduca, 09 (17), 116-129. Disponível em: www.periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/619/pdf

CULT – Revista Brasileira de Cultura (2017). Dossiê Arte sob coerção: moralismo privado no espaço público. São Paulo, n. 230.

KLEIN, N. (2017). Não basta dizer não: resistir à nova política de choque e conquistar o mundo do qual precisamos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

LOPONTE, L. G. (2005). Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MEYER, D. (2018). Currículos de gênero e sexualidade. Sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, M. A., CALDEIRA, M. C. da S. (orgs.) Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza, 9-11.

PERONI, V. M. V., CAETANO, M. R. , LIMA, P. V. (2017). Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, 11 (21), 415-432. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>

ORDINE, N. (2016). A utilidade do inútil: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar.

PAIVA, J. C. de. (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. Revista GEARTE, 4 (2), 169-179. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/73802>

REY, S. (2005). Cruzamentos impuros: processos híbridos na arte contemporânea. Festival de Arte, Fac. Artes, Filosofia e Ciências Sociais. Disponível em: <http://www.festivaldearte.fafcs.ufu.br/2005/palestra-04.htm>



09

**INDÍCIOS DE INCÊNDIO:
Políticas e Formação
para o Ensino de Artes**

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA

Resumo

São abordadas neste artigo as contribuições do projeto em rede Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina para a pesquisa sobre a formação de professores, a partir do processo reflexivo de um grupo de investigação formado por pesquisadores interconectados desde 2011 com foco prioritário nas licenciaturas em Artes Visuais e no campo do ensino de Artes Visuais. Para alicerçar o estudo do contexto do ensino de Artes no Brasil, partiu-se de uma análise de conjuntura brasileira e, igualmente, situou-se o ensino de Arte em momentos estratégicos, analisando-se as políticas públicas com a finalidade de identificar as possíveis conexões. Como resultados, identificaram-se o retrocesso educacional vivido no Governo Temer, a precarização da atuação do professor e os reflexos dessa política na Arte e na sociedade.

Palavras-chave: Artes Visuais; precarização; licenciaturas; observatório; políticas educacionais.

Abstract

We approach the contributions of the project in the network Teacher's Training Observatory in the Field of Teaching Arts: Compared Studies Between Brazil and Argentina for research on teacher education. We start from the reflective process of a research group formed by researchers interconnected since 2011 with priority focus in the degrees in Visual Arts and in the field of Visual Arts Teaching. In order to support the study of the context of Arts Education in Brazil, we start from an analysis of Brazilian conjuncture, we also situate art teaching at strategic moments and analyze public policies in order to identify possible connections. As a result, we identify the educational retrogression experienced in the Temer government; the precariousness of the teacher's performance and the reflexes of this policy in art and society.

Keywords: Visual Arts; precariousness; degrees; observatory; educational policies.

Introdução

Analisam-se aqui os principais dados levantados pelo observatório. O primeiro deles é que, na primeira fase do estudo, eram quase inexistentes pesquisas sobre os cursos de formação em Artes Visuais no Brasil. Mesmo as teses e dissertações focavam-se no ensino escolar, nas metodologias e nos espaços de educação não formal (Hillesheim, 2013), restando, desse modo, pouca análise sobre as licenciaturas que formam os professores. Acredita-se que esse quadro deva-se à necessidade de lutar permanentemente em defesa da disciplina de Artes na escola.

Para ampliar o espectro da pesquisa, estimulando os estudos sobre a formação de professores, o projeto Observatório propôs a criação

de simpósios sobre o tema da formação, revelando alguns estudos que não tinham repercussão mais ampla e, ao mesmo tempo, estimulando a ampliação dessa temática. Desse modo, de 2013 a 2017, foram realizados sete encontros nos seguintes países: Brasil, Argentina, Chile e Colômbia, cujo foco vinculava-se à formação de professores nas licenciaturas. Igualmente, em 2015, nasceu a proposição de criar a Rede Latino-Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes (Rede Laifopa), que produziu uma carta assinada por 41 participantes atuantes em instituições de cinco países, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Venezuela. A rede nasceu com o objetivo de identificar as diferenças e semelhanças entre os modelos de formação utilizados nas universidades e países da América Latina, bem como identificar como as políticas públicas agem para homogeneizar as ações formativas.

No ano de 2016, foi realizado um encontro virtual com participantes da Rede Laifopa, mas a condição de convocação virtual não atendeu às necessidades de outros países, pouco equipados tecnologicamente, à exceção do Brasil, em que a modalidade está mais disseminada. Em um novo encontro em 2017, na cidade de Mendoza, Argentina, a rede reuniu-se mais uma vez com um expressivo número de participantes de diferentes países e estabeleceu um marco de trabalho e continuidade.

Ao mesmo tempo em que foram reunidos pesquisadores para analisar a conjuntura política e educacional, nos últimos tempos, também foram levadas em consideração as lutas dos professores que, no Brasil, nos últimos anos, têm enfrentado a fúria da polícia a mando de governantes reacionários. Exemplos como os acontecidos no Paraná (2015), em Santa Catarina (2016, 2017 e 2018) e Minas Gerais (2018) marcam alguns episódios de resistência dos professores, sua disposição em lutar contra o sucateamento, o rebaixamento da formação e a desqualificação da escola, aliada à perda dos direitos trabalhistas sistematicamente.

Por fim, o projeto de terceirização da contratação de professores em instituições de ensino por organizações sociais (OS) é a tônica do momento. Como resultados, tem-se mais precarização, mais abandono e mais desqualificação.

Análise do Cenário Brasileiro: do Governo Lula ao Governo Temer

Considerando que não é mais possível sustentar um discurso que distancie Arte de política, direcionou-se esta análise ao modelo político construído após a superação da pseudocrise do capitalismo, produzida nos anos de 1980 no Brasil. Observa-se com isso que, desde a ditadura civil-militar (1964-1985), o país não vivia um período de atribulação tão grande e danoso aos setores sociais. Esse é o pano de fundo desta análise.

Como abordado por Sclesener, Masson e Subtil (2016, p. 15), “Se vivemos as condições de uma nova estetização da política, precisamos enfrentar a necessidade de politizar a arte para renovar a educação”.

Não é possível entender o que vive o ensino de Artes na escola

hoje sem analisar os elementos presentes na história do ensino de Artes no Brasil. A Educação Artística, criada pelo regime militar nos anos de 1971, por meio da Lei n. 5.692/1971, teve como proposta ser um espaço de distração no currículo escolar, banalizando a formação estética. Por contradição, ao mesmo tempo em que tornou uma atividade obrigatória no currículo, foi de fato a primeira política pública que universalizou a formação estética na escola.

Paralelamente à implementação da disciplina Educação Artística, nasceram os primeiros cursos de formação de professores, cursos de curta duração que foram acrescidos de habilitações, como Artes Plásticas, Música e Desenho, e, em décadas posteriores, Artes Cênicas. Para conferir uma habilitação plena, essa implementação foi construída respeitando-se as realidades locais, não existindo um único modelo.

O crescimento da área nos anos de 1980-1990 coincide com o período de abertura no Brasil, quando as instituições democráticas clamavam por participação e a disciplina Educação Artística começava a ser afetada pela intensa mobilização do movimento chamado de Arte-Educação. Encabeçado por Ana Mae Barbosa, pela Federação de Arte-Educadores do Brasil e pela militância da área, e ainda formado por intelectuais e ativistas, o movimento culminou, em 2005, com a mudança do nome da área de Educação Artística para Ensino de Artes (Parecer n. 22/2005 do CNE/CEB¹). Nesse ínterim, muitas mudanças ocorreram, muitas mobilizações aconteceram e um forte posicionamento contrário à retirada do estudo de Artes da escola pareceu consolidar-se.

Exemplo de permanência da disciplina na escola, depois da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), é a criação da Lei n. 10.639/2003, que inseriu os conteúdos de cultura africana e afro-brasileira na escola, principalmente através das disciplinas de Educação Artística, História e Língua Portuguesa. Essa lei sofreu uma reforma em 2008 para inserir também os conteúdos de arte indígena, passando a ter o número 11.645/2008.

Depois de todas essas batalhas, com ampliação da pós-graduação no Brasil, efetivação das licenciaturas plenas, interiorização dos cursos de formação por parte do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior no Brasil a partir de 2007, no Governo Lula, parecia pouco plausível que se chegasse à condição de ameaça da oferta de ensino de Arte na escola, como está posto nos dias atuais.

O Governo Temer iniciou o processo de desmantelamento da educação brasileira após o golpe realizado por meio do impedimento sofrido pela presidente Dilma, em 2016. Esse golpe foi sustentado pelas forças conservadoras, representadas pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), simbolizada pelo pato amarelo inflável, veiculado nas campanhas contra a presidente Dilma. Especula-se ainda que a instituição tenha sido a grande financiadora da compra de votos que possibilitaram a troca de governante.

1 Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica.

O período do Governo Temer tem sido caracterizado pelo movimento Fora Temer, com alta taxa de impopularidade, ou seja, nenhum apoio popular após a saída da presidente. Nem mesmo os apoiadores do *impeachment* têm sustentado esse governo, que atua com medidas impopulares, como o congelamento dos investimentos em saúde e educação, desmantelando-se o sistema democrático.

Estava em curso, no Governo Dilma, o projeto de consolidação de um sistema nacional de educação a partir da aplicação do Plano Nacional de Educação, construído democraticamente pelo governo, entidades e setores organizados da sociedade. O plano previa um conjunto de metas que se propunha a sustentar e qualificar a educação e a formação de professores no Brasil. Como parte desse processo, foi iniciada a produção de um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construído democraticamente para indicar um conjunto de saberes a serem ensinados na escola.

Contudo, já no final do Governo Dilma, o processo se conturbou. De um lado, a interferência das religiões, os movimentos conservadores e interesses empresariais; de outro, os interesses das entidades educacionais, dos movimentos sociais organizados e das entidades da sociedade civil representativas dos professores, estudantes e demais movimentos populares.

Foi então, nesse momento, que nasceu a intervenção da Federação de Arte Educadores. No Congresso de Fortaleza, Ceará, em 2015, os participantes questionaram o movimento da BNCC e quem representava nele os arte-educadores; também, se era legítimo endossar o processo que, já de início, pareceu pouco democrático; e se a Faeb, de fato, participaria da construção da BNCC.

Naquele momento, a Faeb decidiu participar e, por consequência, legitimar o processo iniciado no Governo Dilma, em que havia uma abertura maior com alguns canais de diálogo, inclusive com o Ministério de Cultura, como mediador do processo. Diferentemente do documento produzido no Governo Temer, em que a Faeb não teve espaço de debate e cuja versão final do documento da BNCC não representa os arte-educadores.

As Políticas Públicas: Fragmentos de um Cenário de Desmanche Educacional

O projeto atual de educação neoliberal remonta à década de 1990, quando as políticas neoliberais chegaram uma a uma à América Latina, inicialmente, desconexas e, com o passar dos anos, tornaram-se parte de uma única política. Com o pretexto de modernizar a educação pública, pequenas reformas foram testando a capacidade de resistência social da sociedade civil. O texto de Shiroma e Santos (2014) aponta o papel dos *slogans* educacionais para a construção de um consenso sobre a necessidade de produzir reformas educacionais na América Latina. Com investimentos precários na educação e nos direitos de seus profissionais, os governos vêm, ano a ano, usurpando os direitos dos trabalhadores, configurando-se um cenário bem orquestrado pelos or-

ganismos internacionais a serviço do capitalismo.

Recentemente, Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) produziram uma análise dos processos de expropriação dos direitos dos professores no Brasil. O primeiro aspecto abordado pelas autoras diz respeito ao fenômeno da reconversão docente, que imputa novas tarefas ao professor na mesma medida em que retira os direitos e desqualifica a formação docente, descaracterizando-o como intelectual. Igualmente, as políticas educacionais, segundo as autoras, tornam-se orgânicas na direção de um trabalho simples, de baixo custo e atrativo para os investimentos externos, utilizando a educação a distância como ferramenta de aligeiramento e barateamento da formação e diversos insumos criados para instrumentalizar a docência. Esse quadro se materializa no processo de criação da necessidade de mudança provocada por uma crescente onda de desqualificação da escola e do professor.

Shiroma et al (2017) destacam que, para o emprego das políticas neoliberais, foi necessário construir uma desqualificação do professor, embasada nos processo de avaliação e que possibilitassem a implementação de propostas pedagógicas como as baseadas na ideologia do aprender a aprender. A falta de domínio das tecnologias também foi outro elemento para desqualificar a ação docente. Nenhuma dessas políticas teria sido tão bem aceita sem as parcerias dos governos com organizações, como o Banco Mundial e as mídias.

No processo de desqualificação docente, as autoras apontam que uma das estratégias neoliberais é a crítica às instituições formadoras, desqualificando seus processos de ensino no que diz respeito a um excesso de teorias e ideologias², principalmente as instituições públicas. Outro aspecto que contribui para a desqualificação docente, reiterado pelas autoras, é que, nessa abordagem do aprender a aprender, o foco da formação desloca-se do conteúdo para as metodologias, o aprender para aplicar, ou seja, uma formação mecanicista em que a prática é dissociada da teoria; uma estratégia utilitária para os processos de formação.

Considerando-se as diretrizes propostas nas políticas educacionais, as autoras ressaltam a figura do professor multifuncional e, nesse caso, elas se referem aos professores da Educação Especial, antes formados por uma habilitação específica e, atualmente, formados como generalistas. Um argumento que se pode agregar à análise das autoras é a analogia com o professor de Artes, que é obrigado a atuar de forma multifuncional ou, como se diz no Brasil, como um professor polivalente, aquele que é responsável por ensinar todas as áreas de Artes, (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), quando, na verdade, ele necessitaria de uma carreira formativa para cada uma dessas modalidades.

O professor multifuncional é responsabilizado pelo insucesso da educação sem que sejam consideradas as condições necessárias para a qualidade de seu trabalho. Sobre esse tema, as autoras apontam que “O cínico deslocamento conceitual operado sonha explicar problemas

2 Argumento utilizado também para o fortalecimento das concepções conservadoras defendidas pelo movimento Escola sem Partido.

sociais e econômicos como derivados do campo educacional – e não da materialidade das relações sociais de produção.” (Shiroma et al, 2017, p. 34). Os jargões administrativos, presentes na linguagem, disseminam conceitos, além de criarem uma pseudocrise, que pretende justificar a produção da ineficiência do professor.

O processo de desintelectualização, conforme descrito por Shiroma et al (2017), vem avançando nas políticas educacionais atuais. O Estado abre mão da formação docente, como previsto no Plano Nacional de Educação, e a entrega para a iniciativa privada, seguindo orientações do Banco Mundial.

Dados do observatório apontam o crescimento da oferta de formação a distância³ de professores de Artes Visuais no Estado de Santa Catarina, que localiza-se ao sul do Brasil.

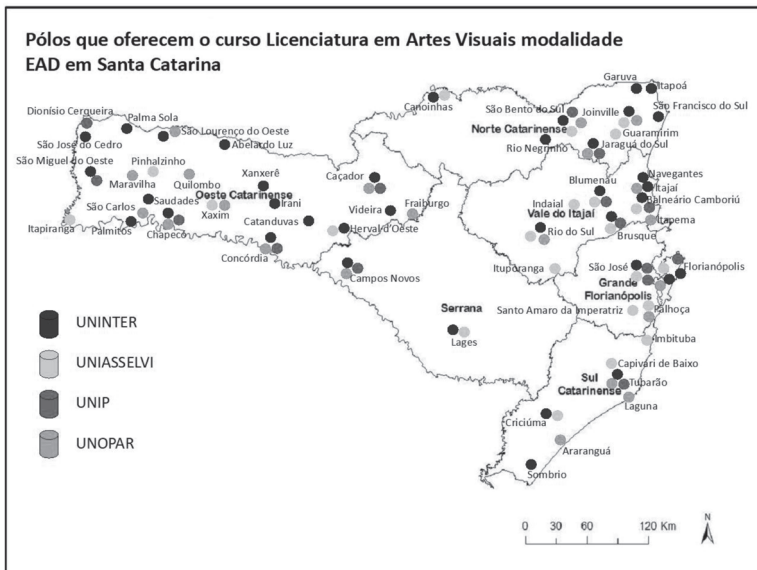


Figura 1. Mapa das licenciaturas na modalidade EAD
Fonte: acervo do Observatório (2016).

Analisando as condições de ofertas do modelo EAD e entrevistas com coordenadores de curso das instituições fundacionais e privadas, realizadas por Fonseca da Silva e Pera (2014), conclui-se que as instituições privadas não possibilitam o mesmo modelo de formação existente nas universidades públicas, com acesso às diversas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, bem como aos desdobramentos de integração entre a graduação e a pós-graduação, além dos laboratórios e programas disponíveis.

3 Modelo preferencial da iniciativa privada.

As autoras destacam também que, além da formação aligeirada, os professores têm sido vítimas da violência nas escolas, fato que advém do descaso para com a escola pública. Consideram ainda que a atual realidade não é um acaso, mas

Trata-se de uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um “que-fazer” esvaziado de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real. A chamada educação de “classe mundial” exacerba o valor de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em detrimento das outras disciplinas, elege a tecnologia como solução para a aprendizagem e, num golpe final, intenta despolitizar e unilateralizar a formação confiscando seu sentido plenamente humano. (Shiroma et al, 2017, p. 43).

Essa exacerbação da Língua Portuguesa em detrimento de outras áreas traveste-se na construção da área de linguagens no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), excluindo a área de Artes, que perde as garantias de oferta da educação infantil até o ensino médio, como era fato antes da reforma posta pelo Governo Temer. Foi por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que o governo usurpador retirou a Arte como disciplina obrigatória do ensino médio, fazendo uma fusão dela com a área de linguagem e excluindo de uma só vez a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que unificaram o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e também indígena no currículo escolar.

O Ensino de Arte Está em Perigo?

Quem fez a leitura deste texto até aqui, já se deu conta do perigo dos governos neoliberais para o ensino de Arte de qualidade nas escolas e para a formação de professores nas universidades públicas. Há um conjunto de práticas políticas em curso que busca, reiteradamente, descaracterizar o caráter político do ensino de Arte e da própria Arte, que vem, ao longo do último ano no Brasil, mais deliberadamente, sendo caçada. Exemplo disso são as exposições encerradas e mostras proibidas em função de perseguição política, utilizando-se de preceitos morais e religiosos como desculpa. Esse quadro fragiliza o ensino de Arte e coloca em cheque os conteúdos escolares, agora como uma mordida ao pensamento crítico.

Duarte (2016), destaca que devemos ficar atentos as ideologias que esvaziam a escola de conteúdos, principalmente a aprendizagem crítica dos conteúdos, que os reconheça a partir de suas raízes históricas, possibilitando compreender o mundo atual.

Na mesma perspectiva de Duarte (2016) e Hilleshein, Fonseca da Silva e Schlichta (2016, p. 45) abordam essas implicações para o ensino

de Artes e para a formação de professores. Segundo as autoras,

São os documentos oficiais e seus slogans que configuram o fio condutor do pensamento educacional da formação de professores e principalmente das práticas pedagógicas que louvam a ideologia do “aprender a aprender” e que cultuam a experiência como um conceito fechado em si mesmo. Resulta daí uma significativa extração da capacidade de pensar do professor, dele atuar como intelectual na defesa dos direitos humanos, assim como de exercer seu papel de dirigente do processo de ensino-aprendizagem na escola. (Hillesheim; Fonseca da Silva; Schlichta, 2016, p. 45).

A ênfase nos processos de socialização, de flexibilização dos conteúdos, e da conexão com a prática entre outras abordagens tem desviado a escola e, muitas vezes, a universidade de seu papel de socializadora do conhecimento. Nesse processo, quem perde são as camadas populares, que têm na escola uma das poucas oportunidades de acesso ao saber sistematizado, herança da humanidade, na maioria das vezes produzida pela classe trabalhadora, mas naturalizada como conhecimento da classe dominante.

A perda da formação do professor como intelectual (Gramisci, 1989) dá-se em concomitância ao esvaziamento dos conteúdos escolares. Ao invés de refazer os percursos tradicionais, os professores, por estímulo das políticas públicas, têm jogado fora não só as práticas tradicionais não críticas de ensinar, mas também os conteúdos, os saberes sistematizados e construídos ao longo da história humana. A transformação da escola em espaço de socialização antes do lugar da aprendizagem pode impedir os sujeitos em formação de reconhecer o papel estratégico da Arte como espaço de crítica, reconhecendo-se somente as formas mais imediatas de consumo midiático da indústria cultural.

Considerações Finais

As práticas pedagógicas de ensinar Arte produziram, ao longo de sua trajetória na escolarização oficial brasileira de quase 50 anos, uma proximidade com as formas de expressão artística, bastante focadas nos procedimentos e biografias dos artistas. As condições da escola pública brasileira nem sempre permitem a experimentação de amplas possibilidades de fruição da produção artística. Também as práticas locais e a expressão da cultura de negros e índios participam pouco do currículo escolar. As matrizes curriculares, muitas vezes, são permeadas unicamente pela cultura branca, dominante, produzida por homens, geograficamente situada na Europa e nos Estados Unidos. Esses fatos pouco colaboram para um processo de formação estética emancipatório.

Os estudos de Hillesheim (2018) apresentam as relações entre o mercado de Arte mundial e sua reverberação no trabalho docente. A

partir de um estudo minucioso e ousado, a autora investigou quais referências artísticas os professores trazem para a sala de aula; que artistas são ofertados nos materiais e livros didáticos; e também entrevistas com um grupo de professores e professoras que apresentam seus referenciais. Todos esses cruzamentos chegam a um mesmo destino: um determinado grupo de artistas nacionais e internacionais consagram-se como os mais utilizados nas práticas pedagógicas, restringindo-se, assim, as possibilidades de ampliação dos conhecimentos distribuídos na escola.

O professor-instrumento tem poucos referenciais para destituir o currículo de seu caráter homogeneizador, e é empobrecido em sua formação. Isso, portanto, justifica os baixos salários. Esse profissional acaba sendo destituído de sua capacidade de decisão, e ele ainda abre mão do processo criador na docência, dorme pouco em função das longas jornadas, realiza suas refeições precariamente e adocece no trabalho. Tem disponíveis poucas ferramentas de luta e resistência, pois, além de toda sua desventura, ele luta sozinho.

Finalmente, indaga-se: quais os caminhos seguir? Como posicionar-se diante das condições de trabalho e diante do papel que a Arte tem ocupado na sociedade das ilusões? (Duarte, 2003). E quais as possibilidades de resistência possíveis?

Entende-se que o caminho passa por uma agenda de resistência a favor da Arte e contrária às práticas que homogeneizam os conhecimentos escolares e empobrecem as condições de formação dos professores, tornando suas práticas mecanizadas e extirpando o processo criador da docência.

Outro aspecto amplamente abordado por Evangelista e Triches (2005) e demais pesquisadores do Grupo Gepeto é a reconversão docente, que implica novas tarefas ao professor, muito além das remuneradas, construindo-se, para isso, *slogans* que, mais do que ideologias, vão semeando práticas que dividem e fragilizam o professor como intelectual transformador.

Resistir a todas as mudanças e entendê-las em sua complexidade não é tarefa fácil, nem ação para um só indivíduo. Escovar a história a contrapelo, como diria Benjamin (1985), é constituir-se como grupo, como coletivo que pensa, que estuda, que investiga e que transforma. Buscar na Arte sua ação emancipadora e no ensino de Arte um espaço de produção do novo é uma das muitas formas de conhecer o mundo e de, assim, poder transformá-lo.

Referências

BENJAMIN, W. (1985). Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. (p. 222-232). São Paulo: Brasiliense.

DUARTE, N. (2003). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas: Autores Associados.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. (2015). Professor(a): A profissão que pode mudar um país? *Revista Histedbr On-line*. Vol. 15. (pp. 178-200).

FONSECA DA SILVA, M. C. R. (2017). Panorama brasileiro das licenciaturas em Artes Visuais: Dados a partir do observatório da formação de professores de Artes. In: XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. *Anais ...* (pp. 109-129). Mato Grosso do Sul: UFMS.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; PERA L. P. (2014). Formação docente em Artes Visuais: Análises sobre os cursos de Santa Catarina. In: 23º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Enanpap. *Anais ...* [recurso eletrônico]. Ecosistemas artísticos: Afonso Medeiros, Lucia Gouvêa Pimentel, Idanise Hamoy, Yacy-Ara Froner (Orgs.). (pp. 3772-3787). Belo Horizonte: Anpap; Programa de Pós-Graduação em Arte; Editora da UFMG.

GRAMSCI, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 244 p.

HILLESHEIM, G. B. D. (2013). *Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: Caminhos percorridos e a percorrer*. (Dissertação). Florianópolis: PPGAV – Udesc.

HILLESHEIM, G. B. D. (2018). *Mercado de Arte e sua interface com o trabalho docente: Estratégias do capitalismo cultural*. (Tese). Florianópolis: PPGAV – UDESC.

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Parecer n. 22, de 23 de dezembro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf

SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (Orgs.). (2016). *Marxismo(s) e educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG. 270 p.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. (2014). Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. (pp. 21-45). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. (2017). A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). *Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo*. Vol. 1. (pp. 17-56). Araraquara: Junqueira e Marin.

10

ESCREVER UMA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS COM MINÚSCULAS E OPERAR RESISTÊNCIAS EM UMA FORMAÇÃO PELA EXPERIMENTAÇÃO

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
CRISTIAN POLETTI MOSSI
FRANCIELI REGINA GARLET
VIVIEN KELLING CARDONETTI



Resumo

Este artigo propõe a escrita de uma educação das artes visuais com minúsculas. Para tanto, trabalha com as noções de resistência e experimentação para pensar a formação de professores de/com artes visuais frente ao contexto das macropolíticas que, supostamente, colocam em risco o ensino da arte como componente curricular na educação básica. A concepção de uma formação menor é acionada no sentido de mapear algumas estratégias utilizadas pelos/as autores/as deste texto, em seus contextos de docência e pesquisa. Para a realização do ensaio em questão, foram abordados referenciais teóricos de autores como Deleuze e Guattari (2012a, 2012b) e Ribetto (2011, 2014), entre outros. Como método de trabalho operou-se com as palavras-rastros em revezamento, como um modo de pensar junto a um coletivo com variações de uma mesma problemática a fim de ensaiar outras engrenagens.

Palavras-chave: educação das artes visuais, educação menor, resistência, experimentação, minúsculas.

Abstract

This paper proposes the writing of a lowercase visual arts education. Therefore, it works with the notion of resistance and experimentation to think the formation of teachers of/with visual arts in relation to the context of micropolicies that supposedly put the teaching of art as curricular component in basic education at risk. The conception of a minor formation is activated in the sense of mapping some strategies used by the authors of this paper in their research and teaching settings. For the realization of this essay, a theoretical framework including authors such as Deleuze and Guattari (2012a, 2012b) and Ribetto (2011, 2014), is used. As method we operated tracking words in alternance, as a way for thinking collectively with variations of a problem in order to rehearse other gearings.

Keywords: visual arts education, minor education, resistance, experimentation, lowercase.

Con(textos)

A escrita que segue foi produzida por textos de contextos diferentes, à oito mãos. Somos professores/as de cursos de formação de professores em locais distintos do Brasil e, cada um/a ao seu modo, temos trabalhado com artes visuais nas atividades de ensino que ministramos. Uma escrita em conjunto – exercício que temos produzido seguidamente – é sempre uma artesanaria complexa que requer despersonalizar-se, abrir mão de um Eu formado, dono da palavra, para entrar em um devir-todo-mundo (Deleuze & Guattari, 2012a). Um devir singular da escrita, resultante de um conjunto de vozes muito específico, o

qual ressoa sempre momentaneamente visto que, mesmo pessoas que se reúnem repetidamente para uma conversação de escrita, não são as mesmas a cada vez.

Para escrever, nesse sentido, temos buscado encontrar linhas (in) visíveis que nos conectam em nossas diferenças. Essa escrita, tem se caracterizado por palavras-rastros em revezamento, isto é, fragmentos de textos são escritos por cada um dos autores, que vai passando a outras mãos em revezamento, como um modo de pensar junto a um coletivo com variações de uma mesma problemática a fim de ensaiar outras engrenagens. Esse processo acontece em inúmeras rodadas, até a finalização do texto. Ou seja, para o presente texto, buscamos arranjar concepções de formação de professores com as quais temos operado, especialmente frente ao contexto político/social/cultural em que vivemos mundialmente, sobretudo no Brasil dos últimos tempos.

Diante da questão lançada pela Rede Visível como mobilizadora da escrita – *O Ensino de Arte está em perigo?* –, mapeamos, pois, nossas estratégias de resistência, como uma espécie de blefe a esse suposto perigo. Confiamos, portanto, que as experimentações que podemos lançar como possibilidades formativas, ainda são a máquina de guerra (Deleuze & Guattari, 2012b) com a qual temos condições de lutar contra as normatizações pasteurizantes propostas pelas grandes políticas de Estado.

Um posicionar-se

Nesta escrita, ensaiamos uma educação das artes visuais com minúsculas. Roubamos esse termo – com minúsculas – do livro ‘políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)’ organizado por Anelice Ribetto (2014) para nos posicionar e nos referir a essa paisagem que tem nos produzido e que temos produzido enquanto professores/as e pesquisadores/as em educação e artes visuais. Escrever com minúsculas não se restringe aqui apenas a uma questão de grafia, mas implica também movimentações micro, singulares, nessa paisagem em constante agitação. Trata-se de uma política, portanto, de um posicionar-se. De um devir-revolucionário ou de um situar-se ‘entre’, como trataremos mais adiante. Escrever com e em meio à uma educação das artes visuais que se produz nas “pequenas frestas e frinchas dos fazeres e dos discursos pedagógicos” (Veiga-Neto, 2014, p. 7).

Falamos em educação das artes visuais, e não de ‘ensino das artes visuais’, por apostarmos na ideia de que a aprendizagem não é algo que depende propriamente de alguém que ensine, mas se trata, antes, de encontros com signos que nos mobilizam a pensar (Deleuze, 2003), encontros esses que podem acontecer em meio ao ‘estar juntos’ da educação, mas dos quais, enquanto professores/as, não temos pleno controle se irão ocorrer. Somos lançadores de sementes que podem vir a brotar, ou não (Gallo, 2012), enquanto que sementes lançadas por outros envolvidos nesse processo também podem vir a brotar em nós. E, é nessa troca, nesse estar juntos, sem hierarquia em relação aos que ensinam e aos que aprendem, que os signos podem vingar por vias

inusitadas, enquanto produção de sentidos que escapam ao âmbito da mera re-cognição (Kastrup, 2001) e da reafirmação de saberes já dados.

Ao falarmos em educação das artes visuais, nos referimos, portanto, a um modo de pensar a experiência educativa “como lugar de encontro” (Oliveira, 2013, p. 225). Lugar de encontro não apenas com pessoas, mas com visualidades, textos, “consigo mesmo, encontros com o pensamento que se move” (Oliveira, 2013, p. 226). Escrevemos em minúsculas como uma maneira de não impormos uma fronteira que delimite ‘grandes áreas’ e ‘áreas menores’, como uma maneira de não impormos hierarquias, tal como pretendiam as Belas Artes¹, que ao colocar-se em maiúsculas, operavam uma dualidade que abrigava de um lado as artes maiores (pintura, escultura e desenho) e de outro, as artes menores (artesanato, gravura, cerâmica, etc.).

Não nos interessa também a classificação que define o que seria um ‘bom modo’, ou um ‘modo correto’ de olhar para aquilo que nomeamos ‘artes visuais’. Nos interessa, antes, o que os encontros com as diferentes manifestações que circulam na superfície cotidiana (não apenas visuais), podem disparar a pensar/produzir/criar, ou seja, que experiências estéticas (Pereira, 2012) nos capturam, nos subjetivam e nos convidam a contribuir com outras camadas de sentidos. Nos interessam as operações inventivas que podemos experimentar com imagens, com acontecimentos, com modos de ver, com produções as mais diversas, com interpretações, com articulações, com materialidades (corporais, sonoras, fílmicas, etc.) e com outras tantas formas de nos relacionarmos com as ‘artes’ (também com minúsculas) e com o que dela devém. Formas essas que produzem efeitos em nosso cotidiano, em nosso modo de conduzir/inventariar nossa existência, e de nos relacionarmos com o meio. Nos interessa pensar como nossas movimentações micro, por entre manifestações artísticas e experiências educativas em artes visuais podem produzir processos de invenção de outros modos de ver, sentir, e experimentar, quiçá inventar outros mundos, micromundos no meio deste mundo.

Ou seja, trata-se de resistir, ou operar devires-revolucionários, antes de fazer grandes revoluções. Um devir-revolucionário que “permanece indiferente às questões de um futuro e de um passado da revolução” que se “passa entre os dois” (Deleuze & Guattari, 2012a, p. 94). O que tal devir-revolucionário nos impele a pensar, quando nos deparamos com algumas mudanças sugeridas pelas macropolíticas brasileiras²? Tais macropolíticas têm nos oferecido muitos entraves, e as mudanças sugeridas interferem em conquistas de um tempo não tão distante, já que data de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

1 De acordo com Dias (2011), as Belas Artes afirmam-se com o aparecimento das Academias de Arte no século XVI até o auge do século XVIII, como sinônimo de arte acadêmica. Tal perspectiva sistematiza saberes artísticos advindos dos chamados Mestres dos séculos XV e XVI e basicamente se sustenta sobre o ensino técnico da pintura, da escultura e do desenho com o intuito de provocar ‘beleza’ através de uma obra sem necessariamente a mesma ter alguma aplicabilidade utilitária.

2 As mudanças as quais nos referimos são especialmente o conjunto de diretrizes conhecidas como ‘Reforma do Ensino Médio’ e a Base Nacional Comum Curricular

Nacional (Lei 9.394/96), a qual garantiu um lugar para o ensino da arte no currículo escolar da educação básica. Nesse âmbito, são questões caras a nós, professores/as e pesquisadores/as ocupados/as na tentativa de escrever uma educação das artes visuais com minúsculas: o que temos produzido junto a esse entrave? O que temos produzido ‘entre’ legislações, políticas públicas e as artes visuais nas escolas e na formação de professores que atuarão nesses espaços educativos?

Para ousar responder a essas questões, buscamos aqui falar de um posicionar-se ‘entre’. Pensamos que é no ‘entre dois’, na relação, que podemos inventar linhas de fuga das macropolíticas, positivando nossas ações diante delas. É somente em meio às legislações e políticas públicas que elas podem ser desobedecidas, operadas em seus encaixes e desencaixes com as experiências cotidianas vivenciadas nas escolas e nas universidades. Trata-se de problematizar: o que podem as legislações e políticas públicas? Se elas assumem um nível macro, o que temos produzido em nível micro com elas, a partir delas, em meio a elas, diante delas? O que podemos em nível micro com relação a elas (a despeito de sua legitimação, ou necessidade de mudanças)?

Talvez possa soar estranho ao leitor deste texto que, logo em um momento tão delicado em termos de direitos para a educação das artes visuais, assumamos justamente a escrita de tal termo em minúsculas. Ora, uma escrita em minúsculas não se impõe! Ela antes busca brechas, poros, os quais, por estar pequenina, pode atravessar, como uma molécula contagiosa, nos gestos menores de uma educação que não cabe nos papéis das legislações e políticas de nível macro, que não cabe em uma educação maior. Por educação maior entendemos aquela

das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, [...] da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...] aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer [...] aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2003, p. 78).

Pode uma escrita em minúsculas operar devires revolucionários, arrastando a educação maior com linhas feitiçeras, de fuga, que não buscam fugir do mundo ou da situação, mas que podem fazer fugir um sistema dito maior? O que pode uma educação das artes visuais com minúsculas?

(BNCC) para o Ensino Fundamental (homologada em 21/12/2017) e para o Ensino Médio (ainda em discussão). Não cabe no escopo deste texto discutirmos em profundidade cada uma dessas propostas, contudo, a crítica que se tem feito a elas pela comunidade acadêmica especializada, entre outras, é em relação ao modo como as Artes em suas quatro dimensões – artes visuais, dança, música e teatro – foram tratadas nos documentos que as regulamentam, ou seja, flexibilizando sua obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica enquanto componentes curriculares e abrindo margem para que professores que não tenham formação específica lecionem as mesmas.

Resistência e experimentação no estar juntos

Enquanto professores/as, nesses tempos que nos assolam, resistir talvez signifique manter nosso espaço de criação em meio a espaços de experimentação. Não a criação de ‘algo’, de um ‘objeto’, mas a criação enquanto invenção de si. Enquanto potência que atravessa os modos como nos relacionamos conosco, com o mundo à nossa volta e com outros. Como observa Deleuze (2010, p. 183) “criar não é comunicar, mas resistir”, é apostar que é possível fazer algo, é inventar outras vias no seu campo de atuação, é investir em linhas de fuga, pois ao fazer isso traímos as significações hegemônicas e criamos sentidos e potências de vida. Enquanto professores/as podemos resistir, atuando no cenário que nos compete e com as ferramentas de que dispomos no momento, fazendo operar mudanças moleculares.

Não se trata aqui de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz tudo’ do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (Gallo, 2003, p. 82).

Silvio Gallo, a partir de Antônio Negri, menciona que “já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes [...]: hoje, mais importante do que anunciar um futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro” (Gallo, 2003, p. 71). O autor, fazendo um deslocamento dos termos apontados por Negri, os traz para a paisagem da educação, propondo dessa forma as noções de professor-profeta e professor-militante. Segundo o autor, no âmbito da modernidade, o professor-profeta atuaria como o professor crítico, ou seja, “como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo” (Gallo, 2003, p. 73). Já o professor militante não anunciaria algo novo, mas “viver(ia) as situações e dentro dessas situações vividas produzir(ia) a possibilidade do novo” uma “construção coletiva” (Gallo, 2003, p. 73). O professor militante atuaria no nível da micropolítica, “na sala de aula, [...] nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (Gallo, 2003, p. 78).

Enquanto professores/as que se encontram com a formação inicial e singular de professores/as em artes visuais, nosso modo de operar resistências e de convidar nossos/as acadêmicos/as a ensaiar tais operações em seus contextos de atuação enquanto docentes e/ou futuros docentes, tem se dado em “modos de escrever, modos de falar, modos de ver, de sentir, de experienciar” (Schneider, 2014, p. 33), que não se prendem a uma suposta maneira correta de escrever, falar, ver, sentir e experienciar essa formação. Temos proposto, portanto, experimentações (com textos, imagens, filmes, exercícios em aula, imersões em escolas, etc.) que se arriscam no inusitado do encontro e que não oferecem garantias, mas que buscam fazer funcionar como potência o que nos aconte-

tece nesse processo, nos subjetivando singularmente. Como menciona Schneider (2014, p. 34) “experimentalizar é arriscar-se. Não se pode saber onde e em que se vai chegar em processo de experimentalização”.

Uma formação ou uma educação pela experimentalização, não busca retomar o projeto de racionalização da sociedade inventado pela modernidade, que tem como modo operativo o experimento (Schneider, 2014). O experimento aparece no cenário moderno, como um meio de comprovação de algo que já está dado, não leva em conta a potência das variáveis que fazem vibrar o processo. Se as leva em consideração é para capturá-las, e para dizer que em conjunto com aquela variável, aquele corpo reagirá daquela forma específica, a qual, logo é catalogada para servir de base, de modelo, de documento oficial para experimentos por vir. A variável tem, desse modo, sua potência capturada. A variável, nesse cenário, pode ser tomada também como um erro, como algo que não deu certo. Algo que deve ser evitado para que o experimento tenha sucesso. A experimentalização, ao contrário do experimento, leva em conta que o que pode um corpo depende do encontro que ele tem com outro corpo, e por isso não podemos saber de antemão o que ele pode (Spinoza, 2016). Desse modo a experimentalização

ruma para uma certa improvisação, estabelece alguns pontos de partida, algumas estratégias, mas não está pautada pelo método único e fundamentado como verdadeiro. E é por isso que não se trata de oficializar. As práticas menores não querem a oficialização, não querem o modelo. Elas estão mais voltadas para o campo das possibilidades: o que pode alguma coisa? (Schneider, 2014, p. 34-35).

Não queremos, portanto, oficializar, ou metodologizar uma educação das artes visuais com minúsculas. Ao escrever uma educação das artes visuais com minúsculas, intentamos antes tomar a própria escrita como experimentalização. Tomar a escrita como movimento menor, que pode operar ‘ocós’ numa educação maior, ‘ocós’ onde podem correr as singularidades que fazem vibrar a vida na universidade e na escola, como irrupção de outros possíveis. Entendemos assim que essa se trata de uma escrita sem fim, uma escrita para ser operada desde a experiência, que é singular para cada um que experimenta essa paisagem move-dia da educação das artes visuais, composta por uma multiplicidade de macro e micro realidades.

Afirmar isso não significa que estejamos caindo no abismo sem fim de um subjetivismo vazio, onde para cada um é de um jeito, porque cada um é um e, assim, qualquer proposição seria válida. Mas, porque cada um não ‘é’, mas ‘está’ se subjetivando, porque cada escrita ‘está’ sempre se fazendo, cada corpo ‘está’ sempre em arranjo com outros corpos é que a experiência atravessa a cada um de uma forma, sempre provisoriamente. E, essa experiência/experimentalização só ganha potência na partilha, no encontro, no ‘estar juntos’ de que falávamos no início deste texto.

Estar juntos pode ser, assim, lugar de experimentação e resistência. Para escrever juntos, para sobrepor e justapor vozes, para articular criações coletivas, forças mobilizadoras de mundos microscópicos. Não para gritar, nem para falar mais alto, nem para encontrar/ocupar um lugar central de fala, mas para deslizar por uma multiplicidade de lugares, incorporar sonoridades, arranjar alturas e velocidades, compor com diferentes coletivos e heterogeneidades (não apenas pessoas, mas também animais, minerais, moléculas, coisas, etc.).

Uma formação menor

Ribetto (2011) nos convida a pensar a formação de professores a partir da experimentação e das relações transversais, buscando visualizar esse território como um espaço menor, de resistência, de invenção e de desconstrução de um suposto campo maior. Dessa forma, ela aposta em uma formação sem um modelo autoritário, normativo e prescritivo a adotar, pois ao experienciar, o professor passa a afirmar a multiplicidade, uma multiplicidade que está sempre em movimento e que se esquiva ante qualquer tentativa de reduzi-la.

A autora referida busca – nas considerações que Deleuze e Guattari fazem da obra de Kafka (por uma literatura menor) e no deslocamento que Silvio Gallo empreende desse estudo (por uma educação menor) – ensaiar algumas ideias sobre formação menor, subvertendo a própria formação dominante e os saberes hegemônicos.

Uma formação menor embora seja parte da proposta oficial, subverte essa oficialidade e, com os cacos que restam, produz desagregação dos Saberes hegemônicos que ficam deslocados, sem entender, porém, desterritorializados. A formação menor, através do riso, do sonho, do êxtase, do delírio, da poesia quebra em mil pedaços a ideia de Uma realidade, de Um significado, de Uma maneira de produzir conhecimentos (Ribetto, 2011, p. 116).

A formação menor desconstrói a ideia de uma única maneira de produzir conhecimento, pois ela resiste e questiona a formação instituída como padrão. Como ela se cria rizomaticamente, não se movimenta de forma isolada e passa a ter um valor coletivo. Essa perspectiva, abranda o professor da cobrança de gestos heroicos e redentores, pois passa a investir naquilo que é possível produzir e aprender junto com o outro, inaugurando, talvez, modos de pensar a formação docente em termos de gestos e existências mínimas construídas na grupalidade (Ribetto, 2011).

Trata-se de uma formação que inventa a si mesma ao experimentar as potências do menor, ao agarrar pontas de desterritorialização que ao mesmo tempo que a faz fugir, faz fugir junto a ela multiplicidades: faz fugir os estudantes, faz fugir os conteúdos, faz fugir os colegas de profissão, faz fugir um texto, uma visualidade, faz fugir o currículo,

as escrituras oficiais, faz fugir uma educação maior regida pelas macropolíticas. Agarrar essas pontas de desterritorialização diz respeito, portanto, a criar.

Uma criação sempre arrasta uma multiplicidade de elementos com ela. Faz uma composição. Criar em educação é trazer de fora estes elementos variados e variantes, matérias que não são escolares, materiais inusitados, que nos fazem criar perspectivas diferentes para trabalhar certos conteúdos (Schneider, 2014, p. 31).

Uma formação menor, produzida por artesanias, por variáveis e por experimentações menores, e que, portanto, não foge. Ao contrário, resiste e faz fugir. Encontra vãos onde pode (de)morar e criar. Tal criação nunca é solitária, nasce sempre de encontros, de um estar juntos que provoca os coletivos ao pensamento, que os mobiliza à criação e que arranja modos outros de docência, menos prescritivos, menos autoritários, mas nem por isso, menos potentes e/ou propositivos.

Uma educação das artes visuais com minúsculas se faz na polifonia de um estar juntos, de um aprender mais do que um ensinar, de um deixar-se afetar para produzir/criar, de um escrever para pensar. Uma formação, nessa medida, é menos a entrada em uma fôrma e mais o ensaio de formas, múltiplas, plurais, heterogêneas, impensadas. Formas de estar juntos, de experimentar e de resistir, de cunhar linhas de fuga, diásporas das forças normalizadoras, modos menores de existência.

Referências

Deleuze, G. & Guattari, F. (2012a). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4. 2.ed. Tradução de Suely Rolnik). São Paulo: Ed. 54.

_____. (2012b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5. 2.ed. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa). São Paulo: Ed. 54.

Dias, B. (2011). *O i/mundo da educação em cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília.

Gallo, S. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2012). As múltiplas dimensões do aprender... *Anais do Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*. Florianópolis, SC, Brasil.

Kastrup, V. (2001, jan./jun.). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, 6(1),17-27.

Oliveira, M. O. (2013). O que pode um diário de aula? In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação* (pp. 225-236). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Pereira, M.V. (2012). O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. *Pro-Posições* (UNICAMP. Impresso), 23,183-195.

Ribetto, A. (2011). Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Reflexão e Ação* (Online), 9,109-119.

_____. (2014). (Org.). *Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

Schneider, D. C. (2014). Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. *Travessias* (UNIOESTE. Online), 08,28-41.

Spinoza, B. (2016). *Ética*. (Tradução Tomáz Tadeu 2. ed. 5 reimp.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Veiga-Neto, A. (2014). Prefácio. In: Ribetto, A. (Org.). *Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. (pp. 7- 10). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

11

ARTE E EEDUCAÇÃO EM TEMPOS INIMAGINÁVEIS: Caminhar na penumbra

RITA DEMARCHI



Resumo

O texto em forma de ensaio compartilha reflexões sobre a atual conjuntura brasileira, perante a qual sensibilidades e enfrentamentos são convocados. Há que se enfrentar a *penumbra* que dificulta o *ver*. Fato marcante foi o encerramento da exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* (2017), efeito de ataques de grupos organizados. Em busca de compreender o fenômeno e questões sobre acesso e mediação foi adotada postura de diálogo. Por fim, é abordada a mediação em um projeto autônomo criado por alunos do 1º ano do Ensino Médio. Junto da complexidade e dos riscos, há que se valorizar as pausas, a escuta, os intercessores e as experiências significativas.

Palavras-chave: Arte; Mediação cultural; Ensino de Arte; Acesso cultural; Censura na arte.

Abstract

The text in essay form shares reflections on the current Brazilian context, which needs sensitivity and courage. It is necessary to face the penumbra that hinders the vision. A remarkable fact was the closing of the exhibition *Queermuseu - Cartographies of Difference in Brazilian Art* (2017), after repercussion of the attacks of organized groups. To understand the phenomenon and questions about access and mediation was adopted a posture of dialogue. Finally, mediation is presented in an autonomous project created by students in the 1st year of High School. Along with the complexity and the risks, we must value the pauses, the listening, the cultivation of the intercessors and the significant experiences.

Keywords: Art; Cultural Mediation; Art Teaching; Cultural access; Censorship in art.

Quando vínhamos agora de São Paulo, no avião, o Carlos Brandão me dizia uma coisa que eu achei fantástica e muito rica como observação. Ele dizia para mim: “Paulo, no fundo, no fundo, nesse hiato silencioso que tivemos durante todos esses anos, o mais trágico não foi a repressão sobre o que se chamou de subversão, mas o mais dramático foi a repressão sobre a valentia de criar”.

Paulo Freire (1982, p. 95).

É na dor e no sangue que se nasce para a existência. Mas é no maravilhar-se que possível, bem ou mal, ir vivendo.

Maffesoli (1998, p.29)

Tempos inimagináveis e alguns acontecimentos.

Ao pensar em como denominar a atualidade no Brasil, escolhi o adjetivo *inimaginável* como algo que choca, que escapa dos limites da razoabilidade, da minha pronta aceitação e compreensão. O inimaginável como um desconcertante e amargo vazio. No momento em que escrevo esse artigo, para além da incerteza, a sensação de absurdo permeia vários aspectos de nossas vidas pessoais e profissionais, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Tempos com cortes nas verbas em áreas essenciais como Educação e Saúde; reforma apressada do Ensino Médio, que fragiliza várias áreas de Humanas, entre elas a Arte; de retorno expressivo de um pensamento retrógrado e reacionário que culmina na intolerância e preconceito à diversidade e na censura à arte. Esses são alguns elementos derivados de nossa história e da atual conjuntura de grave crise política, econômica e social que atravessamos.

Ser contemporâneo é olhar para as sombras de seu tempo (AGAMBEN, 2009, p 63-64). Não faltam sombras para olhar. Especificamente na contemporaneidade, há tempos atravessamos uma paisagem labiríntica que a cada passo parece se tornar mais multifacetada, ambivalente, embaçada entre sombras e luzes. Em diferentes áreas, linhas e abordagens, autores de vulto se dedicaram ao grande tema que envolve incertezas e paradoxos a irromper as pretensas bases da modernidade, que em certa medida apresentava uma paisagem mais clara e nítida, era possível ver a linha do horizonte. Diante do que se apresenta hoje, almejar dar conta de toda a realidade de nossos tempos soaria como pretensão ingênua e ilusória. Por outro lado, faz-se necessária a empreitada de ver, tanto a *penumbra*, quanto em meio a ela, que se configura como o conjunto de elementos que nos dificultam *ver* (DEMARCHI, 2014, p.35 e 147). Penso que não exista outra alternativa a nós, enquanto cidadãos, educadores, mediadores, pesquisadores, artistas. Há que se buscar ver, discernir dentro do possível e criar modos, possibilidades de analisar, enfrentar, trabalhar, viver e sonhar.

No ato de ser/estar no mundo, a arte e as experiências propiciadas junto/em meio a ela carregam a potência de aberturas sensíveis e cognitivas contra a anestesia e o aniquilamento de nossos corpos, de nosso intelecto, de nossas relações; enfim, de nossa humanidade, que têm como matérias-primas fundamentais a liberdade, os afetos, os diferentes saberes e expressões, as trocas, desejos e sonhos.

O que se coloca nessas linhas não é novo. Para nos mantermos em relação direta com a nossa área/ofício: lembremos de artistas em contextos diferentes e de seus enfrentamentos e poéticas que geram proposições com qualidades de antena, megafone, lupa, bisturi, janela, porta, arma, armadilha, brinquedo, escudo, bússola, arado, alimento, mapa, tear, lanterna, oratório, cadinho, espelho, livro, valise... Obras de Francisco de Goya(1746-1828), Anita Malfatti(1889-1964), Fernando Diniz(1918-1999), Lygia Clark(1920-1988), Joseph Beuys(1921-1986), Lygia Pape(1927-2004), Helena de Almeida(1934), Anna Maria Maiolino(1942), Cildo Meireles(1948), Paulo Bruscky(1949), Francis Alÿs(1959), Nene Surreal(1959), Nazaré Pacheco(1961), Rosana Paulino(1967), Ola-

fur Eliasson(1967), Regina José Galindo(1974), Paulo Nazareth (1977), Jorge Menna Barreto (1970), Flavio Cerqueira (1983), Coletivo Mapa Xilográfico vêm-me em mente. O que podemos aprender com a produção desses artistas? Não nos esqueçamos da luta e da criação de tantos pesquisadores, educadores, mediadores e arte-educadores, no passado e no presente - conjunto tão numeroso e relevante que me parece injusto mencionar apenas alguns nomes aqui. O importante desse exercício é: ver/relembrar/reconhecer que temos importantes pontos em comum, que estamos conectados.

Peço licença ao leitor para reconhecer: escrever o presente texto em forma de ensaio é uma oportunidade para organizar algo do pensamento. Selecionar para laborar alguns pontos dentre questões das mais duras às mais sensíveis, das concretas às subjetivas, das individuais às sociais, enredadas em múltiplas camadas. Assim, longe da pretensão de grandes achados ou soluções, sigo esse pequeno passo/texto.

Parece ter escapado de nossas hipóteses e previsões a ideia que hoje viveríamos o expressivo retorno de um pensamento moralista e conservador que atinge diretamente o campo da arte, da cultura, da educação. Em meio a vários fenômenos lamentáveis, destacarei dois acontecimentos emblemáticos. Assistimos atônitos em setembro de 2017 uma exposição de arte ser fechada no Brasil devido a uma onda de protestos ocorrida frente ao seu edifício e também nas redes sociais. A exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* estava em cartaz há quase um mês no Santander Cultural/Porto Alegre, quando foi cancelada pela instituição. Faziam parte 270 obras relacionadas a questões de gênero, de 85 artistas do séc. XIX à atualidade. De forma violenta, houve muitas queixas de que algumas de suas obras promoviam “blasfêmia” contra símbolos religiosos e também “apologia à zoofilia e à pedofilia”. Até onde pude compreender, o banco se sentiu ameaçado pela onda reacionária, fomentada inicialmente por alguns movimentos, blogueiros, líderes políticos e religiosos extremistas, que instigavam repúdio ao evento e a seus envolvidos, além do boicote ao banco por meio do encerramento de contas bancárias. Lamentavelmente, a exposição foi fechada e o banco emitiu uma nota de desculpas ao público. O Ministério Público Federal verificou o caso e lançou nota esclarecedora em defesa da liberdade de expressão, do teor da exposição e determinou sua reabertura. Porém, um grande estrago do ponto de vista cultural já havia se instaurado em diversos âmbitos: o estímulo à desconfiança, ao preconceito e intolerância expandidos para os artistas, espaços culturais e a área de arte, atitudes que alcançaram inclusive instituições educacionais.

Menos de um mês após, uma performance no MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo provocou nova onda de protestos. Na performance *La Bête*, o artista Wagner Schwartz propôs que seu corpo nu se tornasse manipulável pelo público, em relação à obra que a inspirou: a série de esculturas *Bichos* de Lygia Clark. Em uma das apresentações uma criança esteve presente e tocou o corpo nu, incentivada pela mãe, que atuava como coreógrafa do trabalho. O vídeo foi amplamente difundido nas redes sociais e reacendeu a ira nas ruas e redes sociais:

“pedofilia!”. “Pelo fechamento dos museus!”, “(...) artista comunista, contra a família!”. “Esse artista tem de ser preso!”, “Que tipo de arte é essa?”, “(...) tem de acabar com a lei Rouanet!” Uma situação antes inimaginável. Internautas de todo o país invadiram os *sites* dos museus com mensagens agressivas, inclusive a página do MASP, que nada tinha a ver com a história. Sobre essa forma de julgamento, a curadora Lilia Schwarcz relembra a postura dos nazistas junto ao que denominaram como *arte degenerada*.²

Não visitei as exposições e junto de colegas, procurei reunir informações sobre os casos e obras, ler, conversar com pares para buscar compreender e criar formas de lidar com os fenômenos, formas de mediar, já que várias pessoas me procuraram para perguntar “o que eu achava” dos acontecimentos. Coloquei-me como ativista, trabalho artesanal, “trabalho de formiguinha” como dizemos no Brasil. Se acontecimentos desse teor nos tiram o chão e reverberam em outros tantos fenômenos e ações que chegam a colocar até a arte em risco, de meu ponto de vista, faz-se necessário resistir e responder com a criação de acontecimentos de outra ordem: dos encontros, do diálogo, da experiência.

Por uma escuta e mediação alternativa e diálogo

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque dasamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo, quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1976, p.108).

Como mediar sem impor? Como compartilhar algumas informações e pontos de vista diversificados sem a petulância que mais afasta do que aproxima as pessoas da arte? Eram algumas perguntas que

1 “Concebida em 1991 para incentivar investimentos culturais, a Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91), ou Lei Rouanet, como também é conhecida, pode ser usada por empresas e pessoas físicas que desejam financiar projetos culturais”. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/leis/-/asset_publisher/aQ2oBvSJ2nH4/content/lei-rouanet/10895

2 Nesse caso, houve uma confusão entre as duas instituições: o MAM / Museu de Arte Moderna de São Paulo e o MASP – Museu de Arte de São Paulo. Aconteceram ataques virtuais a pinturas maneiristas européias com nus. Por meio desse exemplo, conclui-se que várias pessoas “ouviram falar” de obras que eram imorais, mas não sabiam quais eram, nem ao certo em que museu eram exibidas. O texto de Lilian Schwarcz que estabelece a associação à *arte degenerada* é disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2017/Arte-degenerada-no-Brasil-ou-como-sair-da-arquibancada-moralista>

secretamente me envolviam e que agora tomo consciência. Para mediar é preciso se colocar *entre* os múltiplos pontos na teia que se estabelece com a obra e seu espaço, o sujeito e o mediador (MARTINS, 2002).

Nas ruas, no trabalho, nos corredores, nas redes, na minha instituição, conversei, e sobretudo, canalizei esforço e tempo em uma ação simples: tentar ouvir o que as pessoas tinham a dizer sobre os fenômenos. Nas redes sociais minha postura foi semelhante, cuidadosa, ainda assim, cheguei a ser atacada por pessoas que não conhecia. O caso mais marcante foi o de um senhor que me acusou em minha página da rede Facebook de eu ser conivente com “arte pedófila”. Para tentar compreender melhor quem falava, visitei o perfil desse senhor e com base em suas imagens e informações divulgadas, tratava-se de uma pessoa extremamente simples, morador de uma casa de pau-a-pique em uma pequena cidade de Minas Gerais. Religioso e rodeado de netos, parecia ter abraçado a causa de a qualquer custo defender as crianças das maldades dos adultos Brasil afora, e deve ter sido foi instruído, alimentado para tal. Não podemos tolerar ataques e violência, mas como desconsiderar o contexto dessa pessoa e simplesmente rotulá-la de “ignorante”?

Por outro lado, boas surpresas no caminho, como a surpreendente abertura para o diálogo junto a pessoas simples e curiosas, como uma vendedora de uma loja próxima de casa, que foi uma valiosa intercessora no sentido colocado por Deleuze (1992, p. 156). Ela me mostrou no celular o *meme* – típica mensagem criada para ser compartilhada e viralizar, ou seja, ser espalhada com rapidez pelas redes. A mensagem clamava repúdio ao Banco Santander: uma imagem/fragmento da pintura *Cena de interior II* de Adriana Varejão (1994) e uma tarja escrita em cima com letras vermelhas gritantes: “Zoofilia!”. Contei-lhe que aquilo era apenas um fragmento, e ela quis ver o todo, para “entender”. Com nossos celulares acessamos a imagem inteira da obra, outras obras da artista e da exposição, textos com posicionamentos muito diferentes das que ela havia ouvido antes. Ela também argumentou que se o banco emitiu um pedido público de desculpas, ela só podia pensar que eles tinham errado feio mesmo. Esse encontro me ajudou a compreender mais o fenômeno e a me questionar sobre o papel de resistência das instituições culturais. No caso, foi evidente que a instituição não soube mediar a difícil e inesperada situação criada junto ao público e à mídia.

Por meio do trabalho de investigação e mediação informal, cheguei a uma triste constatação: o ódio, intolerância, falta de abertura, desconhecimento e propagação de notícias falsas provinham de pessoas de grupos muito variados, desde os mais carentes cultural e socialmente até as classes mais abastadas. E no meio desse conjunto tão heterogêneo, figuravam também professores de diversas áreas e até mesmo artistas e professores de arte!

Há que se considerar a estrutura e o *modus operandi* dos indivíduos nas redes sociais, que facilita o compartilhamento de *memes* e informações sem checar a origem e veracidade e viabiliza comportamentos imediatistas, podendo inflar mensagens agressivas, desmedidas; e o trânsito e retroalimentação entre os âmbitos virtual e real - autores relevantes têm se dedicado a essa importante esfera do mundo contem-

porâneo. Padecemos, e não é de hoje, de *excesso de opinião* (LARROSA, 2014, p.20), a internet e as redes sociais vieram a amplificar os canais e a superficializar ainda mais os discursos, as opiniões. Entretanto, meu esforço se deu e se dá na tentativa de perceber que se tratavam de questões culturais, educacionais e também de formação docente, já que também envolveu professores.

Observa-se que ter acesso aos meios, formações e informações, bem como titularidade e erudição não garantem sensibilidade, abertura, respeito à diversidade cultural; tampouco prudência e sabedoria nas análises. Teria algumas considerações para lançar sobre essa questão, que ficarão para outro momento. Por ora, considerarei essa falta de garantia como mais um elemento integrante aos desafios à mediação e à penumbra de nossos tempos inimagináveis.

Entretanto, minha hipótese é a de que, para muita gente, trata-se fundamentalmente de problemas de leitura, de interpretação e de acesso. *Leitura do mundo* (FREIRE, 1989, p.11), que inclui a leitura do outro; leitura de textos verbais, leitura de imagens. E dando um passo para trás, vêm-me as perguntas: quantos de nós (refiro-me a nós como povo brasileiro) no passado e no presente tivemos uma educação com mediadores (seja na escola ou fora dela) que de fato favoreceram experiências cognitivas e sensíveis junto do que se apresentava como inquietante ou chocante? Quantos de nós fomos estimulados a uma leitura crítica de textos e imagens? E aos diálogos e conexões entre variadas percepções, informações, expressões culturais, tempos e sujeitos?

O bom senso diz que olhar para o passado pode nos ajudar a compreender o presente e a abertura diante do novo. Quem sabe o que é *arte degenerada*? Quem detém informações e reflexões sobre um importante acontecimento da história da arte brasileira: a racionária e demolidora crítica de Monteiro Lobato sobre as obras de Anita Malfatti em 1917? (BATISTA, 2006). E de seus desdobramentos, que culminaram na Semana de Arte Moderna de 1922, como uma reação em defesa da artista e da arte moderna em uma São Paulo provinciana do início do séc. XX?³

Não se trata de tolerar a violência, fechar os olhos à intolerância, nem mesmo de se conformar com o desconhecimento e a formação ruim (inclusive a de educadores), entretanto, esses casos recentes bem perguntam a nós, enquanto mediadores: quantos de nós (nós, povo brasileiro) compreendemos que as imagens não são fechadas, são simbólicas e podem, de maneira surpreendente, *dizer* coisas muito variadas? Quantos de nós (nós, enquanto sujeitos e enquanto profissionais da educação) compreendemos quem foi Lygia Clark e o teor de sua obra? Tivemos experiências que alargaram nosso repertório e possibilitam estranhar e ao mesmo tempo abrir os sentidos diante de uma mani-

3 *Paranóia ou mistificação?*, artigo de Monteiro Lobato publicado no Jornal *O Estado de São Paulo* em 1917 sobre a exposição de Anita Malfatti é uma crítica virulenta que descortina a incompreensão do famoso escritor sobre as inovações da pintura moderna. Em seu texto chega a ironizar Picasso e as obras e da própria artista, que apresentava uma poética influenciada pelo expressionismo.

festação artística contemporânea tomada como desconcertante? Se não se compreende o que é a linguagem da performance e que o nu na arte não é gratuito, quais reações se espera diante do burburinho causado pela participação de uma criança em uma proposta como a de *La bête*?

Como não lembrar de todo o legado de Paulo Freire e Ranciere (2003) e deixar de escutar, de ver, de reconhecer as diferentes culturas, histórias, trajetórias pessoais e profissionais, saberes, riquezas, faltas e ignorâncias no outro e em nós mesmos? Nossas ignorâncias e limitações sobre a arte e o próprio ofício e ação de mediar? Por outro lado: quais condições precisamos para trabalhar? Essas questões ecoam na formação dos arte-educadores e mediadores e nos modos de viver/dialogar/mediar com a arte e as culturas junto aos diferentes indivíduos, grupos e espaços com os quais atuamos?

A partir do que foi colocado até aqui, o que dizer especificamente sobre a escola, espaço que sofre cotidianamente os riscos de sucateamento, falta de recursos, engessamento, burocratização e falta de abertura para ouvir, dialogar e criar?

“O que te prende”?





Fig. 1 e 2. Montagem e visitante na instalação *O que te prende?* Fonte: própria

Era impossível não ouvir Isabela, estudante de 15 anos que me procurou depois de assistir a uma palestra da Profa. Dra. Anita Leocádia Prestes em nossa escola. Palestra surpreendente, na qual a professora revelou particularidades de documentos históricos dos arquivos alemães relacionados à pesquisa sobre a sua mãe - Olga Benario Prestes, judia, russa e comunista, que fora presa política na ditadura de Getúlio Vargas e em 1936 enviada pelo governo brasileiro diretamente à Gestapo em Berlim.

“A gente tem de fazer alguma coisa. Fiquei pensando que a gente tem de fazer algo para as pessoas sentirem que existem muitas coisas que nos prendem. Pode ser cadeia; existe repressão nas ditaduras como a que prendeu Olga; tem muita gente que não consegue estudar e trabalhar em uma profissão; pode ser pressão dos pais; tem os nossos próprios problemas também, coisas que a gente não consegue resolver...”. A fala disparou... “E o que é preciso para criar, para dar forma a esse trabalho?” Indaguei.

E assim, com um grupo de 12 alunos, fora do horário de aula, iniciou-se o projeto de uma instalação que viria a se chamar *O que te prende?* a partir da concepção daquela menina de olhos vivos. Foram praticamente 3 meses de trabalho intenso até a sua finalização, no grande evento que se daria em nosso campus: a Mostra de Arte e Cultura da *I Jornada do IFSP*, que concentraria a participação de todos os *campi* de nossa rede. Inegavelmente era uma oportunidade de expor o trabalho,

todavia, os alunos compreenderam que a pesquisa, as descobertas, o criar em grupo, a experimentação, e que todo o processo era mais importante do que a exposição em si.

O relato evoca uma das experiências mais profundas de minha docência, em que me percebi claramente como orientadora e mediadora, como alguém que nutre, enquanto o grupo de adolescentes trabalhava com autonomia, afinho e maturidade. Nós nos reunimos diversas vezes, mas a minha posição foi mais na retaguarda. Era chamada pelo grupo sobretudo para presenciar as decisões e em alguns momentos mais tensos de impasses e discussões. O trabalho era deles!

A execução, o resultado final surpreendeu pela qualidade plástica. A instalação ficou em um dos corredores do edifício e convidava as pessoas a adentrarem em uma “teia” e a se depararem com alguns objetos e imagens em branco e preto - fotos de presos políticos pela ditadura militar no Brasil que se alternavam com fotos dos próprios alunos (Fig. 1 e 2), conectando passado e presente, diferentes perdas e dores unidas pela humanidade. No processo, os alunos conversavam sobre os seus medos, dilemas e problemas cotidianos; e se divertiram muito também.

Terminamos com uma performance, o desmanche da instalação. *Uma* experiência significativa se consumou, no sentido que Dewey coloca (2010, p.110). Criação para libertar no possível, para caminhar na neblina.

A pausa é tão importante quanto o caminhar.

Ao final, percebo que escrever o presente texto foi um ato de pausa em meio a tantas tarefas, acontecimentos, demandas, preocupações, pretensões... Riscos vários permeiam tanto a contemporaneidade quanto o ofício do mediador, do docente, e até mesmo a liberdade da produção artística e a educação como um todo. Há que se dar pausas para escutar a nós mesmos e ao outro, para tentar ver melhor o que acontece hoje e o que ecoa do ontem, no outro, em nós, em mim. Tempo, pausa e silêncio necessários para digerir o estupor que anestesia e a correria da vida “embrulha” e “aperta”, as coisas continuam aí e requerem coragem, como nos diz Riobaldo em Grande Sertão Veredas (ROSA, 2001, p.334)

Tempos inimagináveis nos pedem para enfrentar o excessivo, o barulhento, o amorfo, o violento; a estranhar o rígido, o burocrático, o egocêntrico, o superficial, o surdo e insensível amplamente disseminados, das mais altas esferas do poder às atividades cotidianas, vindo a habitar também em nós. Por vezes o emaranhado é sufocante, e é preciso encontrar formas de arejar e criar mediações dialogantes que tenham por objetivo promover o acesso à arte e às culturas. Quais condições necessitamos para realizar um bom trabalho, para facilitar o acesso cultural? Em meio a tantas urgências, o que é imprescindível?

Os estudantes podem ser intercessores dos mais valiosos, talvez pessoas que gritam contra uma obra de arte também possam vir a sê-los. É preciso criar encontros, relações, redes e experiências que

valorizem o humano. Almejamos tempos mais justos, auspiciosos e pacíficos, lutamos e clamamos para que os detentores do poder político e econômico redirecionem o rumo ao que reconhecemos como vital, que sem dúvida, envolve a educação, a arte, as culturas, de forma inclusiva e libertária. Não deixamos de trabalhar para não perder a noção de que sempre haverá alguma paisagem para caminhar. E que, é em meio à *penumbra*, em meio às sombras, que habita o vir a ser.

Referências

Agamben, Giorgio. (2009). O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos

Batista, Marta Rossetti. (2006). Anita Malfatti no tempo e no espaço. São Paulo: Editora 34/Edusp.

Deleuze, Gilles. (1992). “A transformação do padeiro”. In: Conversações, 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34.

Dewey, John. (2010). Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes.

Demarchi, Rita de Cássia. (2014). VER AQUELE QUE VÊ: um olhar poético sobre os visitantes em museus e exposições de arte, Tese de doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível: <http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/user_upload/Rita_de_Cassia_Demarchi.pdf>

Freire, Paulo. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados.

_____. (1982). “Educação: o sonho possível”. In: Brandão, Carlos; Coelho, Ildeu M.; Chauí, Marilena (Orgs.). In: O Educador: Vida e Morte. Escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1976). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Larrosa, Jorge Bondia. (2014). Tremores. Escritos sobre uma experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Maffesoli, Michel (1998). Elogio da Razão Sensível. Trad. Albert Christophe M. Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Martins, Mirian Celeste. (2002). “Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte”. In: Barbosa, Ana Mae (Orgs.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez. (p. 49-60)

Ranciere, Jacques. (2003). “Atualidade de o mestre ignorante”. Entrevista organizada por Patrice Vermeren, Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pd->

f/%0D/es/v24n82/a09v24n82.pdf

Rosa, Guimarães. (2001). Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

12

O ENSINO DA ARTE ESTÁ
EM PERIGO?

SANDRA PALHARES

Resumo

Esta reflexão tenta responder à pergunta norteadora *O ensino da Arte está em perigo?* a partir de um conjunto de reflexões baseadas na prática docente do Ensino da Arte do Ensino da Arte em quatro Faculdades de Universidades diferentes de Portugal num período de quase uma década pautado por uma intensa diversidade e que, por essa e outras razões, permite elencar um conjunto de questões pertinentes, prementes e que se espera que possam contribuir para encontrar algumas respostas.

Introdução

Quando pensávamos sobre como iríamos abordar as questões subjacentes à questão norteadora do Primeiro Desafio da Rede Visível e que se têm tornado recorrentes entre pares, precisamente, pela urgência do debate e reflexão, chegámos à conclusão que faria sentido refletir a partir da prática docente do Ensino da Arte em quatro faculdades de quatro universidades diferentes de Portugal num período de quase uma década pautado por uma intensa diversidade.

As quatro instituições de ensino superior situam-se na região Litoral Norte de Portugal, sendo que três são públicas e uma é privada. Convém referir que todas as questões que iremos abordar sobre o Ensino da Arte são o resultado da perceção decorrente do diálogo estabelecido entre docente e alunos em sala de aula, da observação e avaliação de resultados de aprendizagens que, maioritariamente, resultaram de apresentação de trabalhos e ainda, resultantes da observação comparada relativa à motivação e empenho demonstrados pelos alunos relativa aos conteúdos lecionados em diferentes unidades curriculares mas que tinham em comum as Artes Visuais.

Atualmente, discute-se muito a educação e a escola do século XXI a partir do enquadramento dos polémicos resultados dos rankings e cuja divulgação tem gerado notícias sensacionalistas, mediáticas, alargando o debate a todos.

Independentemente das diferenças no debate sobre a educação existe já um consenso generalizado: o modelo pedagógico predominante desde que a educação se democratizou e baseado, essencialmente, no paradigma das metodologias rígidas bem mais sequenciais e repetitivas, próprias do saber transmissivo e declarativo dirigido a um aluno mais passivo, está ultrapassado. Aliás, a manter-se este paradigma chegaremos a um momento em que a quantidade de conhecimento acumulado não caberá na matriz dos currículos que se vêm pressionados a emagrecer.

Muitos projetos que decorrem tentam já antecipar a previsão um tanto apocalíptica na educação, ensaiando modelos que ambicionam uma sincronização maior com o tempo que vivemos. De facto, as transformações que se iniciaram desde a última década do século passado, período no qual a tecnologia avançou literalmente adentro das nossas vidas, mudaram o mundo. A partir do final do milénio, sucederam-se mudanças e transformações que originaram avanços inimagináveis e

nos levam a equacionar outra forma de entender o mundo.

No seio desta encruzilhada estão as Artes Visuais e o Ensino da Arte.

E, se é certo que as Artes Visuais tendem a cumpriciarem-se muito com as mudanças de paradigma, também é certo que são um campo fértil de experimentação estética que permite ampliar o necessário entendimento do mundo, fomentando a necessária educação participativa, sistêmica e disruptiva.

Aliás, é hoje inegável o contributo da Educação Artística para o desenvolvimento psicossociocognitivo da criança, como tem vindo a ser, continuamente, legitimado por estudos recentes, como o Roteiro para a Educação Artística da UNESCO.

A par desta reflexão fui realizando inúmeras tarefas inerentes à prática docente e à necessidade permanente de atualizar a informação sobre as diversas exposições que vão acontecendo um pouco por toda a parte. Ora foi, justamente, num desses momentos de serendipismo pela internet que encontrei uma notícia relacionada com a exposição "Poetry Never Gives Up" a decorrer desde o mês de Abril no Centro Cultural Cascais, Portugal e, que contava a história da artista Lita Cabellut que viveu nas ruas de Barcelona até aos 12 anos, altura em que foi adotada por uma família que a levaria, aos 13 anos, ao Museu do Prado onde descobriu a sua vocação.

Esta história é uma entre muitas outras que nos chegam sobre o impacto da Arte no percurso e escolha de pessoas. Muito provavelmente, são casos como estes que impulsionam e motivam os professores que advogam a importância do Ensino a Arte para as todas as crianças, jovens e adultos com a expectativa de proporcionar oportunidades que poderão ser determinantes para as escolhas das suas vidas. Se a Arte não integrar o currículo educativo estaremos a privar alguns da oportunidade de contactar com o mundo sensível porque as circunstâncias nas quais nascemos não são iguais e, quase sempre, são determinantes para perpetuar a desigualdade. O Ensino da Arte tende a minimizar e, em alguns casos, chega a erradicar a segregação social.

Quatro experiências do Ensino da Arte

Respeitando a ordem cronológica, de seguida, passo a relatar sucintamente as particularidades encontradas nos quatro contextos educativos das quatro faculdades e na expectativa que possam ser úteis e pertinentes para o debate sobre o estado da arte do Ensino da Arte.

No ano académico 2008-2009, lecionei a Unidade curricular Composição no curso de Licenciatura em Artes Plásticas e Intermédia na Escola Superior Artística do Porto.

Nesta unidade curricular as aulas eram essencialmente teóricas e combinavam-se com projeções de imagens que ilustravam os conceitos e tópicos abordados no programa, incentivando-se o diálogo com os alunos de maneira a conseguir promover a discussão e o debate.

Os alunos que frequentaram a referida Unidade curricular semestral mostraram-se sempre interessados, motivados e, alguns deles,

partilhavam na sala de aula exemplos diferentes daqueles que constituíam o referencial programático, mas que mantinham uma determinada relação com os conteúdos ou os temas abordados considerados relevantes. Neste sentido, o empenho demonstrado refletia-se no diálogo que suscitavam as aulas essencialmente teóricas e, finalmente, nos bons resultados do exame final.

Pouco depois, prossegui a atividade docente em duas unidades curriculares de desenho nos cursos de Licenciatura de Arquitetura e Design da Faculdade de Arquitetura e Design da Universidade Lusíada do Porto e de Vila Nova de Famalicão durante um período de quatro anos académicos compreendidos entre 2009 e 2013.

Neste contexto, a grande maioria dos alunos que frequentavam ditas unidades não sentiam, nem demonstravam o mesmo entendimento relativamente ao desenho que a grande maioria dos docentes de projeto. Muito provavelmente, esta situação seria consequência de uma geração de docentes fortemente influenciada pela formação na Faculdade de Arquitetura da Universidade Porto, sobejamente, reconhecida pela Arquitetura e pela importância atribuída ao desenho no processo de trabalho de projeto da arquitetura.

Centrando a questão no que realmente importa trazer para debate, o que realmente me fez questionar a abordagem ao ensino do desenho foi esta mudança de paradigma no que diz respeito ao desenho enquanto linguagem visual que permite a livre expressão e comunicação de ideias. De facto, comecei a questionar-me sobre o que poderia estar na origem de uma falta de motivação e empenho generalizada em experimentar processos e técnicas que permitissem desenvolver alguma habilidade, destreza no desenho e ainda encontrar formas livres e criativas de expressão. Em muitas das respostas obtidas através de diálogos em sala de aula, fui constatando que a grande maioria dos alunos atribuíam essa falta de motivação e empenho ao facto de na escola básica e, em alguns dos casos, no ensino secundário, não terem tido nenhuma formação e preparação. Alguns estudantes alegavam alguma inibição por conotarem a competência do desenhar a um dom inato característico de um perfil de aluno mais artístico. Por fim, outros alunos quando questionados sobre a aparente e, em alguns casos, efetiva falta de motivação para desenhar respondiam ainda que existiam programas de informática que permitiam elaborar o projeto sem precisar de passar pela etapa do desenho, acrescentando que não fazia muito sentido dedicar tanto tempo a aprender uma competência técnica quando existiam alternativas disponíveis bem mais rápidas e eficazes de comunicar a ideia do projeto.

Este último contexto confirma a supremacia da tecnologia em determinadas escolhas dos jovens. E não há dúvida que o desenvolvimento tecnológico abriu um precedente contra o qual não podemos lutar: o imediatismo. A tecnologia oferece respostas imediatas e, outrossim, impossíveis. É, justamente, esse imediatismo que torna alguns processos de aprendizagem mais difíceis como é o caso do exemplo dado.

Agora, voltando um pouco atrás e, em particular, ao comentário que os alunos faziam em relação ao dom que supunham ser indispen-

sável para que alguém pudesse utilizar o desenho ou outra forma de expressão afim, como será o caso da pintura ou da escultura, não deixa de ser surpreendente que ainda hoje se continue a considerar fundamentalmente a componente técnica destas áreas artísticas, relegando para segundo plano as outras dimensões do desenvolvimento cognitivo que também acontecem quando se utiliza a linguagem visual. Este consenso está intimamente ligado a uma noção tradicional da Arte, muito conotada com o virtuosismo técnico e que prevalece apesar das vanguardas do século XIX nos mostrarem formas que estão ao alcance de todos e de se ter libertado das competências técnicas combinada com uma aceção aristotélica de obra de arte muito baseada na ideia de mimese e representação da realidade.

A partir de 2014, prossegui a atividade docente no Instituto de Educação da Universidade do Minho, mais concretamente, na área da Educação Artística dirigida à formação graduada e pós-graduada, bem como formação não conducente a grau, inicial e contínua, de educadores, professores e outros técnicos e agentes de formação e intervenção socioeducativa para todos os níveis do sistema educativo, escolar e não escolar, bem como para todos os sectores de atividade que integram valências de educação, formação e aprendizagem ao longo de toda a vida.

E aqui começou um grande desafio que se mantém há já 4 anos.

Ainda em 2014, lecionei a unidade curricular semestral Teoria e História da Pintura no curso de mestrado de Pintura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. O objetivo da UC é ampliar o vocabulário crítico e reflexivo dos estudantes em relação à história e teorias significativas de pintura, com o apoio do professor. De facto, os alunos mostraram-se muito empenhados, houve uma participação ativa na sala de aulas demonstrando sempre motivação e interesse no desenvolvimento de conteúdos e tópicos pertinentes e relevantes que nortearam as suas pesquisas.

Voltando à docência na formação de educadores e professores que, atualmente, ocupa a minha atividade profissional, reitero o que afirmei antes: tem sido um grande desafio por uma dificuldade maior que considero acrescida. Ou seja, na educação artística dirigida a estudantes na área da educação a tarefa de advogar a importância do Ensino da Arte é bem mais difícil. E porquê? A atual geração na área da educação retrata o resultado do desinvestimento no ensino da Arte e a consequente pouca representatividade no currículo. A grande maioria dos estudantes que frequentaram as unidades curriculares afetas à Educação Artística durante o período destes últimos 4 anos revela dificuldades no desenvolvimento da prática criativa e onde a pesquisa e a experimentação constituem-se como vetores dominantes para a criação. Eventualmente, estas dificuldades decorrem da experiência passada educativa baseada no paradigma da aprendizagem declarativa e transmissiva e onde o aluno é bem mais passivo. Muitos comentam que lhes custa criar porque não estão habituados a fazê-lo e que não possuem determinados conceitos porque não estão familiarizados com práticas e com a cultura artística. Por fim, as percepções da grande maioria dos estudantes coincidem com as percepções dos estudantes do curso

de Arquitetura e Design no que diz respeito ao desenvolvimento das competências técnicas consideradas inerentes às Artes Visuais, à questão da mimese na representação e ainda, na valorização de um recurso ou procedimento mais tecnológico que facilitem resultados imediatos em detrimento dos processos e da sua importância nas aprendizagens.

Conclusões

A resposta à pergunta se o Ensino da Arte está em perigo divide-se em dois sentidos opostos.

A resposta do sim justifica-se pela fraca representatividade curricular, essencialmente, ao nível do currículo do ensino básico e, mais especificamente, no primeiro ciclo onde o cenário pode chegar a ser deveras alarmante e cujas várias repercussões serão apresentadas a modo de conclusão, sendo que algumas tomarão a forma de pergunta.

No sentido diametralmente oposto, a resposta é não, sendo justificado pelo facto da Arte se ter disseminado silenciosa e gradualmente pela sociedade até se emaranhar numa teia de relações que, muito provavelmente, estão para durar. Logo, especulamos abertamente que, se a dita disseminação da Arte estabelece relações com outras dimensões da sociedade, aparentemente, inabaláveis, logo mais cedo ou mais tarde, estas circunstâncias, certamente, poderão impulsionar um maior e desejável desenvolvimento do Ensino da Arte.

De seguida, elencamos as diferentes conclusões que, de certo modo, se interrelacionam e sustentam por um lado, o sim e, por outro, as que sustentam o não.

Pelos comentários da grande maioria dos estudantes e de alguns pares de outras áreas de conhecimento, a perceção que prevalece relativamente às Artes Visuais ainda está redutoramente relacionada com a sua praxis puramente tecnicista, circunscrevendo-as às necessárias habilidades e manualidades, promotoras de desejáveis desenvolvimentos gráfico-motores e, geralmente, pouco valorizáveis por outros domínios do conhecimento.

Para além desta perceção, as técnicas outrora restritas ao domínio artístico são hoje muito banalizadas e amplamente utilizadas na promoção de atividades de lazer que ocupam cada vez mais os tempos de espera no quotidiano das crianças. Questionamos se essa acessibilidade e banalização não poderá contribuir para um maior desinteresse por ditas atividades?

Esta observação remete-nos ainda para questão inerente à aprendizagem: haverá alguma relação causa-efeito entre a propósito obsessivo contemporâneo em manter a criança entretida? Será que este hábito não se repercute já nos défices ao nível da concentração tão reportados. Algumas crianças nativas digitais e urbanas também já começam a ter dificuldade a brincar com outras crianças e dificuldades em estarem sós sem gadgets ou sem qualquer outro tipo de objeto. Existirá alguma relação entre os hábitos de consumo gerados pela atual cultura de entretenimento que ocupa o que resta do tempo da criança com conteúdos fáceis e interações imediatas que não exigem muito esforço e a falta de

interesse e vontade que se começa a constatar de forma generalizada pelas atividades lúdicas que necessitam de mais tempo e esforço?

Outro aspeto pertinente trazer para debate é a necessidade de formar públicos que frequentemente exposições. Nos últimos quarenta anos houve um crescimento exponencial da oferta cultural ao nível das Artes Visuais, tanto ao nível da programação como ao nível da criação de equipamentos, alguns deles verdadeiramente notáveis pela sua ação junto das comunidades. No entanto, a esmagadora maioria dos estudantes não os frequentam e, em muitos casos, nem sabem da existência de alguns centros de arte de grande envergadura no espaço público e que, por essa razão, não é suposto passar tão despercebidos. Um exemplo concreto desta conjuntura pode ser o desconhecimento generalizado demonstrado pelos alunos dos cursos de educação sobre o recente Centro Internacional das Artes José de Guimarães, situado em pleno centro da cidade e integrado no Mercado da cidade Guimarães. Este comentário não pretende emitir algum tipo de juízo de valor, mas sim colocar a ênfase num ponto fulcral e que é de suma importância para o desenvolvimento do Ensino da Arte.

Em jeito de conclusão, a Arte por si só interessa ao primeiro grupo de alunos cuja área de estudos é a Arte enquanto que aos restantes alunos não.

Apesar das circunstâncias descritas, não podemos deixar de reconhecer o quanto os museus das Artes Visuais têm sido instituições didáticas fundamentais e o muito que têm contribuído na divulgação da arte ao grande público, contrariamente ao que acontece com o currículo desenhado pelas políticas de emagrecimento segundo lógicas economicistas sustentadas nos resultados dos polémicos rankings e que vão reduzindo a representatividade das Artes.

Para além da divulgação, o museu tem a vantagem de proporcionar ao visitante a fruição direta com a obra de Arte, contrariamente ao que acontece dentro da sala de aula que recorre sistematicamente à imagem impressa ou através de outro dispositivo que permita a sua visualização.

Consciente da importância desse contacto direto e da fruição, ao longo da docência de todas as diferentes unidades curriculares, foram sempre incentivadas as visitas a exposições, na expectativa que a fruição direta com a Arte surtisse algum impacto significativo.

Não obstante, com a exceção dos alunos que frequentavam os cursos das Artes Visuais e Pintura nas duas instituições e que se demonstravam especialmente interessados e visitavam regularmente exposições, a grande maioria dos alunos dos restantes cursos de ensino superior referidos demonstravam pouco interesse pela informação e pelas visitas.

Aliás, a grande maioria dos alunos parece fazer jus ao slogan de que a técnica mudou mesma a forma como vemos o mundo ao sucumbirem à experiência tecno mediada proporcionada pela visualização da obra através dos novos interfaces, fosse o ecrã do telemóvel, computador ou da projeção da imagem. De acordo com os seus comentários, a imagem da obra basta-lhes. No entanto, constatámos que os poucos

alunos a quem conseguimos proporcionar uma visita a um Museu ou aqueles que por iniciativa própria se dispuseram a visitar uma exposição ao longo do curso desenvolveram outro tipo de sensibilidade relativamente à importância de promover esses momentos cruciais de aprendizagem. Outros, à medida que vão tropeçando na Arte no seu percurso vão demonstrando mais interesse ao comentar esse facto na sala de aula e exprimir a sua opinião.

Resta-me referir outro indício do problema tão urgente de denúncia. Não me imaginaria capaz de ser docente nesta área caso não tivesse a experiência de ser artista e da prática artística porque não me seria possível ensinar com a mesma verdade. De facto, esse conhecimento adquirido pela prática projetual e que envolve o processo criativo faz diferença na hora de ensinar. Lamentavelmente, as universidades hoje não acautelam as especificidades da área e somos todos avaliados segundo rankings que estabelecem parâmetros que não se ajustam à carga horária distribuída pela docência, pela investigação e pela prática artística, tornando muito difícil manter um desejável e frutífero equilíbrio.

Neste sentido, tentámos refletir sobre os princípios estruturantes da ação educativa que se desenvolve na formação de artistas, educadores e professores, os diferentes tipos de propostas educativas que se propõem, o papel dos professores e dos alunos, os desafios e exigências com que estes se confrontam.

Finalmente, resta dizer que ao Ensino da Arte são intrínsecos uma série de pressupostos que são hoje ensaiados e equacionados nas experiências pedagógicas que ambicionam responder aos desafios enfrentados e que exigem a redefinição, a reconstrução, a reinvenção de conceções, práticas e, finalmente, a inclusão de todos os alunos nos processos de aprendizagem. Até a questão do espaço e da sua organização tão referida nas novas discussões sobre o ensino tem sido diferente em alguns casos do Ensino da Arte. O Ensino da Arte tende a suplantar o monólogo do professor por uma abordagem dialética, envolvendo a participação ativa e efetiva do aluno, promovendo momentos de aprendizagem bem mais significativos através da comunicação das suas ideias, projetos e desenvolvendo a capacidade reflexiva que lhes permite selecionar informação e mobilizar conhecimento para formalizar hipóteses das quais costumam emergir idiosincrasias interessantes. Ao formular hipóteses podemos vislumbrar diferenças e perspetivas alternativas de maneira a questionar criticamente a realidade da 4ª revolução industrial cujos conflitos ameaçam, cada vez mais, a paz entre os povos bem como a riqueza da diversidade cultural, patrimonial e ambiental cujas assimetrias económicas estão cada vez mais acentuadas. Urge integrar a Arte no currículo pela sua grande capacidade em transfigurar a realidade, possibilitando-nos outras perceções da realidade. Neste sentido, ainda que a Arte não mude o mundo, pode promover o pensamento crítico e, dessa forma, talvez consiga mudar as pessoas e aí sim, as pessoas podem mudar o mundo.

Num mundo densamente visual e em que a imagem ampliou o seu espaço de atuação e onde passámos a fazer mais coisas com as

imagens do que a fazer com coisas com as palavras, o Ensino da Arte pode ser uma preciosa ajuda para a necessária alfabetização do olhar e o desenvolvimento da literacia visual.

Na sequência das circunstâncias descritas e muito genericamente, no crescente empoderamento da imagem atual e no crescente desenvolvimento das indústrias que promovem o consumo da cultura visual nas suas mais variadas expressões e manifestações, a Ensino da Arte vai beneficiando desta conjuntura e emergindo por todo o lado ainda que se mantenha incipiente e insuficiente curricularmente.

Resta acrescentar que o carácter alargado dos estudos relacionados com a Arte favorece a multiplicidade de saídas profissionais em conformidade com as aprendizagens adquiridas. As Artes ocupam já o 5º lugar das áreas de estudo onde existem mais estudantes segundo um estudo de 2017. Este número também é um forte indicador da disseminação que falávamos e que, de algum modo, poderá contribuir para a mudança do paradigma educativo. Afinal, os números também contam. Talvez assim o currículo sucumba de uma vez aos números e às reais necessidades do mercado e pondere as necessárias alterações significativas relativamente à representatividade da Arte.



13

AS 'STEM' E A ARTE EDUCAÇÃO: COMPREENDER O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NOS EUA, UNIÃO EUROPEIA E AMÉRICA LATINA

JOÃO PAULO QUEIROZ
RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA

Resumo

este texto contribui para descrever a encruzilhada em que o ensino artístico se encontra no contexto global, apresentando com objetivos comparativos alguns dados da política educativa dos EUA, da América Latina e da União Européia. Coloca-se em discussão as tendências emergentes do discurso político e da ênfase que é dispensada na formação em ciências duras (STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Nota-se que os discursos sobre a educação, à escala global, radicam nos conceitos associados à competitividade, ao crescimento econômico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binômio I & D (investigação & desenvolvimento). Concretamente, como exemplo destes discursos, abordam-se as directivas centradas em metas transnacionais no quadro da União Européia, os programas do Congresso norte-americano, e as metas da Organização de Estados Ibero-Americanos, onde os objectivos no campo da Educação estão bem quantificados.

Questiona-se, em termos mais concretos, se há um sacrifício da educação e do espaço para as humanidades em geral, e do espaço para a arte educação em particular, no domínio das políticas educativas transnacionais, colocando-se assim em evidência as trajetórias em oposição dos percursos nacionais, assim como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas nos Fóruns internacionais.

Palavras-chave: Arte Educação; Políticas Educacionais; STEM.

Outra versão deste texto foi apresentado e publicado nos anais do XXV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, ocorrido em Fortaleza/Ceara / Brasil no período de 5 a 9 de Novembro de 2015, cujo tema foi Políticas Públicas e o Ensino de Arte: Entre a Formação e a Ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Introdução

Este texto coloca em discussão as tendências emergentes que têm visado gerar discursos políticos sobre a educação à escala global, que radicam nos conceitos emergentes na esfera política contemporânea e associados à competitividade, ao crescimento econômico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binômio I & D (investigação & desenvolvimento). Fala-se aqui concretamente, como exemplo destes discursos, das directivas centradas em metas transnacionais no quadro global, revendo as políticas dos EUA, da União Européia, e dos países da Organização de Estados Ibero-Americanos.

Prende questionar-se o equilíbrio político entre as humanidades e as ciências duras num abismo de financiamento e vontade política que tem vindo a ser cavado nos últimos 10 anos. Saber se há um sacrifício da educação artística e do espaço para as humanidades em geral,

no contexto das políticas educativas transnacionais. Ir-se-á colocar em evidência os percursos nacionais e as suas motivações, bem como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas pelos países referidos acima, de alcance global.

Neste texto evidencia-se, através de um conjunto de dados objetivos, o mapa atualizado dos desafios e dos riscos da educação em artes. Implica-se também um aprofundamento sobre o papel da formação de professores, na sua ligação com as políticas nacionais, que parece estar a começar a ocorrer segundo modelos e intencionalidades que colocam a educação artística como uma das últimas prioridades políticas globais.

Apresentam-se assim um conjunto de quadros de contexto que apoiam leituras futuras e informadas sobre o caminho a enveredar na arte educação no ensino médio e superior, a nível global.

Educação e desenvolvimento

A ONU, em sede da UNESCO, começa a fazer as primeiras conferências para erradicar o analfabetismo a nível mundial como decorre do artº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2015), com a fundação da UNESCO em 1947 e a promoção de grandes conferências internacionais como a Second International Conference on Adult Education, Montreal, Canadá, em 1960. No World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (em Teerão, 1965) salientou-se pela primeira vez claramente a relação entre literacia e o desenvolvimento (UNESCO, 1965) estabelecendo uma agenda mundial que interligou as grandes agências mundiais como a OMS, FAO, OIT e World Food Program. Aponta-se, entre outras coisas: *“Em vez de um fim em si mesmo, a literacia deve ser encarada como a via de preparar o homem para um papel social, cívico e económico que vai muito para além dos limites da alfabetização rudimentar que consista meramente no ensinar a ler e a escrever”* (UNESCO, 1965: §1.2).

Através do Banco Mundial, as nações Unidas irão patrocinar programas internacionais com financiamento na ajuda ao desenvolvimento, com a introdução de novas tecnologias dos anos 70, como é exemplo a educação à distância e a Tele-escola, em numerosos países, incluindo Portugal.

Estabelece-se um quase consenso global da essencialidade de uma educação generalizada e universal que não se limite a saber escrever, ler e contar. Este é o paradigma internacional na segunda metade do século XX, num mundo que era ainda muito marcado pelo subdesenvolvimento e pelas descolonizações do pós guerra.

Estados Unidos e a corrida ao STEM

Nos EUA, no final do século XX, no âmbito da agência de financiamento federal para a investigação NSF (National Science Founda-

tion) começa a utilizar-se o acrônimo STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) como as áreas do conhecimento que importa financiar, mais do que qualquer outras. O orçamento da NSF cresce de 2,2 mil milhões em 1983 (valores cambiais atualizados a 2010) para 6,9 mil milhões de dólares anuais em 2013.

A sua atividade abrange uma pulverização de bolsas e programas de investigação às quais não só investigadores universitários e empresas se podem candidatar. O NSF passa a dirigir-se também a todos os graus de ensino através de um enorme conjunto de programas integrados, a que as escolas, desde o ensino pré-primário, primário, e médio, podem concorrer, conseguindo assim verbas adicionais e uma oferta focada em atividades STEM.

A intervenção do NSF nos currículos do ensino elementar data dos anos 90 com a adoção dos standards de matemática propostos pelo NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). É o começo da chamada “Math wars”, onde as matemáticas se propõem incluir no seu âmbito atividades textuais e hipertextuais, ao mesmo tempo em que é libertado o acesso público à *world wide web*, financiada desde 1991 pelo NSF. É o período em que surge o primeiro browser gratuito que permite visualizar imagens além de texto, o MOSAIC (financiado pela NSF na Universidade de Illinois). Uma das primeiras bolsas do programa Digital Library, da NSF + DARPA + NASA irá apoiar dois estudantes de graduação da Universidade de Stanford, Larry Page e Sergey Brin, que começam a estudar um modo de hierarquizar os resultados da pesquisa: mais tarde fundarão a Google.

Em 2006, a administração Bush lança o “American Competitiveness Initiative” que aumenta o investimento em disciplinas STEM ao nível do ensino médio. Já em 2007 na administração Bush surge o America COMPETES Act (acrónimo de America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science) (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015a) que será renovado logo em 2010, na administração Obama (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

O COMPETES inclui o programa de apoio e formação STEM. O programa tem um financiamento de 2 mil milhões de dólares, onde se inclui a contratação de professores, o suplemento salarial para professores mentores, e a melhoria curricular dos cursos. O STEM tem como objetivos principais:

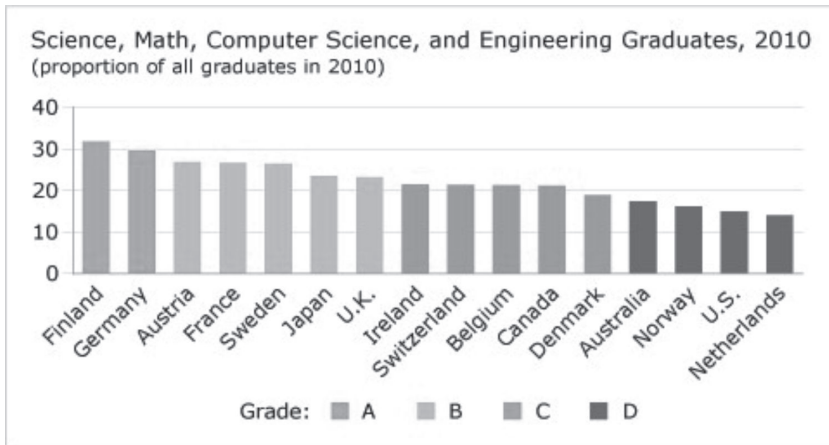
- Recrutar e preparar estudantes que sigam formação superior em ciência tecnologia, engenharia e matemática, de modo a certificá-los como professores do ensino elementar e secundário;
- Exigir que o departamento de educação (ou equivalente), em cada instituição de ensino superior, e os seus departamentos responsáveis pelos Majors em ciência, tecnologia, engenharia e matemáticas colaboram no programa;
- Contratar professores de modo a que o rácio de estudantes para professores não exceda 100;
- Incluir formação no uso de materiais e métodos cientificamen-

te apoiados, avaliações, conhecimentos pedagógicos (incluindo a interação entre a matemática e a ciência), o uso de tecnologia de formação, e como incorporar o Estado e os Standads locais +para dentro do curriculum e da sala de aula;

- Restringir o acesso ao programa aos estudantes especificamente projetados para as necessidades da ciência, tecnologia, engenharia, e matemáticas.
- Exigir que os estudantes que participem no programa a uma avaliação final da sua proficiência como professores, baseada no desempenho como professores em sala de aula, conduzido por diversos observadores treinados, e um portfólio das suas realizações (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

Trata-se de apoio massivo à formação de professores exclusiva na área STEM que pretende atualizar a interdisciplinaridade entre as áreas das ciências duras envolvendo projetos de laboratório que se aproximam do design, mas o excluem, e das manualidades delas excluindo também a educação artística.

Através deste programa, as atividades STEM tendem a ocupar as áreas de exploração artística, sem uma interdisciplinaridade real, desde cada vez mais cedo, no sistema educativo.



A preocupação política é a necessidade de fazer face à formação de mão-de-obra muito especializada nas potências emergentes do século XXI. Os quadros que comparam a percentagem de licenciados em STEM nos diversos países colocam os EUA em 15º lugar, atrás da Finlândia e Alemanha (mais de 30% licenciados em STEM), Áustria, França, Suécia, Japão e Reino Unido (mais de 25% licenciados em STEM), Irlanda Suíça, Bélgica, Canadá, (mais de 20% licenciados em STEM) e

Dinamarca, Austrália, Noruega, EUA e Holanda (menos de 20% licenciados em STEM) (The Conference Board of Canada, 2015).

É interessante observar com mais demora quais os países com mais licenciados nas áreas STEM, na Figura 1. Pode notar-se, por exemplo, que países com elevado PIB anual, como a Noruega e os EUA, são os piores classificados neste gráfico. Em consequência observa-se que há, mais que a preocupação face aos resultados atuais, uma preocupação em fazer face aos índices de sucesso em STEM obtidos pelos países asiáticos emergentes que são revelados pelas sondagens PISA (da OCDE) (OECD, 2015a) de modo consistente.

União europeia

O Conselho Europeu aprovou em 2000 a Agenda de Lisboa que estabeleceu como objetivo estratégico que a “economia europeia seria convertida na ‘Economia mais competitiva do mundo.’” Tratava-se de projetar uma sociedade do conhecimento e de informação, privilegiando a investigação e desenvolvimento, em conjunto com reformas estruturais que tomam como chave conceitos como a competitividade e inovação, e um elevado crescimento económico, ao mesmo tempo que se pretende combater a exclusão social (EUROPEAN COMMISSION, 2010).

Neste prisma, o Conselho de Ministros da Educação, em conjunto com a Comissão Europeia, no Conselho Europeu de Barcelona em 2002, aprovou um plano específico para a educação no que respeita à Agenda de Lisboa (Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa). As medidas centravam-se nas tecnologias de informação, na formação de professores, em “motivar mais jovens a optar por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia.” Figurava ainda a formação ao longo da vida, o aumento dos estágios profissionais e o empreendedorismo (EUROPA, 2006). O relatório final sobre a Agenda de Lisboa, que disserta sobre o que foi conseguido e as lições aprendidas, é um interessante documento onde se observa que a política gizada em torno da competitividade soçobrou totalmente, especialmente no contexto da crise de 2008 (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Portugal também participa no programa da União Europeia “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação” (EF2020). Este programa define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020 e baseou-se, para o 1º domínio, nos dados PISA (da OCDE) de 2006 (Quadro 1).

Quadro 1 – Domínios, objectivos e metas para 2020

Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020) - União Europeia			
Domínio: Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências.	Objectivo: Assegurar que todos os alunos atinjam um nível adequado de competências em Leitura, Matemática e Ciências.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%.	Situação Nacional: Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1 e 1)
Domínio: Abandono precoce da educação e da formação	Objectivo: Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.	Situação Nacional: 30,2% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2010 (dados referentes a 2009) ¹
Domínio: Educação pré-escolar	Objectivo: Aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos.	Meta: Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de início da escolaridade obrigatória deve participar na educação pré-escolar.	Situação Nacional: 87,7% Fonte: GEPE/ME, Estatísticas da Educação 2008/2009 (valores para Portugal Continental)
Domínio: Aprendizagem ao longo da vida	Objectivo: Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	Meta: Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos ² deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)
<p>1 - A percentagem da população do grupo etário 18-24 anos que não completou o ensino secundário nem está inscrita em acções de educação e formação (indicador EUROSTAT comum a todos os países da UE).</p> <p>2 - A percentagem de população, com idades entre os 25 e os 64 anos, que participa em acções de educação e formação durante as 4 semanas anteriores ao inquérito às forças de trabalho, promovido pelo Eurostat em todos os países da UE</p>			

Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 1)

Neste contexto, também na EU, as disciplinas alvo das maiores preocupações são, sobretudo as STEM (Science, Technology, Engineering and Math), dentro de uma lógica de quantificação, competitividade, eficiência, rentabilidade, comparabilidade, onde depois se irão tomar decisões políticas e curriculares para o cumprimento das metas e dos investimentos apoiados em interpretações directas sobre a empregabilidade, competitividade e tendo como pano de fundo a economia global. O contexto é de quantificação de competências, procurar maximizar resultados, e nestas competências não se vislumbra o lugar da educação artística.

Organização dos Estados Ibero Americanos

Em novembro de 2009, na sequência da XIX Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação (Lisboa), foi apresentado um documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021. O documento propôs um conjunto de objetivos, metas, e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado “Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários” (alusão à data de independência de numerosas nações americanas). Os programas de ação estabelecem-se em 10 dimensões:

- 1 — Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados.
- 2 — Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão.
- 3 — Atenção integrada à primeira infância.
- 4 — Melhoria da qualidade da educação.
- 5 — Educação técnico-profissional.
- 6 — Educação para os valores e para a cidadania.
- 7 — Alfabetização e educação ao longo da vida.
- 8 — Desenvolvimento profissional dos docentes.
- 9 — Educação artística, cultura e cidadania.
- 10 — Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

Os programas de Ação focam-se no cumprimento das “Metas 2021” apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Metas educativas 2021 OEI (seleção de metas quantificáveis).

METAS EDUCATIVAS 2021 OEI Organização dos Estados Ibero Americanos			
Domínio: Competências básicas dos alunos	Objectivo: baixar a percentagem de alunos com baixo nível nas provas nacionais e internacionais e aumentar a percentagem de alunos com melhores resultados.	Meta: Reduzir, até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento.	Situação Nacional: Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1- e 1)
Domínio: Ensino Secundário	Objectivo: Aumentar o número de jovens que terminam o ensino secundário.	Meta: Assegurar que, até 2021, entre 60% a 90% de jovens terminam o ensino secundário.	Situação Nacional: 55,5% de jovens (20-24 anos) completou pelo menos o ensino secundário. Fonte: Eurostat (dados de 2008)
Domínio. Educação Pré-escolar	Objectivo: Aumentar a oferta de educação pré-escolar.	Meta: Em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o pré- escolar.	Situação Nacional: 88,2% Fonte: Estatísticas da Educação, 2010 (ano de referência 2008/2009, valores para Portugal Continental)

Domínio: Bibliotecas Escolares e Computadores	Objectivo: disponibilizar uma biblioteca em cada escola e melhorar o rácio computador/aluno.	Meta: Assegurar que, em 2021, 100% das escolas têm biblioteca e que o rácio computador / aluno se situe entre 1/2 e 1/10.	Situação Nacional: Bibliotecas: EB23 - 100%; ES - 90%; Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Rede de Bibliotecas Escolares Rácio computador/aluno: 1/2. Fonte: GEPE/ME, Modernização Tecnológica das Escolas 2008/2009
Domínio: Grau de empregabilidade das formações profissionais	Objectivo: Aumentar a taxa de inserção profissional dos alunos dos Cursos Profissionais e CEF em áreas associadas à respectiva formação.	Meta: em 2021, entre 50% e 75% dos jovens que terminam estas formações são inseridos no mercado de trabalho em áreas associadas à formação frequentada	Situação Nacional: ensino profissional - 34,8%; CEF - 32,5% Fonte: OTE/GEPE (dados de 2008/2009)
Domínio: Aprendizagem ao longo da vida	Objectivo: aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação contínua presencial e à distância	Meta: 20% dos jovens e adultos participam em actividades de formação em 2021	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 2)

Globalização e comparabilidade

A dinâmica da participação em fóruns internacionais (OCDE, EU, Estados Ibero-Americanos) estende a sua influência pela vontade de aferir resultados de literacia em termos de competências quantificáveis.

Assim, por exemplo, em Portugal, em 2009, são estabelecidos indicadores de qualidade com uma preocupação de objetividade: exames nacionais de aferição de Português e Matemática no 4º, 6º e 9º anos; taxas de repetência; taxas de abandono. São estipuladas “Metas de aprendizagem”, definidas quantitativamente como referenciais a atin-

gir pelos alunos e escolas em cada ciclo e nas duas áreas disciplinares. Os resultados escolares começam a tabular-se e os progressos são disputados entre as disciplinas indicadoras (Português e Matemática).

Estas disciplinas, Português e Matemática, são duas das três disciplinas sondadas em exames transversais visando estabelecer indicadores de comparabilidade. São os testes / relatórios PISA (Programme for International Student Assessment) promovidos no quadro da OCDE, sendo Ciências a terceira disciplina. Os testes PISA, em vez de abrangem alunos entre os 15 anos e três meses de idade e os 16 anos e dois meses de idade, onde quer que estejam posicionados em termos de ano de escolaridade (não incidem sobre um determinado ano curricular). Os testes são realizados em amostras de escolas aleatórias. Foram feitos testes PISA em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, prevendo-se a continuação da série a ritmo trienal (OECD, 2015b).

No PISA 2012 participaram 65 países e territórios. Os resultados de 2012 apresentam uma média de todos os países participantes, notando-se uma prevalência nos primeiros lugares de territórios asiáticos e 100% urbanos (por ordem: Xangai, Singapura, Hong-Kong, Taipei, Coreia do Sul, Macau, Japão, Liechtenstein, Suíça, Holanda...).

Percebemos o Brasil, imerso em todos os reflexos destas políticas e acordos internacionais, onde as disciplinas alvo das maiores preocupações estão alinhadas, sobretudo com as STEM (Science, Technology, Engineering and Math). Essa lógica de quantificação, competitividade, eficiência, rentabilidade, comparabilidade, perpassa há muito tempo programas e Políticas educacionais no Brasil, que vão desde as reformas curriculares, programas de internacionalização da Educação, até os sistemas de avaliação.

No que diz respeito aos sistemas de avaliação tivemos a prova e a provinha Brasil, vinculados ao (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Saeb) onde a ênfase que se dava para a aferição de conteúdos dizia respeito ao saber ler e escrever.

Segundo o próprio portal do Ministério da Educação referindo ao sistema diz: “são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” Nestes testes os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, e questões de matemática com foco na resolução de problemas. O que está em jogo é o desempenho com relação ao saber ler e escrever.

Esse sistema aplicado em vasta escala pelo território Nacional vai determinando o currículo e assim o processo de ensino e aprendizagem. Pois, ao ter esse propósito enquanto diretriz curricular e inclusive preparando os estudantes de véspera para essas avaliações, afim de que os índices e resultados se mostrem mais altos, o que é um sistema de avaliação acaba por ser um currículo que determina o que e modos do que os estudantes irão aprender.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, quando do edital para

as Licenciaturas internacionais (programa que visava uma dupla formação dos estudantes brasileiros que estavam cursando um curso de licenciatura, fazendo uma parte da licenciatura no exterior) , a ênfase era para as áreas que alinhavam com as STEM.

Recentemente no Brasil, temos oficializada Base Nacional Curricular Comum, Base essa, que é mais um exemplo de Política Educacional num plano Nacional que suprime a área de Arte da sua constituição ou, no mínimo, a reduz e a relega para um lugar desprestigiado, sem importância no currículo. Aquilo que foi e está sendo largamente enfatizado nas mídias enquanto “flexibilização” do Ensino Médio é na verdade um verdadeiro desmonte para as áreas de humanidades, onde ensino de arte ficou relegado as últimas categorias dentro deste currículo.

Discussão e conclusões

Os objetivos a nível das políticas da União Europeia tomavam de modo bastante declarado o futuro da educação como uma formatação tecnológica aplicada a uma certificação internacional e assente numa virtuosa competição da mão-de-obra especializada à escala europeia, através da mobilidade e do conhecimento de mais línguas estrangeiras.

A ênfase crescente das políticas nacionais educativas na competitividade em si mesma redundava em ausência de verdadeiras políticas, que valorizem de facto a Europa. As políticas são aparentes e assentam em indicadores quantificados, e em rankings e percentagens. António NÓVOA (2013: 112) comenta: “Podemos dizer que ‘o desafio dos dados e da comparabilidade’ – para citar as palavras de The European Report on the Quality of School Education (2000) – estabelece uma política sem a formular especificamente.”

Como é percebido pela distância e pela história, a “Agenda de Lisboa” falhou totalmente. No rescaldo do seu colapso materializado pela crise 2008-15, a Estratégia Europa 2020 acentuou ainda mais a ambição sobre a competitividade: é um “programa a dez anos de emprego e crescimento” focado em “cinco metas mensuráveis para a EU em 2020 que irão guiar o processo e ser traduzidos em objetivos nacionais: pelo emprego; pela investigação e inovação; pelas alterações climáticas e energia; pela educação; e pelo combate à pobreza” (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

No que diz respeito à educação, as medidas da Estratégia Europa 2020 focam-se nos indicadores PISA, tais como competências de leitura, abandono escolar, formação para a empregabilidade, empreendedorismo, ligações entre a educação e a indústria, a que se acrescentam o aumento do investimento em I & D, e o desenvolvimento do mercado da sociedade digital e da internet de alta velocidade. Cada estado membro deverá: “To ensure a sufficient supply of science, maths and engineering graduates and to focus school curricula on creativity, innovation, and entrepreneurship” (EUROPEAN COMMISSION, 2015: 13)

A criatividade, nesta novilíngua, surge ancorada ao empreende-

dorismo e à inovação. As escolas deverão formar mais licenciados em matemática, engenharia e ciências e articular a sua orgânica com a indústria, ou o auto-emprego.

A estratégia 2020 elimina aspectos fundamentais da identidade europeia, como a cultura, a beleza, o design e a arte, e o valor acrescentado do seu património único. As suas escolas empurram a educação artística para menos horas lectivas, menos disciplinas artísticas, menos professores. Os horários da educação artística deslocam-se para as atividades extra-curriculares, optativas, com a justificação da entrada no curriculum das tecnologias de informação, do empreendedorismo, ou ainda pelas causas maiores dos indicadores quantificados: a leitura, a matemática e as ciências.

A autoridade tecnológica substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão digital, ao contrário de preencher necessidades reais, pode esvaziar a sala de aula, ao fazer o professor desaparecer, ou entregar-lhe um alibi para uma ausência pessoal no compromisso da educação, que é um compromisso na primeira pessoa, entre pessoas (QUEIROZ & MARTINS, 2015). A tecnologia enfatiza o “ensino” e a eficiência de transmissão de conteúdos e ignora em demasia o que é no fundo a aprendizagem e a educação.

Mas o campo da arte é do sustentabilidade, antes de todos os outros, é o da inclusividade, antes de todos os outros, é o do património e da riqueza, não a imediata, mas a de amanhã, a que não se gasta, não se consome, que fica para sempre.

Referências

BRASIL-MIISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matrizes da Prova Brasil e do Saeb, [Consult. 2018-25.06]

Disponível em URL: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/inicio>

CHARTER OF THE UNITED NATIONS, 2015 [Consult. 2015-05-08]
Disponível em <http://www.un.org/en/documents/charter/>

COMISSÃO EUROPEIA. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa, 2010. [Consult. 2015-05-08] Disponível em http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_pt.pdf

COMISSÃO EUROPEIA. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior, 2015 [Consult. 20150420] Disponível em URL: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.htm

EUROPA. Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, 2006. [Consult. 2015-05-08] Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_pt.htm

EUROPEAN COMMISSION. Lisbon Strategy for Growth, 2010. [Consult. 2015-05-08] Disponível em http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/

EUROPEAN COMMISSION. Europe 2020. 2015 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

NÓVOA, António. "Formação de professores e Profissão Docente." In NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, António. "The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space." Sisyphus Journal of Education. Volume 1, issue 1, 2013, 104-123.

OECD (2015a) About PISA [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

OECD (2015b) About PISA: Pisa FAQ. [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Pacto educativo para o Futuro: mensagem do Ministro da Educação. Lisboa, Ministério da Educação, 1996. 22 p.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Educação 2015. 2010: an. 1 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>

QUEIROZ, João Paulo & MARTINS, Mirian Celeste "Arte e educação, Portugal e Brasil: é preciso inovar na formação de educadores." In INSEA: Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe. Culturgest, Lisbon, Portugal 7-9 July 2015. Disponível em <https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/02/joc3a3o-paulo-queirozmirian-celeste-martins.pdf> Acesso em 30 abril 2015.

The Conference Board of Canada (2015) Percentage of Graduates in Science, Math, Computer Science, and Engineering. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/education/graduates-science-math-computer-science-engineerin.aspx>

THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS (2015) Bill Summary & Status 110th Congress H.R. 2272. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272>:

THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS (2015) Bill Summary & Status 111th Congress H.R. 5119. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272>:

UNESCO. L'Analphabétisme dans divers pays: Étude Statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1953 [Consult. 2015-05-08] Disponible em URL: <http://www.aggelia.be/unesco.pdf>

UNESCO. World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy: Teheran, 8-19 September 1965: Final report. UNESCO, 1965. [Consult. 2015-05-08] Disponible em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf> UNESCO. Member States List. 2015 [Consult. 2015-05-08] Disponible em <http://en.unesco.org/countries/p>



14

MEDIAÇÃO COMO
INTERDISCIPLINAR E
ENCANTAMENTO

URSULA ROSA DA SILVA

(RE)
EXIS
TÊN
CIA

Resumo

O presente artigo trata dos desafios atuais do ensino da arte, considerando as incertezas, os medos, os enfrentamentos que os professores precisam lidar para garantir a sobrevivência da arte na escola e, também, a realização que sentimos por trabalhar com arte e fazer dela um modo de estar no mundo. Ao refletir sobre o contexto do ensino da arte no Brasil, este texto trata de aprofundar o que seja a mediação, na aproximação com a noção de encantamento em tudo que esta palavra possa produzir, provocar, encantar e dar sentido ao nosso projeto de vida.

Palavras chave: formação docente, mediação, ensino de arte, interdisciplinaridade, encantamento.

Abstract

This article deals with the current challenges of art education, considering the uncertainties, fears, confrontations that teachers need to deal with in order to guarantee the survival of art in school, and also the achievement we feel for working with art and making it a way of being in the world. When reflecting on the context of art teaching in Brazil, this text tries to deepen what mediation is, in the approach to the notion of enchantment in everything that this word can produce, provoke, enchant and give meaning to our project of life.

Keywords: teacher training, mediation, art teaching, interdisciplinarity, enchantment.

Ensino de Arte no contexto brasileiro

Num cenário de muitas crises e incertezas, oriundas de deslizes econômicos e políticos brasileiros, que refletem diretamente na educação e na cultura, o campo da arte tem sofrido de várias formas. Perguntar se o ensino de artes está em perigo nos leva a uma contextualização necessária.

No Brasil, desde 2016, com a proposta de Reforma para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação, por meio da Medida Provisória MP746, dentre outros prejuízos, veio à tona o risco das Artes deixarem de ser componente obrigatório no currículo escolar. A proposta¹ foi apresentada em setembro de 2016 e deu origem a uma série de ocu-

1 A Medida Provisória 746/2016 apresentada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional representou um retrocesso, principalmente para os jovens de escola pública, pois implementou duas mudanças para a legislação educacional brasileira: uma, sobre a organização pedagógica e curricular do ensino médio, que teve parte de sua carga horária dividida em opções formativas; a outra, sobre as regras dos usos dos recursos públicos para a educação. A Medida Provisória também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, em outros pontos com relação ao currículo.

pações² das escolas pelos estudantes e, no caso das artes, iniciou um movimento de mobilização para a manutenção da obrigatoriedade do ensino da Arte na escola. A partir da proposta de Reforma do Ensino Médio, os docentes e técnicos do Centro de Artes da UFPel redigiram um Manifesto³ repudiando o que foi apresentado na MP 746, principalmente no que se referia à retirada da obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos do Ensino Médio.

Na Universidade Federal de Pelotas, junto a um movimento nacional de greve geral – por melhorias no ensino e contra a Proposta de Emenda Constitucional PEC 241, que previa mudanças na economia e, decorrente destas, a redução de investimentos do governo em saúde e educação para os próximos vinte anos, a partir de 2016, – o Centro de Artes mobilizou toda a comunidade acadêmica com o movimento denominado Re-existência. Tal movimento teve como objetivo propor a reflexão e a luta pela permanência da Arte na escola, pela sobrevivência dos cursos de licenciatura (formação de professores) oferecidos pelas universidades públicas, e pela valorização das instituições de ensino público.

O movimento de Re-existência, organizado por professores, técnicos e estudantes do Centro de Artes da UFPel fez palestras, eventos, oficinas dentro e fora da UFPEL, nas escolas de ensino Fundamental e Médio, bem como realizou manifestos na rua e na imprensa da cidade de Pelotas.

2 A respeito das ocupações nas escolas e sobre a greve nas universidades federais em 2016, vide in: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1826548-brasil-tem-1154-unidades-de-ensino-ocupadas-por-alunos-diz-entidade.shtml>; <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>; <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8481>

3 Conteúdo do Manifesto: “O Centro de Artes da UFPel vem a público manifestar seu repúdio à Medida Provisória de reformulação do Ensino Médio (publicada no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2016), que prevê a retirada da obrigatoriedade do ensino de arte dos currículos do Ensino Médio. Entendemos que a MP 746/2016 significa um retrocesso em relação não só ao ensino das artes na escola, mas que implica, como consequência, na redução do pleno desenvolvimento de cada cidadão. Num país continental como o Brasil, de enormes riquezas e variação cultural, a Escola ainda é a ponte possível para nosso próprio conhecimento, e o mundo como um todo, através da Arte e da Cultura. Esta MP retira de cada futuro cidadão importante reserva quanto à reflexão crítica e sensível, com a qual também é possível transformar a realidade. A recente MP 746/2016, não discutida com a Sociedade Brasileira, pode avanços no que tange à educação e à formação de um modo geral. O Centro de Artes da UFPel repudia a MP no seu conteúdo, forma concebida e metodologia, sem a devida discussão com os diretamente implicados nesta mudança”. (texto divulgado no site da Associação Gaúcha de Arte-Educação).

(RE)
EXIS
TÊN
CIA

Figura 1. Marca do Movimento Re-Existência, criada por Maurício Gonçalves, 2016.

Ao final de três meses, noventa por cento das Instituições de Ensino Federais tinham aderido à greve em todo o país, contra a PEC 241; a MP 746 e ainda contra o movimento da Escola sem Partido (projeto de lei que prevê o controle do comportamento do professor em sala de aula para que não se posicione de nenhum modo ideologicamente). O movimento de greve encerrou em dezembro de 2016, com a votação da PEC 241 e da MP 746, com algumas alterações.

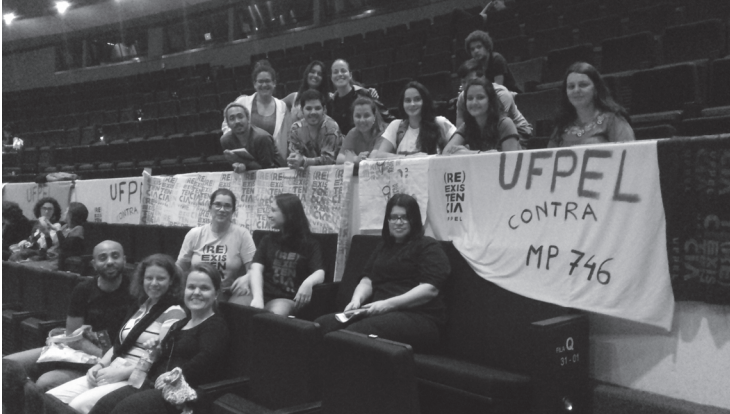


Figura 2. Grupo da UFPEL e da UERGS no Encontro de Universidades Federais sobre Reforma do Ensino Médio, em outubro de 2016, na UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

A Medida Provisória, aprovada como Lei 13.415/2017, teve uma versão final que retirou o caráter facultativo da Arte no currículo: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (LEI 9.394/96 artigo 26 § 2º alterada pela LEI 13.415).

Vinculada às mudanças do Ensino Médio estava a concepção de

que o mesmo deveria ter por base um currículo nacional. Desde o ano de 2013, estava sendo elaborada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ que foi aprovada e publicada em dezembro de 2017. Com a reforma do Ensino Médio, a área de Artes passou a integrar um dos percursos formativos⁵ a serem oferecidos pelas escolas, dentre os quais o estudante pode optar, de acordo com suas intenções de formação futura.

Assim, a Arte passou a integrar a área de conhecimento das Linguagens e suas tecnologias. As conseqüências desta mudança são várias e em âmbitos diferentes, na escola e na universidade. Uma dessas foi reverter o enfoque pedagógico, que estava sendo dado na formação de professores no ensino superior, desde os anos 2002. A Resolução do próprio Conselho Nacional de Educação (fev./2002) era de que as Licenciaturas (cursos de formação de professores) deveriam ser oferecidas de modo separado e diferenciado dos Bacharelados (formam os profissionais para atuarem como artistas, no caso da Arte). Deste modo, foram separados, no Centro de Artes da UFPel, os cursos de Licenciatura em Música do curso de Licenciatura em Artes Visuais que, antes de 2002, eram ofertados na Graduação de Educação Artística, habilitação Música ou habilitação Artes Plásticas ou habilitação em Desenho. Além de serem oferecidos estes Cursos com projetos pedagógicos próprios, a partir de 2003, e maior carga horária nas formações profissionais específicas, foram criados, em 2008, os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança. Cada professor destas áreas (Música, Artes Visuais, Dança, Teatro) é formado para atuar em sua área específica e não para atuar com conhecimentos e habilidades um do outro.

Com a Reforma do Ensino Médio, a área de conhecimento das Linguagens exige que o professor de Artes na escola seja capaz de trabalhar conteúdos de todas as linguagens da arte, voltando, de certa forma, ao que nos anos 1970 se chamava de “professor polivalente”. O resultado é um embate conceitual nas universidades, principalmente porque se concebe que um professor de Artes Visuais não tem que saber Teatro ou Música. Claro está que a intenção é reduzir a capacidade

4 “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996”. Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192.

5 A Lei 13415/2017 divide o conteúdo do Ensino Médio em duas partes: 60% para disciplinas comuns a todos, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma área de interesse, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. As escolas devem oferecer pelo menos duas destas áreas para que o aluno opte.

formadora das Universidades, para além da redução de recursos, investimentos nas áreas das Artes, o que se apresenta como prognóstico é um esvaziamento de cursos porque o mercado de trabalho dos professores de artes está sendo reduzido. Não haverá vaga específica nas escolas para professor de Música, professor de Teatro, etc., enfim, aquele que consegue a vaga de Artes terá que dar conta de todo o conteúdo nas várias séries escolares.

O que nos resta fazer? No Centro de Artes o resultado deste movimento de Re-existência foi o fortalecimento entre professores e alunos das diversas áreas, dezessete cursos são oferecidos nesta unidade, numa abordagem mais interdisciplinar em eventos, projetos de extensão, pesquisa e, ainda, na organização das disciplinas.

É preciso resistir, lutar, re-existir para que a Arte se mantenha na escola e cada vez mais se fortaleça. E não será na solidão e no isolamento que esta força vai se estabelecer, mas com muita contaminação: contaminar com vontade, entusiasmo, envolvimento, até termos muita sede e muita vontade de arte! Uma das maneiras deste entusiasmo acontecer é apostar na articulação das disciplinas, também na escola, com um trabalho interdisciplinar, de troca e de envolvimento. E o professor de arte será mediador, provocador, instigador deste arrebatamento.

A mediação interdisciplinar e encantadora da arte é um dos caminhos para confirmar a necessidade do ensino da arte na escola. Encantadora porque portadora de entusiasmo, felicidade, curiosidade, surpresa e muito ânimo para criar novas possibilidades, novos olhares, novas magias criadoras de arte.

Mediação como ação interdisciplinar

Uma das demandas da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) é a visão de um trabalho mais colaborativo e interdisciplinar na escola, que é também apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente na parte que trata dos “temas transversais”, pois indica que a interação das disciplinas resultaria num modo melhor de abordá-los: “As diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade”. (BRASIL, 1998, p. 97).

Ivani Fazenda (1998) define a interdisciplinaridade como uma troca entre saberes e toma como base desta metodologia um projeto de educação. Para ela não existe diferença entre projeto de educação e projeto de vida. O modo como os professores vão atuar em sala de aula, individualmente ou em grupo, depende de sua concepção de educação e esta será o ponto de apoio para a criação das relações com as outras disciplinas. Segundo Ivani Fazenda, toda aula é um projeto criador. A partir do esboço, de um plano em rascunho, da construção de um projeto, é possível pensar-se numa linha metodológica de pesquisa.

Qual a vantagem de uma ação interdisciplinar na escola? De um lado, o movimento do compartilhar experiências, necessidades, angústias docentes, e o próprio encontro que motiva, entusiasma um ao ou-

tro. De outro lado, motivar o estudante com desafios criadores, porque uma aula que tenha um tema para pesquisa é mais instigadora do que a que apresenta dados prontos.

Na realidade, trata-se de como concebemos a relação com o conhecimento e que a Arte permite conhecer e expressar o mundo de modo livre e criador. O professor será o mediador que torna possível, que instiga este estado de atenção do aluno para o mundo.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (Fazenda, 2002, p.11)

Existem dificuldades para se trabalhar com a interdisciplinaridade são de âmbitos epistemológicos; institucionais; psico-sociológicos e culturais. Epistemológicos em relação aos professores, à falta de conhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, e a ausência de formação específica no tema, causa medo, insegurança e acomodação. Dificuldades institucionais, no que tange às escolas, pois existem os obstáculos das estruturas institucionais rígidas e os orçamentos quase sempre muito limitados. E, quanto às dificuldades psico-sociais e culturais, muitas vezes as metodologias de ensino não dão abertura ao questionamento. Por isso a interdisciplinaridade demanda uma predisposição, uma atitude de abertura para o conhecimento:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida". (Fazenda, 1991, p. 14)

Havendo a abertura, a predisposição para a mediação interdisciplinar, o trabalho com o outro e com outros saberes, os passos para a interdisciplinaridade são, conforme Ivani Fazenda, o diálogo e a ação. O diálogo é o que configura a troca, o encontro, em que cada um traz algo de seu campo de saber e de suas vivências e leva algo do outro, fala e é ouvido, mostra a si e desvela o outro. A ação é a base da interdisciplinaridade, mas é paradoxal por natureza, porque conta com a mudança constante, a incerteza, o que Fazenda (2003) chama de complexidade

dos saberes, e necessita do domínio da metodologia da interdisciplinaridade (conhecimentos disciplinares, culturais, pedagógicos e práticos).

Nesta metodologia da interdisciplinaridade também existe e é imprescindível o planejamento das ações, pois para Fazenda “é tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade” (2002, p.18). Ela concebe um planejamento que não seja fechado, fixo, pois é preciso trabalhar com a incerteza, a intensidade dos momentos a serem vividos. Se nos preparamos muito não teremos o prazer da surpresa e do inesperado. Planejar com imaginação, sem ver antecipadamente o que ainda não está presente.

Ao falar dos mistérios do mundo e da razão, Merleau-Ponty nos diz que precisamos “reaprender a ver o mundo” e que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (2006, p.280). Quem sabe, este imaginar, reinventar e reaprender não possa ser provocado por um mediador encantado?

Mediação e encantamento

*Bendita seja a minha falta,
Ela que me lança na cena da transformação
Minha falta é plena de ideias e sonhos
Minha falta tem movimento
Todo aquele que cava
Pinta, tece, canta
Sofre de falta
Bendita seja a minha falta
(Ana Paula da Silva)*

Quando a desesperança acerca o mundo, precisamos de algo inusitado para nos dar ânimo, desacomodar e propor outros caminhos. A poesia, a música, literatura muitas vezes servem de motivação para nosso movimento de encantar no ensino de arte. Para este artigo, alguns teóricos foram utilizados, mas uma estória em especial, *A Professora Encantadora*, de Márcio Vassallo, nos trouxe a dimensão de quando encantar é uma pedagogia do sensível possível. O autor escolheu ser escritor pela inspiração provocada pelo modo de ser de sua professora. Um excerto deste texto pode dar noção dessa narrativa:

Maísa era uma professora que olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa. As aulas da Maísa eram mesmo assombrosas, estranhas e surpreendentes. (...) Mas Maísa se derretia pelas pessoas ainda mais que pelos livros. Então a professora contagiava a gente com todo aquele derretimento. E dava aula de esticar

suspiro. De olhos fechados, nós aprendíamos a suspirar fundo. E a Maísa suspirava junto com a gente (...). Ah e para ninguém atrapalhar a aula com urgências sem importância, no lado de fora da porta a professora pendurava um aviso: Não entre agora. Estamos suspirando. (...) Ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das idéias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro. (...) Assim a professora nos ensinava a diminuir medos no coração, dividir silêncio na frente de uma beleza e multiplicar poesia no pensamento. (...) E ela nos mostrava que estranho pode ser só o que a gente ainda não conhece; que um dia cinzento pode ser bonito, por fora e por dentro; que uma vida sem perturbações é que nem um mar sem onda; que alguém só sabe ensinar quando não consegue parar de aprender; que errar também pode ser uma forma de caminhar. (VASSALLO, 2010)

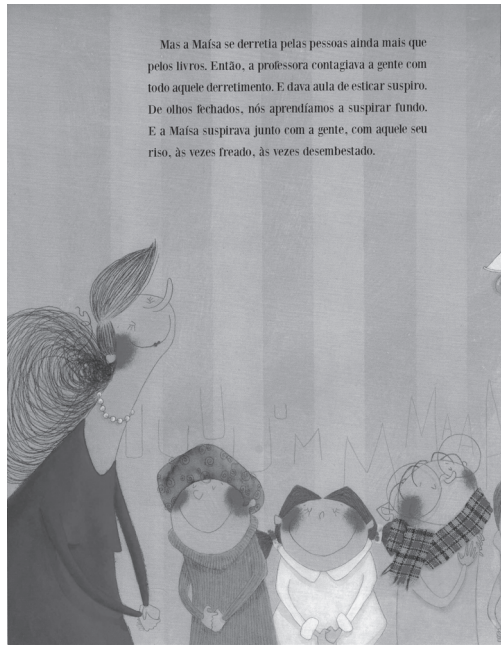


Figura 3. Imagem do livro *A Professora Encantadora*, de Márcio Vassallo.

O encantamento, o espanto, a surpresa, a busca pelas perguntas e toda curiosidade em relação ao mundo e ao saber tem suas sementes neste lugar, que parece estar lá atrás, no passado, e, na verdade, está aqui, dentro de cada um. Mas precisa ser cavocado, para se encontrar uma ponta, um elo que desdobre tudo o que deixamos abafados no nosso ser. Se o ato de refletir é um desdobrar-se sobre si, o desdobrar é ir lá no fundo, na busca dos sentidos primeiros das coisas ou, como

diz Merleau-Ponty, atrás de compreender que vejo, por ser a percepção um “produto particular de uma atitude de curiosidade ou de observação. Ela aparece quando, em lugar de abandonar todo o meu olhar no mundo, volto-me para este próprio olhar e pergunto-me o que vejo exatamente, (...) ela é a resposta a uma certa questão de meu olhar.” (2006, p.305)

Martins e Picosque concebem a mediação como uma atitude pedagógica que crie situações para provocar novas significações, de modo que “o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura.” (2012, p.17)

Considerar a mediação como uma ação de encantamento, envolvimento, encaminhamento – e não condução – levar o outro à abertura de um estado de atenção para o mundo, como se fosse olhar para o nascimento de um novo significado, no momento de seu surgimento, isso causa o espanto ou a surpresa do encontro com a origem ou com o invento de um novo sentido, um novo saber sobre o mundo. O professor, como mediador, pode estar entre, no meio, como o fio na agulha que se enrola para formar um novo ponto, é preciso ser o elo, motivar o estudante para criar, para pesquisar: isso demanda mexer com sua atenção e sua curiosidade. No entanto, para provocar o outro a criar, é preciso também se colocar partilhando do entusiasmo para criar.

Nesse sentido, apontamos a noção de encantamento como um modo de envolver neste gesto de olhar, fruir, significar e criar novos sentidos na relação de ensino da arte. Como nos diz Bergson, relacionando o gesto de criação com o conhecimento, “só se conhece, só se compreende aquilo que se pode, em alguma medida, reinventar” (2006, p.98).

Não é imediato compreender o que estamos vendo, ou tudo o que comporta no fenômeno que se manifesta aos nossos sentidos todos e nossa compreensão. Não é de modo instantâneo que a percepção toma ciência do que vê, é preciso estar em estado de atenção: “não é em alguns meses, não é tampouco, na solidão, que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão: precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo o caso a visão só aprende vendo, só aprende por si mesma.” (Merleau-Ponty, 1989, p.281).

Merleau-Ponty compara o surgimento de novos significados com o nascimento:

significa um acontecimento, um porvir, uma nova ‘camada de significação’ no mundo. Nós somos acontecimentos, somos novas possibilidades de situações (...). Na casa onde nasce uma criança, todos os objetos mudam de sentido, eles se põem a esperar dela um tratamento ainda indeterminado, (...) uma nova história, breve ou longa, acaba de ser fundada, um novo registro está aberto.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.545-546)

Perceber novas camadas de significação do mundo, das coisas, como faz a arte, com sua potência de deslocar os sentidos, e a poesia,

por exemplo, tem esse poder de nos mostrar outras perspectivas. Pablo Neruda, numa de suas últimas obras, o *Livro das Perguntas* (2008) olha para o mundo com o uma curiosidade latente e pergunta: “Que distância em metros redondos há entre o sol e as laranjas? (...) Quanto dura um rinoceronte depois de ser enternecido?”. Quais são as respostas possíveis para estas perguntas? Elas não estão neste mundo, mas elas existem na potência da criação, e no meio: no processo de encantamento em que mergulhamos para imaginá-las. Provocar o olhar inquiridor é nossa tarefa, inspirar novas poesias, provocar outros suspiros pelo encantamento da possibilidade de criar, eis o desafio.

Referências

BRASIL. (2017) LEI n.13415. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF.

BERGSON, H. (2006) *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Martins Fontes.

FAZENDA, Ivani (1998) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas (SP): Papirus.

_____. (1991) *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola.

_____. (2002) *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2003) *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G. (2012) *Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios.

MERLEAU-PONTY, M. (2006) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989) O Olho e o Espírito, IN: *Textos Selecionados*. São Paulo: Nova Cultural.

NERUDA, P. (2008) *O Livro das Perguntas*, São Paulo: Cosac & Naify.

VASSALO, Márcio. (2010) *A Professora Encantadora*. Belo Horizonte: Abacatte.

SOBRE OS AUTORES



ALEXANDRE HENRIQUE MONTEIRO GUIMARÃES

Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Arte e Cultura Contemporânea também pelo PPGARTES (2011). Pós-graduado em História da Arte e Arquitetura no Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002). Pós-graduado em Animação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Graduado em Artes, em Licenciatura Plena, com habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999). Atualmente compõe equipe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II e desenvolve pesquisa pelo PPGARTES na linha de Arte, Cognição e Cultura sobre as poéticas urbanas ligadas às favelas, em especial o Projeto Morrinho e a Escadaria Selarón. Integra também desde 2013, o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética (OCE/ CNPQ). alexandre.historiadaarte@gmail.com.



ALICE FÁTIMA MARTINS

Cursou Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Visuais, pela Universidade de Brasília (conclusão: 1983). Foi professora de Artes na Educação Básica, com experiências diversas, dentre as quais, com Educação Indígena (FUNAI), e na rede pública de ensino do Distrito Federal. Mestre em Educação, área de Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, pela Universidade de Brasília (conclusão: 1997). Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (conclusão: 2004). A tese foi publicada pela Editora da UnB, em 2013, com o título Saudades do Futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o dever. Pós-Doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ (2010), com o projeto de pesquisa Catadores de

Sucata da Indústria Cultural. O resultado da pesquisa foi publicado, em 2013: *Catadores de Sucata da Indústria Cultural*, pela FUNAPE/Editora da UFG. Pós-doutorado pela Universidade de Aveiro, com o projeto de pesquisa *O cinema de Maria* (2017). É professora na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Atua no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, do qual foi coordenadora em dois períodos: 2005 a 2008, 2012 a 2014. Foi editora da *Revista Visualidades* (UFG) entre julho/2014 e dezembro/2016. Membro das seguintes entidades de pesquisa: Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP), Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação de Investigadores da Imagem em Movimento (AIM), Red de Estudios Visuales Latinoamericanos (ReVLAT), AO NORTE Associação de Produção e Animação Audiovisual. Tem experiência em: a) Artes Visuais, com recorte em arte contemporânea e estética relacional; b) Sociologia, com ênfase em Sociologia da Cultura e da Arte; c) Educação, com ênfase na formação de professores em Artes Visuais, e nas relações entre visualidades contemporâneas, cinema e educação. Atua nos campos em que se entrecruzam arte contemporânea, ensino de artes visuais, estética relacional, cinema, fotografia, relações entre cinema e educação, cultura visual, e estudos culturais. profalice2fm@gmail.com.



ANA LUÍSA PAZ

Doutorada em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), com a tese *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical* (2014), orientada por Jorge Ramos do Ó (IE-ULisboa) e Denice Bárbara Catani (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Obteve o Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2005) e Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da ULisboa (2000).

Presentemente, exerce funções de Professora Auxiliar Convidada no Instituto de Educação da UL e investigadora na Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Desde 2000, integrou equipas de investigação em história da educação coordenadas por António Candeias (FCSH-UNL, 2000-2004), António Nóvoa (IE-UL, 2005) e Jorge Ramos do Ó (IE-UL, 2009-2017). apaz@campus.ul.pt.



ANA MAE BARBOSA

Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – (ECA –USP) e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais. Ana Mae Barbosa é uma referência da maior importância na arte-educação Brasileira. A partir das suas pesquisas e proposições sistematizou, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. anamaebarbosa@gmail.com.



ANA PAULA CAETANO

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem doutoramento em Ciências da Educação - especialidade de Formação de Professores. Atualmente coordena o grupo de Investigação Currículo e Formação de Professores, bem como o doutoramento em Educação, especialidade de Formação de Professores e Supervisão e o mestrado de Educação e Formação, área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural (ambos em coordenação com outros colegas). Pesquisa temas relativos à Formação de Professores (nomeadamente desenvolvimento profissional, formação ética e dilemas dos

professores), à Educação e Cidadania (tais como educação e mediação intercultural e comunitária; cyberbullying, mediação de conflitos e violência na escola), e à Pedagogia no Ensino Superior (relacionados com inclusão, educação emocional, ética e educação artística), privilegiando a perspectiva da complexidade e metodologias qualitativas, de entre as quais a investigação-ação. apcaetano@ie.ulisboa.pt.



ANDREA SENRA COUTINHO

Possui doutorado em Estudos da Criança, área de Comunicação Visual e Expressão Plástica, pela Universidade do Minho (2010). Revalidação pela UFJF (2012). Graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1988), graduação em Artes Práticas pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1988), graduação em Bacharelado em Arte pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2001). Possui especialização em Didática do Ensino Superior (FAFI) e em Moda, Arte e Cultura de Moda (UFJF). Atualmente é professora efetiva de artes visuais do Colégio de Aplicação João XXIII UFJF. É coordenadora do projeto de extensão Arte em Trânsito. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, Arte Contemporânea, Ensino de Arte e Formação Docente. Acumula experiências em escolas públicas, particulares e ateliers desde 1988.



CARLA LUZIA DE ABREU

Carla de Abreu é doutora em Artes Visuales y Educación (2014), pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha E Arte e Cultura Visual (2014), pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Mestre em Educación y Artes Visuales: Um enfoque construcionista (2010, Universidad de

Barcelona, Espanha). Licenciada em Artes Visuais (2007, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil). Graduada em Ciências Econômicas (1995 pela Universidade Católica de Goiás - PUC). Atualmente é professora na Faculdade de Artes Visuais (UFG) e do programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG). Participa dos Grupos de Pesquisa: Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq); Ser-tão - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UFG/CNPq); e, do Grupo Transvições - Educação e Visualidade (UnB/CNPq). Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidades, culturas digitais e pedagogias de resistência. carlaluzia@gmail.com.



CLAUDIA MATOS PEREIRA

Artista plástica e investigadora integrada no CIEBA, Centro de Investigação e Estudos e Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, com diversos artigos publicados em temas da Arte e Patrimônio cultural. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro - EBA - UFRJ, Brasil (2015), na área de pesquisa de Imagem e Cultura; com a Tese: Galeria de Arte Celina: espaço e ideário cultural de uma geração de artistas e intelectuais em Juiz de Fora (1960/1970). Professora Assistente Convidada na área de Desenho e no Mestrado de Museologia e Museografia, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, durante 3 anos, FBAUL-PT (2013-2016). Professora no Ensino Superior durante 6 anos, na Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC, (2004-2010), Juiz de Fora, Brasil. Professora de Educação Artística durante 18 anos (1995-2013) no Ensino do 1º ao 3º ciclos, no Brasil, em escolas particulares. Professora substituta concursada de Educação Artística no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Colégio de Aplicação João XXIII (2008-2010) Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil (2007) em hermenêutica e Arte; com a dissertação: Schiller e a Arte: a beleza como elevação do homem rumo ao Absoluto. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil, onde concluiu a Licenciatura e o Bacharelado. Integrante da comissão científica e executiva da Revista Santuários (FBAUL, desde 2013). Tem participado de diversos congressos, com comunicações e publicações realizadas, naciona-

is e internacionais, nas áreas de Arte, Patrimônio, Imagem, Territórios e Cultura. Ilustradora com desenhos publicados na área de Desenho do Patrimônio, desenhos de reconstituição histórica, desenhos científicos de botânica, capas de livros e de Revistas científicas. Como artista plástica, atua principalmente em pintura e desenho, fotografias e instalações, participando de várias exposições internacionais, individuais e coletivas. Ministra cursos e palestras com temáticas sobre arte, cultura popular e cultura brasileira. claudiamatosp@hotmail.com.



CRISTIAN POLETTI MOSSI

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) junto ao Departamento de Ensino e Currículo. Possui Doutorado em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, Conceito Capes 5), na linha de pesquisa Educação e Artes e Mestrado em Artes Visuais (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART), na linha de pesquisa Arte e Cultura, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e com financiamento integral da CAPES. Graduação em Desenho e Plástica - Bacharelado e Licenciatura Plena (2004/2007), Pós-graduação - Especialização em Design para Estamparia (2008) na mesma instituição. Desde 2001 vem desenvolvendo estudos nas áreas de Artes Visuais, Educação e Cultura e atualmente foca suas pesquisas na interface desses campos com as Filosofias da Diferença, tendo interesse especial pelas inter-relações entre criação e docência. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - ARTEVERSA, ambos vinculados ao CNPq. cristianmossi@gmail.com.



FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-Doutorado no departamento de História da Universidade de São Paulo onde realizou a pesquisa Território do Significado: Imigração sul-americana e as negociações culturais na escola de São Paulo sob a supervisão da Prof^a Dr^a Zilda Márcia Gricoli Iokoi. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui graduação em Artes Cênicas bacharelado pela Faculdade de Artes do Paraná (1999) com complementação em Dança pelo Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR e Licenciatura em Artes pela Belas Artes de SP. É Especialista em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná. Membro da ANPED e ANPUH/SP (Associação Nacional de História), foi pesquisador do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, Arte na Pedagogia, ambos coordenados pela Dra. Mirian Celeste Martins da Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unesp. Autor da coleção de Arte do Sistema Uno Internacional e da Editora do Brasil. Pesquisador no DIVERSITAS? Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Universidade de São Paulo onde atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades atuando na linha de Pesquisa Poderes e Intervenções, atuando também no Projeto Deslocamentos e Fronteiras: migrações, racismo e questões de gênero financiado pela FAPESP. É líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente locado na Faculdade de Educação da UFJF. francioneoliveiracarvalho@gmail.com.



HELENA CABELEIRA

(Portugal, 1978): Professora Auxiliar Convidada (FBAUL, desde 2015), Doutora em Educação (IEUL, 2013), Mestre em Educação Artística (FBAUL, 2007), Licenciada em Artes Plásticas – Escultura (FBAUP, 2002). Investigadora colaboradora da UIDEF-IEUL (desde 2007), Bolseira de Doutoramento da FCT (2008-11), investigadora visitante no Centre for Educational Sociology (CES), University of Edinburgh (2009), Bolseira de pós-doutoramento IEUL (2014). Desde 2005, foi professora de Artes Visuais em escolas secundárias (ME), professora de Geometria Descritiva (independente), artista plástica e coordenadora de projectos artísticos e educativos em instituições culturais. Desde 2002 recebeu vários prémios artísticos e bolsas de mérito académico (tese de doutoramento premiada pela UL-CGD, 2014). Áreas de investigação e interesse: História do ensino superior artístico; História do currículo e das disciplinas artísticas (ensino básico e secundário); Teorias pedagógicas e metodologias de investigação-acção em Educação Artística; Formação contínua de professores de artes plásticas e visuais. hcabeleira@fba.ul.pt



JOÃO PAULO QUEIROZ

Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. Mestre em Comunicação, Cultura, e Tecnologias de Informação pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa. É professor na Faculdade de Belas-Artes desta Universidade (FBAUL), na área Arte Multimédia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Professor nos cursos de doutoramento em Ensino da

Universidade do Porto. Co autor dos programas de Desenho A e B (10^o ao 12^o anos) do Ensino Secundário. Dirigiu diversas ações de formação contínua de professores. Livro *Cativar pela imagem*, 5 textos sobre Comunicação Visual, FBAUL, 2002. Investigador integrado no Centro de Estudos e Investigação em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio*, ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima*, ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547. Diversas exposições individuais de pintura. Prémio de Pintura Gustavo Cordeiro Ramos pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004. j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt.



LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística Hab. em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2005). Atualmente é pesquisadora e professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, linguagem e currículo. Foi vice-presidente da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) de 2006 a 2008 e coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) 24 - Educação e Arte da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) de 2008 a 2010, e membro do Comitê Científico da entidade de 2010 a 2015. Nos últimos anos, tem obtido financiamento do CNPq para suas pesquisas (Edital Universal 2007, 2010 e 2013). É líder do AR-TEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, formação estética docente, arte e educação, gênero e artes visuais. luciana.loponte@ufrgs.br.



MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA

MARIA CRISTINA DA ROSA (Brasil). Graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Sevilha junto ao departamento de Didáctica as Artes Plásticas (2010) e no Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA em Buenos Aires (2011). É professora titular do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e a distância. Coordena o Laboratório Virtual de Arte Interativa para Públicos Especiais — LAVAIPE. É autora do livro *A Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado/Doutorado) — UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina — (OFPEA/BRARG). cristinaudesc@gmail.com.



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

Professora Associada II do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação,

PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel em Cerâmica e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria — RS (1987). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), diretório do CNPq. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga (IHGSLG). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP e da International Society for Education through Art (InSEA). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado na área da educação das artes visuais, cultura da imagem, formação inicial e continuada em artes visuais. Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade — História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004). Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” juntamente com o professor Fernando Hernández (2005) pela Editora da UFSM. Organizadora do Livro “Arte, Educação e Cultura” publicado pela Editora da UFSM em 2007. Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais — UFSM. marildaoliveira27@gmail.com.



FRANCIELI REGINA GARLET

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes (2014). Possui especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (2012). Graduada em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (2010). Todos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Atualmente é professora temporária no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Vem desenvolvendo estudos e pesquisas que entrecruzam arte, educação, docência e filosofias da diferença. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) e do grupo Pesquisa em Arte: Momentos - Específicos. francieligarlet@yahoo.com.br.



RITA DE CASSIA DEMARCHI

Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo, com estágio na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Mestrado em Artes Visuais e Graduação em Ed. Artística Lic.Artes Plásticas - Instituto de Artes UNESP; Especialização Ensino, Arte e Cultura - ECA/USP. Atualmente é professora efetiva de Arte no IFSP/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro de Grupos de Pesquisa CNPq. Produção artística: pintura, fotografia, ensaios visuais e literários. Experiência docente: disciplinas práticas e teóricas na área de Artes Visuais, História da Arte e Educação. Atuou em diferentes contextos na educação básica, no ensino superior e na educação não formal: redes pública e privada de ensino, cursos de licenciatura e formação de professores em Arte, curso superior de Publicidade e Criação, curso superior de Turismo, pós-graduação, Ong, Fundação Bienal. Assessoria em currículo e materiais didáticos, fotografias para publicações. ritademarchi@hotmail.com.



RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA

Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina / SP (1987), e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA — USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Pós Dou-

tor pelo Programa, Educação, Arte e História da Cultura / Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Arte Visual. Foi professor efetivo de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atuou entre os anos de 1988 à 1996, ministrando a disciplina de Arte desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Atuou enquanto Professor estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Jacaré, no período de 1992- 2007, onde além de trabalhar com a educação básica e programas extracurriculares, coordenou projetos na área de Ensino e Aprendizagem da Arte nesta mesma Rede de Ensino. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de (2000 a 2007), na formação superior de professores para Educação Básica e foi responsável pela implantação na mesma Universidade da Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2007. Tem experiência na área de Arte e Educação trabalhando com Formação Inicial e Continuada de Professores; Estágio Curricular, Metodologias do Ensino de Arte Com ênfase nas Histórias de Vida.



SANDRA PALHARES

Sandra Palhares nasceu no Porto em 1974. Iniciou os estudos em Pintura na FBAUP em 1992, prosseguindo-os na Byam Shaw School of Art, Central Saint Martins, University of the Arts Londres, Reino Unido, (1997) onde foi bolsista ao longo do curso de licenciatura. Bolsista da FCT, termina em 2009 o Doutoramento Europeu em Pintura na Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, Espanha, onde publica a tese no mesmo ano. Desde então, realizou várias exposições individuais e colectivas, combinando o trabalho artístico com a docência. Foi Professora na Escola Superior Artística do Porto, na Universidade Lusíada do Porto e Vila Nova Famalicão, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Desde 2014 é Professora Auxiliar de Educação Artística no Instituto de Educação da Universidade do Minho. sandrapalhares@hotmail.com.



ÚRSULA ROSA

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992), Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002) e Doutorado em Educação (UFPEL/2009). Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas, atuando nesta universidade desde 1995. Diretora do Centro de Artes da UFPel, desde 2013. É professora do programa de Mestrado em Artes Visuais (UFPel), do qual é coordenadora adjunta, atuando na linha de Ensino da Arte e Educação Estética. Foi professora no Mestrado de Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL), de 2007 a 2012, atuando na linha de Memória e Identidade. É líder do grupo de pesquisa: Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória, junto ao CNPq. Orienta trabalhos de pesquisa em nível de Graduação (iniciação científica, monografias de TCC) e Pós-graduação (especialização e mestrado) desde 1996. Desenvolve os projetos de pesquisa: A Caixa de Pandora- mulheres artistas e mulheres pensadoras no século XX, e Revisitando o ILA (1969-1989), projetos que contam com bolsistas de iniciação científica (CNPq e FAPERGS). Coordena o SIGAM: Simpósio Internacional sobre Gênero, Arte e Memória, já na sua 5 edição, que ocorre bienalmente em Pelotas (2008/2009/2011/2014 e 2016). Coordenou o Projeto Arte na Escola (Pólo UFPEL) de 2010 a 2013. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Filosofia da arte e estética, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade. Tem trabalhado também no tema da interdisciplinaridade relacionando os ensinamentos de filosofia e arte. É diretora do Centro de Artes da UFPel desde 2013. ursularsilva@gmail.com.



VIVIEN KELLING CARDONETTI

Pós-Doutoranda (2015-2018) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, sob supervisão da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. Possui Doutorado em Educação (2014) pelo PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM - RS; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Área de concentração: Engenharia de Produto e Processo (2009); Pós-graduação - Especialização em Pré-Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição - Santa Maria - RS (1989) e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (1987). Atuou como professora efetiva no ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual Santa Maria - RS (1992-1995), como professora Externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria - RS (2012-2013) e como professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), atuando nos cursos de Graduação em Pedagogia Diurno e Noturno, Educação Especial e Licenciatura em Artes Visuais (2015-2016). Desde 2010 realiza seus estudos e pesquisas na interface dos campos das Artes Visuais e Educação com as Filosofias da Diferença. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) vinculado ao CNPq e Editora Adjunta da Revista Digital do LAV (Qualis B1 em Artes e B2 em Educação). Atualmente é professora Externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria /RS. vicardonetti@gmail.com