

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ATUAÇÃO

SUMAYA MATTAR E RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
ORGANIZADORAS



**O ENSINO DA ARTE NO
CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL:
FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E ATUAÇÃO**

SUMAYA MATTAR
RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
ORGANIZADORAS

DOI 10.11606/9788572052450

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

E59m *O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação [recurso eletrônico] / organizadoras: Sumaya Mattar e Rita Luciana Berti Bredariolli. - São Paulo: ECA-USP, 2019.*
174 p.

ISBN 978-85-7205-245-0
DOI 10.11606/9788572052450

1. Arte-educação 2. Professores – Formação profissional 3. Políticas públicas
4. Política educacional I. Mattar, Sumaya II. Bredariolli, Rita Luciana Berti.

CDD 21.ed. – 700.7

Elaborado por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

PARTE 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE

- 11 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE**
REJANE COUTINHO
- 15 **!BABEL NA SALA DE AULA! E AGORA, O QUE FAZER?**
CARMINDA MENDES ANDRÉ
- 23 **REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NA FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR OU DO TECIDO VIVO DE NOSSAS HISTÓRIAS NARRADAS**
GUILHERME NAKASHATO
- 33 **OI ABRE ALAS QUE EU QUERO PASSAR! CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA MÚSICA NA ESCOLA**
MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEPRADA

PARTE 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE

- 50 **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE**
RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
- 63 **A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
JOÃO CARDOSO PALMA FILHO
- 75 **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR: ARTE PARA QUÊ E PARA QUEM?**
CLARISSA LOPES SUZUKI
- 85 **QUESTÕES RELEVANTES E REVELANTES...**
MARISTELA SANCHES RODRIGUES

- 102 DOS ENCONTROS FORTUITOS AOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO
CRIAR NAS FRESTAS ENTRE OS BLOCOS DE PEDRA**
ADRIANA OLIVEIRA

PARTE 3

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE

- 115 ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE**
SUMAYA MATTAR
- 126 A CRISE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NÃO É UMA CRISE, É PROJETO**
BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO
- 142 QUERERES: NOTAS PARA PENSAR A ARTE NA ESCOLA**
KELLY SABINO
- 151 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE, PARA, EM ARTE**
MIRIAN CELESTE DIAS MARTINS
- 165 AUTORAS E AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea de textos se inclui em um processo iniciado no ano de 2016 entre dois grupos de pesquisa na área de arte/educação: *GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação*, da ECA/USP, e *GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História, Memória, Mediação, Arte e Educação*, do IA/UNESP.

Os grupos começaram seu trabalho parceiro quando realizaram, em 2016, no Instituto de Artes da UNESP, o *I Colóquio de Pesquisa*, reunindo seus membros para discutir as pesquisas em andamento e debater temas relevantes para a área.

No ano seguinte, o panorama já se mostrava bastante desfavorável para o ensino de arte no Brasil e prenunciava que poderia piorar.

Além da ameaça à democracia, representada, entre outros fatores, pela censura à exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, em Porto Alegre, e à performance “La Bête”, do artista Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna (MAM), presenciávamos o avanço do denominado movimento *Escola Sem Partido* e estávamos em meio a obscuras discussões em torno da *Base Nacional Comum Curricular* e da *Reforma do Ensino Médio*.

Ante este cenário, impôs-se a necessidade de que o colóquio seguinte, denominado *II Colóquio de Pesquisa em Arte e Educação ECA-USP e IA-UNESP: encontro dos grupos de pesquisa GMEPAE ECA/USP e GPIHMAE IA/UNESP e convidados*, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, do qual este livro é um dos desdobramentos, fosse voltado à busca de respostas à

perguntas que eram e ainda são urgentes: *quais as questões relevantes a se discutir sobre o Ensino de Arte no contexto brasileiro atual, considerando os seguintes aspectos: 1- formação de professores, 2- políticas públicas educacionais, 3- atuação de professores?*

Ao se debruçarem sobre estas perguntas, os autores dos textos que compõem esta coletânea oferecem inestimável contribuição ao debate sobre o ensino de arte no Brasil. Por esse motivo, o material aqui reunido oferece ao leitor as principais problemáticas para se pensar este importante campo de pesquisa e de atuação.

Na primeira seção, dedicada à **formação de professores para o ensino de arte**, que tem texto de apresentação de Rejane Coutinho, do IA/UNESP, Carminda Mendes André, também do IA/UNESP, utilizando como metáfora a Torre de Babel, problematiza, como afirma, “no campo da vida cotidiana da sala de aula, a quebra dos laços coletivos no processo civilizatório pautado na sociedade civil e do individualismo”. É assim que a autora observa “um fechamento das mentes e as consequências no campo do convívio e na troca de experiências”, apontando duas perspectivas pedagógicas: a conceitual e a de práticas artísticas. Guilherme Nakashato, do IFSP, a partir de argumentos deflagradores colhidos da extensa obra sobre Arte-Educação de Ana Mae Barbosa, e da concepção de narrativa de Paul Ricoeur, desenvolve uma reflexão sobre o ensino da arte e sobre o papel do arte-educador na atualidade. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, do IA/UNESP, por sua vez, discute o papel da arte e da música na Educação Básica, questionando como ocorre a formação inicial do educador musical. Além disso, a professora faz uma retrospectiva das práticas do ensino de música no Brasil, ocorridas desde o

início do século XX, fomentando reflexões sobre as possibilidades de atuação de educadores musicais em nossa sociedade de forma consciente e inovadora.

Com texto de apresentação de Rita Luciana Berti Bredariolli, do IA/UNESP, a segunda seção reúne textos sobre **as políticas públicas educacionais para o ensino de arte**. Essa parte tem início por um texto de João Cardoso Palma Filho, professor do IA/UNESP que discorre, em perspectiva histórica, sobre o lugar do ensino das artes no Currículo da Educação Básica, evidenciando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para tanto, parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), analisa a Lei Federal nº 5.692/71 e a atual LDB (Lei 9.394/96). O professor leva em conta ainda, em seu texto, os Pareceres do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação e a recente alteração advinda da Lei 13.415/17, sobre a Reforma do Ensino Médio. Por sua vez, Clarissa Lopes Suzuki, doutoranda da Universidade de São Paulo, problematiza o atual cenário político de nosso país, avaliando a retirada de direitos e os retrocessos históricos ocorridos no que se refere às políticas públicas para a educação, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio e a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Maristela Sanches Rodrigues, do IFSP, considerando a possibilidade de que o currículo pode fazer parte da política pública, discute, a partir da fala de professores da rede pública estadual paulista e do seu envolvimento com o currículo oficial, as concepções de arte, de ensino de arte e de currículo de arte, vislumbrando novos caminhos nas políticas públicas. Fechando esse conjunto, segue o texto de Adriana Oliveira, da Escola de Aplicação da USP, que apresenta um relato de sua experiência como professora de arte, questionando de que forma as políticas públicas caracterizadas, em sua fala, por

“ausência e desarticulação”, interferem no cotidiano escolar e na atividade docente. As perspectivas reveladas pela professora versam sobre o fortalecimento do trabalho em equipes nas escolas públicas e sobre uma concepção de ensino e de aprendizagem de arte baseada na continuidade e nos processos de criação.

Na terceira seção, sobre **a atuação de professores no ensino da arte**, com texto de apresentação de Sumaya Mattar, da ECA/USP, Betania Libanio Dantas de Araujo, da UNIFESP, reconhece a importante relação entre a universidade e a escola, observando historicamente a presença de diferentes narrativas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, de diferentes concepções de educação para a arte. É assim que a professora, parafraseando Darcy Ribeiro, questiona essas diferentes concepções de educação para mostrar que “a crise na educação não é uma crise, é um projeto”. Kelly Sabino, da Escola de Aplicação da USP, discute o papel do professor de arte a partir de sua experiência, refletindo sobre a arte e sobre a função da arte na educação contemporânea e questionando, em perspectiva filosófica pós-estruturalista, a possibilidade de uma atitude docente crítica e estética. Mirian Celeste Dias Martins, da Universidade Mackenzie, fecha a coletânea, trazendo reflexões sobre a formação de professores de arte, abordando e problematizando diversas formas de se pensar a arte e o seu ensino no Brasil.

Pelo que se pode observar na apresentação desta coletânea, fica evidente que o lugar dos diálogos entre Arte e Educação é bastante plural. Sendo assim, as discussões não se encerram neste livro, o que esperamos é que, bem ao contrário, esta leitura se torne um motivo para se pensar e repensar a arte e a educação no contexto brasileiro atual para além das perspectivas presentes aqui.

Por fim, gostaríamos de registrar nossos agradecimentos à Escola de Comunicações e Artes e à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP; ao Instituto de Artes da UNESP; aos autores desta coletânea; à Gabriela Sacchetto, que desenvolveu a imagem da capa; à Paula Davies e à Julia Bortoloto de Albuquerque, que realizaram a produção visual desta obra; ao professor Alberto Roiphe, pela cuidadosa revisão dos originais e contribuição fundamental a esta publicação; aos membros do GMEPAE e do GPIHMAE e a todos que de alguma forma nos apoiaram, sem os quais a publicação deste livro não teria sido possível.

Desejamos que as ideias aqui reunidas suscitem a reflexão e inspirem a formulação de ações transformadoras voltadas ao ensino de arte!

A todos, uma ótima leitura!

As organizadoras

PARTE 1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DA ARTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE

REJANE GALVÃO COUTINHO

O conjunto de textos aqui apresentados tem como foco pensar questões emergentes e relevantes sobre a formação de professores para o ensino da arte. Por estar enredada com esta temática em minha prática docente e também comprometida enquanto pesquisadora com os processos formativos, sinto-me desafiada. O desafio traz à tona uma citação da professora Noemia Varela, quando ela fez uma análise da contribuição do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) em sua fala no I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, realizado na ECA/USP em 1984, ou seja, uma análise feita há mais de trinta anos. O CIAE foi um curso de formação de professores e professoras de arte criado em 1961 por essa importante arte/educadora e coordenado por ela até 1980 na Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro. Nesse período a formação de professores de artes atravessava grandes transformações e a experiência do CIAE foi uma incubadora.

Noemia avalia que:

... o que mais caracterizou o CIAE em seu decurso, foi estar centralizado no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-o pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural. (VARELA, 1986, p.20).

Desta breve análise destaco a centralização do curso no *vigor do ato de criação*; a mobilização do *impulso exploratório de seus alunos*; fazendo os futuros professores *pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural*. Estas características podem ainda hoje servir de norte para se pensar a formação de professores neste campo tão complexo que é o campo das artes: a *criação*, o *impulso explorador* e a *reflexão contextualizada*. Onde estão elas em nossos atuais cursos de formação?

E para justificar este retorno à história que faço ao trazer a fala de Noemia Varela, a experiência do CIAE através da memória do I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, idealizado e coordenado por Ana Mae Barbosa, trago também uma reflexão de Elizabeth Ellsworth que está em seu livro *Teaching Positions: difference, pedagogy and the power of address*, traduzido na Espanha em 2005 com o título *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad*. A autora, uma pesquisadora que transita entre as áreas de Cinema e Educação sob o signo dos estudos culturais, no final deste livro, num capítulo intitulado “Um paradoxo: ensinar é como uma atuação sem referencia positiva”, faz uma reflexão sobre a palavra **revolução**, tomando um conceito da psicanálise de Felman como apoio, ela diz:

Isto nos leva de novo a distinção que Felman estabelece entre dois dos significados da palavra revolução: revolução “como subversão, uma ruptura epistemológica” e como “praticamente o exato oposto”, como “o movimento propriamente de dar a volta, de revolver-se, de retornar eternamente ao mesmo lugar, de repetir”.^[1] (ELLSWORTH, 2005, p. 150-151).

E continua citando a psicanalista, para explicar que uma aprendizagem, entendida como uma *auto-subversão*, seria:

precisamente a forma em que o momento reflexivo, ao se voltar uma e outra vez sobre si, efetivamente *se subverte a si mesmo*. Encontra outra coisa além do que se esperava, do que havia se preparado para buscar, quando a resposta obriga a mover a pergunta, quando o revolto, o que retorna a si mesmo, radicalmente desloca o objetivo da observação.^[2] (FELMAN, apud ELLSWORTH, 2005, p.151).

Estamos diante de textos de professores para pensar sobre formação de professores. Talvez seja o momento de voltar a nossa observação para nossas próprias práticas, um momento para revolver nossas perguntas.

A experiência de Carmina Mendes André segue nesta direção, seu texto aponta para os conflitos vivenciados em sala de aula, em curso de formação de professores de Teatro, quando a Babel da pós-modernidade revela as perdas dos laços comunitários e a supremacia do individualismo impera e emperra os processos pedagógicos e dialógicos.

A sua pergunta movente traz à tona o dissenso como possibilidade de revolver as questões, apoiando suas análises em Michel Foucault e em Boaventura de Souza Santos. André identifica ainda nos estudantes de hoje uma falta de pensamento histórico, falta de referências para entender e situar um presente que se apresenta sem idealismos e que lamenta esta falta de idealismo.

Em sua proposta, a professora formadora ressalta a importância de trabalhar com as narrativas autobiográficas e com rituais ancestrais que atravessam performances corporais e vocais. Não que este seja um caminho direto para soluções viáveis, mas, experimentos que podem desvelar os medos, fobias e fragilidades que a contemporaneidade urbana impõe. Uma possibilidade de se aproximar de uma pedagogia dialógica que respeite o dissenso das comunidades de estudantes em formação, estudantes que exercerão suas professoralidades em contextos semelhantes.

Na mesma confluência segue a pesquisa de Guilherme Nakashato que aponta em seu texto o estudo da história do ensino de artes entrelaçado com o *tecido vivo das histórias narradas* por cada estudante, futuro professor, como compromisso político com o campo de conhecimento no processo de formação de arte/educadores. O que André identifica como uma falta nos estudantes de hoje, um pensamento sem bases históricas, aparece na proposta de Nakashato como uma possível solução, o reforço ao pensamento histórico, mas numa perspectiva histórica corporificada na experiência do sujeito de sua própria história. Este texto tece um significativo diálogo com autores de nosso campo de referências, como Ana Mae Barbosa e Regina Machado, junto com Paul Ricoeur, um autor do campo das narrativas históricas que nos ajuda a entender o papel das narrativas nos processos formativos.

O texto da professora Marisa Trench Fonterrada faz também um apelo à história para um entendimento da situação do ensino de Música hoje. O argumento se estende para o papel da música na sociedade e, conseqüentemente na educação como reforço para a presença, ou justificativa para ausência, das artes nos currículos escolares. Em sua revolução, tomando o sentido trazido por Ellsworth, a pesquisadora encara os

conflitos entre as subáreas do campo das artes – Artes Visuais, Teatro Dança e Música – não de forma a lamentar a perda de espaço e primazia da Música diante de suas congêneres, mas a propor alianças, negociações, através de tópicos relevantes a serem tratados nos curso de formação de professores de artes em todas as linguagens.

Temos, portanto, neste bloco de textos que tratam da formação de professores algo comum – a história – mas vista por ângulos distintos, a partir de distintas experiências das docentes e do docente convocados nesta publicação a se posicionarem diante da questão. Podem ser vistas como abordagens complementares, mas diversas em seus direcionamentos. A posição de cada docente/pesquisador(a) diante de seu objeto de investigação revela seu lugar e seus compromissos diante do campo de conhecimento.

Nesta breve análise a história se sobressai, no entanto, temos outros tantos fios que se evidenciam neste conjunto de textos a espera de outras tessituras.

REFERÊNCIAS

ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza*. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad. Tradução de Laura Trafi Prats. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

VARELA, Noemia. *A formação do arte-educador no Brasil*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

!BABEL NA SALA DE AULA! E AGORA, O QUE FAZER?

CARMINDA MENDES ANDRÉ

Muitos são os desafios para a formação de professores de artes no Brasil do século XXI. Vou me deter apenas em um deles: **o dissenso na vida urbana**. Qual minha narrativa interpretativa sobre isso?

Na fragmentação dos laços de pertencimento causados pelo modo de vida imposto pelo capital (produtividade, consumismo), em que o modo **comunitário** de vida é substituído pelo **individualismo**, ou seja, onde o “comum” torna-se utopia, como iniciar um diálogo entre as partes? O processo civilizatório em curso no ocidente desloca a noção de comunidade para a de sociedade civil (o que une os indivíduos é o contrato social e não mais os laços de parentesco). Isso tem a ver com o Estado moderno, mas esse assunto fica para outro momento. O que nos importa aqui é pensar de que forma podemos estabelecer um diálogo democrático em um ambiente que mais parece uma Babel?

Longe de pensar em construir consensos, temos nos dado a difícil tarefa de trabalhar positivamente com o dissensual que se apresenta em sala de aula. Falamos do lugar da ação de docentes em cursos superiores de formação de educadores. No diagnóstico dessa condição, o que pode a arte educação contribuir com o **reestabelecimento da comunicação** entre os sujeitos?

Longe de qualquer possibilidade de respostas, apresentamos aqui alguns experimentos que temos realizados no campo conceitual e no campo artístico. No campo artístico, junto com meu parceiro Stenio Mendes, temos buscado reiterar a aproximação entre o espaço cênico e o **espaço ritual**. No campo conceitual temos apresentado aos estudantes a crítica à formação do sujeito (fundada no Iluminismo) exposta nas

pesquisas de Michel Foucault e a proposta da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos.

Por que Foucault?

Em meu entender, uma das perguntas que Foucault faz a seu tempo é: Por que somos desse jeito? Agimos e pensamos desse jeito? E, com essa ferramenta, expõe ao mundo acadêmico imagens desestabilizadoras sobre as verdades científicas sobre a ideia de sujeito. Mostra-nos como foi construído o discurso da totalidade, da unidade, da universalidade que esse conceito carrega. Pensar na subjetividade fora da ideia de completude, nos deu a possibilidade de nos realizar como uma reescritura permanente de nós. Não um lugar final de acabamento. Assim, Foucault abala o discurso do projeto moderno que buscará construir uma educação integral, para um indivíduo integral. Desse modo, a ideia de unidade de experiência, que garantiria o consenso entre os indivíduos, também é abalada.

Ao partir dessa perspectiva, podemos pensar que assim como as comunidades culturais são diferentes entre si, assim são os indivíduos em sua experiência no mundo. Se há um lugar de consensualidade entre os grupos e os indivíduos, há também um lugar de dissensualidade que precisa ser preservado para que a comunicação se dê entre as partes. Como perceber o lugar da consensualidade nos grupos de trabalho com os estudantes? Como performar suas singularidades que nos parece a matéria da dissensualidade? A instauração do espaço ritual nos leva ao que pode ser comungado, e o espaço da cena, que se integra no espaço ritual, pode garantir a expressão e performance das singularidades.

Por que Boaventura?

Em tese, temos apostado no diagnóstico do cientista português sobre o desperdício da experiência coletiva em nome de uma monocultura globalizada. Esse tem sido nosso foco para olhar o desentendimento (babel).

As novas gerações trazem uma desconfiança das gerações mais velhas. Mesmo que de modo inconscientes, elas sofrem as catástrofes do presente e parecem entender que o presente faz parte de escolhas de gerações anteriores. No entanto, muitos radicalizam essa visão, generalizam-na, condenando o passado e o reservando ao “velho”, ao “ultrapassado”, ao “ignorante”, ao “incompetente”, ao “que não entende o presente” e assim por diante. E lá estamos nós, docentes, produtos desse passado, no lugar dos formadores desses jovens, futuros educadores! Como aceitar formadores que não falam nossas línguas, indagam alguns jovens que tratam o presente como um “erro do passado”, erro de cálculo, de desvio, como se tratasse de um descaminho da história? Assim, operam com a ideia de acerto e de finalidade (evolução talvez); operam com a ideia de que estão no curso para serem “formados” professores de teatro. Desse modo, tendem a rejeitar tudo o que apresentamos, desde a bibliografia aos procedimentos organizacionais dos encontros. Se por um lado eles nos dão a oportunidade de sair de uma certa zona de conforto, de outro, instaura-se uma disputa de poder entre docentes e discentes pouco produtiva. São poucos os estudantes que conhecem as encruzilhadas onde se fizeram as escolhas, são poucos os que conhecem a história da formação das ideias, e, desse modo, a maioria ignora as opções que foram derrotadas, marginalizadas, silenciadas ou subjugadas. O que aconteceu com as aulas de história do ensino básico, perguntamos preocupados?

Grande parte de nossos estudantes angustiam-se diante do presente e do futuro porque foram ensinados a crer no determinismo falacioso do fim da história! Eles estão

passando mal no presente e querem uma droga imediatamente para aliviar suas dores. A incapacidade do aprendiz pelo sofrimento talvez seja fruto de uma educação de enclausuramento (não adquirem experiências no mundo fora do conforto e da segurança familiar) ou então porque têm uma imagem do mundo enlouquecido pelas catástrofes sociais (guerras) que a mídia de massa faz questão de duplicar ao infinito promovendo o pânico (manifesto em patologias diversas).

Da Ecologia dos saberes, temos desenvolvido programas de estudos com os estudantes que objetivam tocar para que o coletivo possa ter a oportunidade de inventar “cantar com babel”. Promovemos a realização de uma autocrítica, um olhar para si mesmo que podemos fazer como intelectuais acadêmicos. Boaventura nos ajuda a desestabilizar o universalismo, a experiência unificada (a ideia de humanidade), a hierarquia do saber científico de que somos feitos. Se por um lado essa é uma difícil tarefa, pois estamos envolvidos nisso até o pescoço; por outro, reconhecer epistemologias do Sul ao nosso redor nos dá a chance de descolonizar e abrir nossa percepção do mundo. Ou seja, ao voltarmos nossas pesquisas para o reconhecimento do direito de existência a novos modos de vida, de pensamento, modos de conhecer contrastantes àqueles do universo da ciência ou da moral ocidental de que nos julgamos herdeiros (mas, que, muitas vezes nos coloniza), temos a chance de enriquecer nossa experiência e transformar a sala de aula em um campo de diálogos.

Por que o espaço ritual?

Outro ponto, é que podemos não só abordar teoricamente, mas, também, instaurar no ambiente de construção do conhecimento, espaços de diálogos com múltiplas singularidades (multiplicidade cultural). Tudo de modo a que elas possam ser traduzidas por seus autores\poetas (ou, no caso de comunidades, por intelectuais das

próprias culturas). Para isso, tratar as teorias\ideias\culturas\moral, todas, como precárias no sentido de inacabadas, em processo permanente, tem sido nossa tendência. É essa a condição pós-moderna que observamos em sala e o intuito é descolonizar nossa arrogância científica.

No campo artístico, junto com meu parceiro Stenio Mendes, temos apostado na reiteração do **espaço ritual** que, por sua vez, contém o espaço cênico. Nos cursos de Jogos que ministramos tanto para bacharelado quanto para licenciandos de artes cênicas, temos optado por trabalhar na busca pela expressão poética, na singularidade dos estudantes. Não trabalhamos esta ou aquela técnica de Jogo teatral. Stenio é criador de um sistema ludo-pedagógico que busca o que chama de “música instintiva” a partir da experimentação do corpo humano como instrumento musical. No campo da expressão cênica, busco experiências do corpo performático e da imaginação do ator narrador. Na transversal desses dois fazeres (musical e cênico), esforçamo-nos por instaurar espaços para trocas poéticas.

O traumático e a catástrofe anunciada povoam as narrativas que nos chegam. Observamos uma espécie de anestesia perceptiva nos corpos jovens, anestesia provocada pelo medo: medo do escuro, medo de andar na rua, medo de ficar louco, medo de fracassar, medo da sexualidade, da cor da pele. Diante do caótico, é natural e humano que a necessidade pela busca do certo-ou-errado seja acirrada. Há aí um desespero por balizas, referências, limites. Quando, porém, nos adentramos ao campo das singularidades poéticas o que se apresenta são performances artes com seu acento autobiográfico, formas híbridas, diversidade de gêneros de teatrais, causando uma certa vertigem no grupo. Qual caminho seguir? Qual das totalidades poderá unificar o trabalho em sala? E é desconcertante quando percebemos que devemos andar como um ser de

várias cabeças. Abrir caminhos mentais, físicos, psicológicos, imaginários para que o monstro, o múltiplo, se apresente como possibilidade de existência para o coletivo.

Como isso pode ser possível para nós, os coordenadores dos processos arte educativos?

Se por um lado a atitude de desconfiança dos estudantes mostra que não compactuam com o mundo social (guerras, injustiças sociais, rapinagem dos governantes, conteúdos e metodologias que adotamos etc); por outro, isso faz pensar que eles aprendem pouco sobre multiplicidade no campo da ética (escolhas pessoais) e estética (convivência com múltiplas experiências de mundo). Sem uma ética para o convívio com a diferença (que contraditoriamente eles exigem do meio em que estão inseridos), o resultado é a instauração de um campo de guerra fomentado pelo dispositivo do concordo - discordo; criam-se os partidários dos azuis, dos amarelos, dos vermelhos, e nada se produz efetivamente de conhecimento. A aprendizagem fica truncada pois os estudantes fecham ainda mais o mapa cognitivo que trazem de casa.

Porém, quando entre a performance e o drama teatral convidamos os estudantes a vivenciar a ritualização de suas narrativas poéticas (carregadas de memória, imaginação e experiência de vida) um outro fenômeno acontece. Quando o experimento é bem-sucedido, os estudantes vivenciam o que Stenio Mendes e Fernando Barba junto ao núcleo pedagógico do grupo Barbatuques chamam de indivíduo-corpo coletivo. Com a força do coletivo sustentando a escuta, as singularidades emergem no espaço ritual. Ao criar um campo coletivo de escuta das narrativas (e aqui bebemos das experiências de Walter Benjamin e Luís Alberto de Abreu), instaura-se um sentimento de pertencimento que alcança poucas palavras para defini-lo.

O intuito é, por um lado, fomentar o conhecimento de si por entender que toda produção poética é autobiográfica; e, por outro, valorizar a singularidade poética dos jovens narradores. Entendemos que a arte pode nos ajudar a tomar consciência de nossos pré-conceitos, observar de que modo eles aparecem em nossa subjetividade, em nossa ação cotidiana, de onde se originam, relacionando tudo o que descobrimos em ação, com a babel vivenciada. Entendemos que a arte pode valorizar o potencial poético, que é humano e de todos, liberando o desejo de comunhão que aparenta ter virado sombra (no sentido junguiano do termo).

Quero dizer que entendemos que o viver em comunidade torna-se invisível em nossa vida cotidiana urbana, mas não desaparece em nosso imaginário, em nosso corpo. Apostamos que o ritual, por ser uma forma criada por comunidades ancestrais, no momento em que é instaurado no agora, deixa de se comportar como sombra e reaparece em seu potencial de agregação. Em várias ocasiões pudemos presenciar esse aparecimento do comum, da solidariedade, no espaço ritual voltado ao experimento artístico.

Não sabemos o resultado disso tudo, nem sabemos se há uma real transformação individual. O que aparece nas falas dos estudantes é um trabalho eficaz para a transformação da classe de aula (um aglomerado de indivíduos) em um coletivo disponível para o trabalho em grupo. Na maioria, e não na totalidade dos casos, os estudantes mantêm os laços de afetos do coletivo formado como navio para a travessia de sua trajetória até o final do curso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luis Alberto de. *Um dia ouvi a lua*. (mimeo, sd.).

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultural*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARQUES, Diego Alves. *Experiências erráticas: pistas para a desobediência das performances corporais cotidianas urbanas*. Dissertação de mestrado, PPGA-IA-UNESP, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151176>>.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Para uma pedagogia do conflito*. In FREITAS, Maria Lúcia Souza; MORAES, Salette Campos (Org.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

**REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE
NA FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR OU
DO TECIDO VIVO DE NOSSAS HISTÓRIAS NARRADAS**

GUILHERME NAKASHATO

Neste texto, pretendo lançar reflexões sobre a pertinência da história do ensino da arte na formação do arte/educador, sobretudo ao entender a necessidade de que essa história seja posta em diálogo com a história singular de cada pessoa em formação. Em outras palavras, o estudo histórico integrado ao tecido vivo de nossas histórias narradas. Seria o arte/educador formado da mesma trama que se constitui os tempos, espaços e ações do ensino da arte? Se há pertinência neste pensamento, então, como nos enxergamos por dentro dessa história?

Tais reflexões tomaram corpo ao longo da experiência formativa pessoal integrada ao processo de pesquisa que resultou na tese “Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de Arte” (2017), dialogando com as ideias de Ana Mae Barbosa (história da arte/educação), John Dewey (experiência estética), Walter Benjamin (experiência compartilhada), Regina Machado (imaginação criadora) e Paul Ricoeur (composição histórico-narrativa). As ideias dos autores foram essenciais na tese e trarei alguns desses pensamentos para propor a presente reflexão que se refrata em três incidências, iluminando porções que associei a um olhar temporal histórico: excertos de passado, de presente e de futuro.

PARTE I – EXCERTOS DE PASSADO

Ao levantar as fontes necessárias para fundamentar uma análise histórica sobre o desenvolvimento da arte/educação no país, foi possível perceber o aumento de estudos e publicações sobre o tema, o que proporciona condições de reflexão sobre a grande e complexa rede de relações da arte na educação de outrora, assim como dos dias atuais. A necessidade de aquisição de consciência histórica tem sido defendida principalmente pelos estudos de Ana Mae Barbosa, contribuindo para a formação de gerações de educadores pesquisadores das mais diversas áreas do ensino e da aprendizagem da arte. Nas obras de Ana Mae percebemos a importância estratégica dada pela autora aos estudos sobre a história da arte/educação, essenciais para a formação crítica de professores de arte no país. Tais ideias já se atrelavam a suas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior nas décadas de 1960/70 e ganharam fôlego ao fundamentarem grandes eventos promovidos por Ana Mae e outros arte/educadores, voltados especialmente para os professores de arte nos anos de 1980, como a Semana de Arte e Ensino na USP, os Simpósios de História do Ensino da Arte, ou ainda, o 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão. Em suas publicações e em seus discursos, pudemos divisar três argumentos capitais utilizados por Ana Mae ao defender calorosamente o desenvolvimento da consciência histórica:

- a) investigar o passado para compreender o presente da arte/educação no país;
- b) legitimar a arte/educação como área de conhecimento e campo de pesquisa; e
- c) catalisar a conscientização sobre a dependência sistêmica que paira sobre os modelos de ensino e aprendizagem da arte.

O primeiro argumento diz respeito aos estudos de história de qualquer natureza, os quais “podem aprimorar o conhecimento do presente levando à clarificação e à interpretação do mundo de símbolos cuja significação torna concreta a análise do problema atual” (BARBOSA, 1983, p. 2). Sem o conhecimento histórico, as reflexões do presente correm o risco de serem apresentadas como valores definitivos, em direção oposta à dialética que os estudos sobre o passado necessitam. Analisando a interconexão dos fluxos do passado-presente, evitamos a fragmentação das compreensões e, por consequência, a reinvenção da roda a cada geração (BOSI apud BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 22).

O filósofo francês Paul Ricoeur, ao propor um modelo teórico em que a narrativa tem papel fundamental para a compreensão existencial do homem, incluindo a construção de sua própria história, entende que a relação entre o passado e o presente não é tão linear, pois a construção da história é um processo de configuração de uma complexa trama que demanda uma múltipla ligação entre o sujeito e o mundo, a fim de subsidiá-lo nessa operação de configuração e, por conseguinte, ser acessado pelo outro, que irá reconfigurá-lo, de acordo com suas próprias construções pessoais. Seguimos seu pensamento de que nada garante que consigamos apreender o passado como ele o foi (sob que ponto de vista?), mas podemos analisá-lo repensando que “o passado separado da dialética entre futuro, passado e presente é uma abstração”, e é por isso que a reflexão sobre reconhecimentos, distanciamentos e analogias do passado é “apenas uma tentativa de pensar melhor o que continua *enigmático* na preteridade do passado como tal”, “o caráter misterioso da *dívida* que faz do mestre em intrigas, um servidor da memória dos homens do passado” (RICOEUR, 2010, v.3, p. 265-266, grifos do autor) – a relação passado-presente ainda enriquece nossa concepção do presente.

Sobre o segundo argumento, podemos identificar um caráter afirmativo e político de Ana Mae ao apontar que os estudos históricos são indispensáveis para a consolidação da arte na educação como uma área de conhecimento que durante muito tempo teve limitado espaço nas pesquisas sobre a educação no Brasil. Nesse caso, ela revela que, ao vivenciar ambientes de pesquisa no exterior, percebeu a valorização dos estudos históricos para fortalecer o ímpeto pela legitimação da arte na educação, justificando sua necessidade e sistematização.

Só depois de viver um ano na Inglaterra, onde a História é a superestrutura dos estudos humanísticos e, portanto, disciplina mais importante das humanidades, entendi que meus estudos de história visam principalmente uma busca de *status* cultural para a Arte-Educação. É uma espécie de modo de me confirmar, me justificar culturalmente. Uma espécie de álibi ou legítima defesa da Arte-Educação. Começou há dez anos atrás com a necessidade de provar que Arte é importante na Educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância estaria justificada, legitimada atual e contextualmente.

[...]

Talvez eu tenha me socorrido na História como argumento para mostrar que Arte-Educação não é estudo de segunda categoria. (BARBOSA, 1983, p. 2).

O terceiro argumento, já tangenciando questões sociológicas, reflete sobre a necessidade de despertarmos da condição de dependência ou ignorância com relação aos princípios motivadores de nossas práticas como educadores. Essas práticas, já enraizadas historicamente na formação dos professores, paradoxalmente nem sempre são assim estudadas, levando a incertezas ou ideias condicionadas, formatadas como uma espécie de “amnésia crítica” (BARBOSA, 2002, p. 37).

A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificativamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros. No último semestre tive uma aluna que ensinou arte durante oito anos numa

escola experimental de São Paulo, e nunca se deu conta que nela se seguia o modelo da escola de Sèvres, na França. Pensava que a experiência era de origem exclusivamente brasileira.

O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência. [...] Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir uma análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, “necessariamente tem que ser histórica”, porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da “invasão cultural”. (BARBOSA, 2002, p. 39).

Os estudos históricos, portanto, possibilitam a reflexão sobre os múltiplos contextos da arte na educação da contemporaneidade, potencializando os educadores conscientes de suas origens epistemológicas e ontológicas. Dessa forma, deseja-se o educador desperto, livre de amnésias, que se apossa e adquira controle sobre as influências de sua formação para que trabalhe de forma autoral, minimizando ou anulando os efeitos da “invasão cultural” que surgem nas dinâmicas das relações políticas, culturais e econômicas mundiais. Sobre esse despertar, Ana Mae recorre a Paulo Freire que afirma que “aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação’ deviam adotar um conceito dos homens ‘como corpos conscientes’ e da ‘consciência como consciência intencionada do mundo’” (FREIRE apud BARBOSA, 2002, p. 39).

PARTE II – EXCERTOS DE PRESENTE

Diante da provocação tríplica de Ana Mae, chegamos a um nó quando pensamos a formação do arte/educador: como ensinar essa história?

A preocupação não é apenas metodológica, mas também ontológica: Como podemos compreender o impacto da história da arte/educação e construir sentidos para nossa vida de professores? Apesar da interação imediata proporcionada por “estarmos

vivendo” um determinado contexto no presente, a consciência histórica deve permanecer em funcionamento, ou seja, pensar história não é pensar com a chave ligada no passado, mas na atualidade.

Eu havia planejado contar a história da minha vivência com o Curso de Especialização, que foi tema da pesquisa de doutorado, mas durante a preparação deste texto, outra visão me instigou. Contarei outra história.

Entrei para a graduação em 1995 e formei-me em 1998, no IA/UNESP. Inadvertidamente, entrei num curso que estava em plena ebulição com os debates em torno da LDB, em 1996. Lembro-me de ter participado de alguns encontros naqueles anos de estudante, e de ter compreendido com mais profundidade, finalmente, sobre a gravidade das mudanças na arte/educação em um evento, creio que na FFLCH/USP. Foi a primeira vez que ouvi Ana Mae falar. E fiquei arrepiado com que presenciei: uma massa de professores debatendo os rumos de seu futuro ameaçado. Não sem luta. Nunca. E eu ali, no meio de tudo... Realmente eu senti que fazia parte de algo importante, muito importante, ao qual valia a pena lutar.

Naquele dia era para termos um dia de aula comum, da professora Miriam Celeste Martins, no IA. Contudo, no dia anterior, a professora pediu licença da aula que estávamos assistindo na classe e avisou-nos: “Amanhã não teremos aula, iremos para a USP. Vai haver um debate importantíssimo sobre os rumos do ensino da arte e vamos todos participar”. E fomos. E, realmente, foi essencial para o meu “despertar” para a arte/educação.

Entretanto, não pensava historicamente. A experiência permaneceu marcante, mas difusa por muito tempo, em minha memória. Foi somente com o aprofundamento de pesquisas e estudos sobre a história da arte/educação que percebi que, de alguma

forma, ali na FFLCH, eu fiz parte daquele fragmento de história. E, que hoje estamos todos fazendo, neste exato momento.

Essa reflexão tem se ampliado desde a minha pesquisa, em que aprendi com Ricoeur que história e narrativa têm contornos praticamente indivisíveis: ele se intriga como uma dupla compreensão da narrativa (histórica e ficcional) exerce sua força no mundo, e constrói uma de suas mais importantes conclusões: o conceito de “identidade narrativa”. A identidade narrativa pode ser conferida a um indivíduo ou até mesmo a uma comunidade, de acordo com o âmbito da narrativa e, essencialmente, é o que faz de um indivíduo/comunidade ser discernível em relação a um/uma e outro/outra. Considerando o círculo espiralar ricoueriano da configuração histórica na própria construção ininterrupta da identidade narrativa, percebemos que tanto o sujeito como seu corpo coletivo são formados pelas inúmeras voltas desse processo: somos leitores e escritores de nós mesmos – isso faz da nossa existência um tecido vivo de nossas histórias narradas. Nossa narrativa no processo formativo como arte/educador é história da arte/educação. É nossa identidade narrativa.

Se com Ricoeur compreendi a narrativa histórica pelo viés dos densos meandros da filosofia, com Regina Machado pude vislumbrar o encantamento da narrativa e da imaginação criadora como instrumentos refinadíssimos de transformação do sujeito, assim como as outras linguagens artísticas mais conhecidas dos currículos escolares. Assim, chegamos aos próximos excertos.

PARTE III – EXCERTOS DE FUTURO

Ítalo Calvino, escritor italiano, nascido em Cuba, escreveu uma belíssima obra, *As Cidades Invisíveis*. Entre Despinas, Zoés, Ipásias, Eudóxias, e uma infinidade de

misteriosas cidades, Calvino constrói um mundo cuja arquitetura é o permanente diálogo entre a urbanidade e a inquietante existência humana. Em sua fantástica narrativa, o grande Khan, Kublai Khan, desejoso de compreender a vastidão de seu próprio reino (ou da alma humana), incumbe um talentoso viajante, o veneziano Marco Polo a se aventurar por terra e mar para cumprir tão nobre tarefa.

Neste ponto, retomo os três argumentos da importância dos estudos históricos para a formação do arte/educador, no início deste texto: investigar o passado para compreender o presente; legitimar a área de arte/educação como conhecimento fundamental para a pesquisa e conscientizar para a dependência de modelos que impedem a ação viva do educador. Pois bem, chego a um quarto argumento, que também pode ser consequência dos três anteriores: os estudos históricos são essenciais para se consolidar **a luta pela educação e pela arte/educação, de forma permanente, renovada e construída coletivamente**. É a necessidade de preservação do ensino da arte nas escolas que, de tempos em tempos, tem suas conquistas ameaçadas por modelos curriculares controversos que ignoram a contribuição da arte na formação integral da pessoa e da sociedade¹.

Penso que, em Educação, também temos de nos manter permanentemente sensíveis às experiências ao nosso redor, percebendo o mundo pessoalmente, coletivamente, explicitamente e tacitamente, tal qual Marco Polo se abre para ver, sentir e compreender o fabuloso reino de Kublai Khan. Ao final de seu apaixonante relato, o regente questiona seu emissário sobre o futuro, confiando em sua habilidade de explorador e de decifrador de signos.

¹ Após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, surgiram os primeiros sintomas das intenções do governo de Michel Temer em relação ao sistema educacional do país. Por meio da Lei Federal 13.415/2017, foi empreendido significativo esforço para implementar alterações radicais na grade do

Marco Polo, então, nos provoca com sua experiência de navegador, mediador, tecelão, cartógrafo, fabulador (no fundo, de um educador), a pensarmos, no fundo de nossa alma, sobre o nosso papel como educadores, ou antes, como seres sociais. Educamos em nome de quê?

O grande Khan, acreditando que seja impossível que seu reino se desvie do caos vindouro, conforma-se sobre a inevitabilidade do destino. Sabiamente, responde o veneziano:

(...) Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagens contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, 1990, p. 149).

A escolha é livre, mas exorto aos educadores para que optemos pela segunda, refletindo sobre os compromissos imbricados nos três verbos apontados por Marco Polo: reconhecer/compreender, preservar/perseverar e abrir espaço/lutar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Para que história?* In: Revista AR' TE. n. 6. São Paulo: Max Limonad, 1983.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. 3 volumes. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

NAKASHATO, Guilherme. *Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte*. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

**OI ABRE ALAS QUE EU QUERO PASSAR!
CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA MÚSICA NA ESCOLA**

MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEERRADA

O propósito deste trabalho é abrir espaço para que se discuta o papel da Arte e da Música no ensino básico e compreender como esse incide diretamente nos cursos de Licenciatura em Artes e, especificamente, em Música, modalidade que consigo discutir com mais propriedade, não apenas em razão da formação específica, como também, por tantos anos de trabalho e dedicação à Educação Musical. Mas é preciso que fique claro que não se pode falar de Música sem tratar, também, de questões inerentes a todas as linguagens artísticas, o que será feito sempre que se julgar necessário, no decorrer destas reflexões.

Durante muitos anos teve-se clareza de como levar o ensino e a aprendizagem de Música na escola, mesmo que, hoje, tais práticas possam ser criticadas, por não corresponderem mais a modelos de educação considerados apropriados para a época atual. Essas práticas tiveram lugar em determinados momentos históricos e foram conduzidas com rigor e apaixonadamente, por muito tempo, por professores e músicos que nelas acreditavam.

No estado de São Paulo, pode-se encontrar esse espírito em relação à presença da Música na escola, desde a Primeira República, nas primeiras décadas do século XX, quando estudiosos dessa arte se acercaram das Ciências querendo beber em suas fontes, e passaram a considerar os, então, mais recentes estudos acerca do cérebro e de seu desenvolvimento, ao erigirem suas metodologias. Autores como o **Maestro Gomes Cardim** e **João Gomes Junior** seguiram essa tendência e lançaram princípios metodológicos inovadores, baseados em estudos acerca da linguagem, defendendo que

eles poderiam embasar suas propostas para o ensino de música, especialmente elaborados para aplicação na Escola Normal “Caetano de Campos”, na cidade de São Paulo, e considerada modelo a ser replicado em outras escolas estaduais:

O fenômeno mental que se opera na linguagem é, naturalmente, análogo ao esforço cerebral que se verifica na música. /.../ O segredo do ensino de música se resume em resolver, principalmente, duas dificuldades: aparelhar convenientemente o ouvido com uma educação perfeita, e registrar no cérebro os efeitos necessários para a entoação das melodias. E educação do ouvido tem um duplo escopo: desenvolver a acuidade auditiva e promover o gosto estético (CARDIM; GOMES JR, 1926, p. 5).

Note-se nessas palavras que o propósito do ensino de Música, para esses autores, era desenvolver a escuta, sem dúvida essencial para o exercício da música e promover o gosto estético, criando oportunidade para aproximar os alunos da produção musical de sua época. O cunho cientificista da proposta era muito claro, o que se justifica, quando se lembra de que esse período foi marcado por intensas descobertas no estudo do cérebro e do comportamento humano, desenvolvidos no exterior por médicos e cientistas como Bouillard, Broca e Charcot, entre muitos outros (CARDIM; GOMES JR, 1926, p. 14).

Ao lado desse trabalho, implantou-se em São Paulo, também, a prática do Canto Orfeônico, um método de ensino de Música baseado no canto coletivo, desenvolvido na Europa para aproximar operários, estudantes e não especialistas da prática da música, por meio do canto. “O canto orfeônico é uma modalidade de canto coral, geralmente executada *a capella* (ou seja, sem acompanhamento de instrumentos), destinada a amadores, cuja característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral” (GILIOLI, 2008, p. 42).

Esse esforço começou no Brasil na época da Primeira República e dessa prática somos informados graças aos estudos desenvolvidos por muitos pesquisadores

brasileiros, entre os quais se destaca, aqui, Renato Gilioli, que via nessa atitude um esforço civilizatório por parte dos mentores da proposta:

Os educadores envolvidos com a implementação do canto orfeônico nas três primeiras décadas do século XX se localizavam nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais e eram articulados à alta burocracia educacional. Implementaram sistematicamente as aulas de canto nas escolas públicas, constituíram um saber próprio da disciplina Música – inclusive oficializando uma nova disciplina no Estado de São Paulo, chamada Canto Orfeônico (1930), como componente do currículo escolar, antes mesmo de Villa-Lobos –, adaptaram e desenvolveram métodos de ensino para essa finalidade e elegeram padrões estéticos específicos destinados a serem ministrados em sala de aula e nas apresentações orfeônicas (GILIOLI, 2008, p. 8).

Resolvida a presença da música no currículo nos estados de São Paulo e Minas Gerais, ainda ficava a questão crucial da formação de professores, que seriam os responsáveis pela aplicação dessa metodologia, o que exigia conhecimento de música e formação especializada, o que esbarrou em um sem número de dificuldades. A esse respeito, Gilioli pontua que a questão da formação de professores não se restringiu à aplicação do método nesses estados, mas, também, dificultou a difusão do Canto Orfeônico em nível nacional, por Villa-Lobos, regulamentado pelo Decreto-Lei no. 9.494, de julho de 1946 (BRASIL, 1946).

Se esbarraram na dificuldade de formar professores, Villa também enfrentou o mesmo problema nos anos 1930, 40 e 50. O que se pode afirmar com segurança é que a contribuição de Villa-Lobos ao movimento orfeônico foi colocar em prática o seu caráter monumental (apresentações de dezenas de milhares de cantantes), ainda que essa iniciativa já tivesse sido delineada nas décadas anteriores – e apenas realizada pontualmente –, e projetar o movimento orfeônico brasileiro nacional e internacionalmente. Não foi pouco, é evidente, mas trata-se de apenas uma parte da história do orfeonismo no Brasil, não necessariamente a mais importante do ponto de vista pedagógico, conceitual, musical e histórico (GILIOLI, 2008, p. 8).

Para os propósitos deste artigo, o que se quer pontuar é que, seja nos estados, seja em nível nacional, o Canto Orfeônico tinha bases diferentes das propostas de Cardim e Gomes Jr., pois, enquanto aqueles autores buscavam aproximar-se de estudos

científicos recentes na área médica e dos estudos da linguagem e não apresentavam grandes mudanças no repertório trabalhado em sala de aula, as propostas do Canto Orfeônico assentavam-se nas ideias nacionalistas e no pensamento modernista, como já vinha sendo aventado há alguns anos, o que incidia diretamente no repertório a ser estudado, em geral, resultado de investigações a respeito de música tradicional brasileira por muitos dos músicos envolvidos na proposta, além de valorizar a música coral sinfônica de origem europeia (VILLA-LOBOS, 2009).

Essas características do ensino de música na escola, primeiramente, nos estados de São Paulo e Minas Gerais e, um pouco mais tarde, no Rio de Janeiro e em todo o País, com Villa-Lobos, pode explicar, ainda que parcialmente, o movimento de resistência à reforma educacional efetuada com a Lei 5.692/71, que determinou a extinção da disciplina Música, até então, integrada ao currículo, e a colocou ao lado de outras linguagens, a saber, Artes Plásticas e Artes Cênicas, acrescidas de Desenho Geométrico.

Assinale-se que o Canto Orfeônico já havia sido substituído anteriormente, pela disciplina Educação Musical, com a LDB nº. 4.024, de 1961, que, em seu artigo 1º, estabelecia que a educação nacional se inspirasse nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, preconizando a garantia de direitos do cidadão, da família e de toda a sociedade (BRASIL, 1961). Difere, portanto, dos princípios que amparavam o Canto Orfeônico, de caráter nacionalista e nitidamente enfático no aspecto civilizatório do ensino de música. Na verdade, os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, explicitados nessa Lei, eram contraditos pelas ações governamentais; enquanto o governo brasileiro preparava a expansão econômica e a modernização das instituições, a internacionalização da economia brasileira era apoiada por grupos estrangeiros, com reflexos em todos os setores da economia. Inaugurava-se a época do

consumo e o acesso da população aos bens trouxe, como consequência, a inclusão da educação e da cultura na categoria de “mercadorias” o que, ainda hoje persiste e tem, inclusive, se intensificado. Desde aquela época, e cada vez mais fortemente, os meios de comunicação passaram a determinar o gosto da população e a tornar cada vez mais distantes e utópicos os princípios de liberdade e solidariedade.

No corpo da Lei de 1961 não há referências explícitas ao ensino de Artes ou de Música; ela limita-se a expressar a importância da preservação e expansão do patrimônio cultural e a defender ações contrárias às desigualdades e aos preconceitos. Ao fixar as Diretrizes do ensino primário e secundário, assinala que a organização das disciplinas do currículo ficaria a cargo das escolas. Não se encontra nela qualquer referência ao Canto Orfeônico ou à Educação Musical, nomenclatura posteriormente adotada.

No entanto, por meio de relatos de professores que atuavam à época, obtém-se a informação de que, na prática de sala de aula, não houve uma mudança tão grande assim em relação ao regime anterior. Os trabalhos de canto coral e valorização da música brasileira continuaram, embora sem a dimensão espetacular que lhe emprestava Villa-Lobos. Como muitos professores de Educação Musical eram os mesmos da época do Canto Orfeônico, a ênfase no calendário escolar e cívico, embora de maneira diluída, continuava a nortear os procedimentos e a elaboração da Educação Musical (GIOS, 1989, p. 106).

E assim continuou, até se chegar à Lei 5.692/71. Em seu texto inicial, consta que é seu “objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”

(BRASIL, 1971). A orientação profissional começa a se manifestar, alterando as características constantes da Lei anterior, de caráter humanitário e solidário. A mesma lei extinguiu a disciplina Música e a incorporou a outras linguagens artísticas.

Assim, foi estabelecido que haveria uma atividade denominada Educação Artística, que compreendia as Artes Plásticas, as Artes Cênicas, o Desenho Geométrico e a Música. Enquanto as Artes Plásticas e as Artes Cênicas ganhavam espaço no horário de aulas, a Música perdia o seu, antes exclusivo, e se incorporava às demais linguagens expressivas. A Dança, que fazia parte da Educação Física, continuou assim, entendida simplesmente como atividade física; com isso, foi-lhe ser negada, mais uma vez, a condição de linguagem artística.

Os cursos que preparavam professores de Música – Canto Orfeônico e, mais tarde, Educação Musical – perderam a razão de ser, e foram substituídos pela Licenciatura em Educação Artística. Nesse momento de transição, na década de 1970, muitos professores de Canto Orfeônico, já nos anos finais de sua carreira, procuraram as Faculdades que ofereciam a nova modalidade de curso, para se adaptar ao que determinava a nova Lei e, assim, ganharem diplomas de nível superior, que lhes engordaria a aposentadoria. Ainda me lembro de cursos assim, em que os professores vinham do interior do estado de São Paulo às sextas-feiras à tarde, assistiam a aulas intensivas, que se iniciavam à noite desse mesmo dia, prosseguiam aos sábados nos três horários, e no domingo até a hora do almoço, após o que, esses alunos/professores voltavam para suas cidades e seu trabalho.

Os cursos de Educação Artística, àquela época, propunham-se a formar professores de Arte nas quatro linguagens já ditas, em dois anos, ao final dos quais, era concedido aos alunos o diploma de Licenciatura Curta em Artes. Caso quisesse se especializar numa delas, o aluno prosseguia por mais um ou dois anos, a depender da

escola, e se especializaria numa das linguagens. Era a Licenciatura Longa. Historicamente, tem-se, então, no Brasil, uma grande ruptura no ensino de Música nas escolas, paradoxalmente, no mesmo momento em que outras linguagens artísticas lá encontraram seu espaço.

A Educação Artística tinha caráter polivalente e o professor deveria ministrar as quatro linguagens, independentemente da área artística de sua formação. O novo modelo exigia outro entendimento a respeito do ensino e aprendizagem da Arte e a Música, devido a seu caráter bastante técnico, teve dificuldade em se adaptar ao novo modelo, que enfatizava, sobretudo, a busca da expressão, o que a levaria a abandonar os critérios e as metodologias que, até então, pautavam suas ações, suas maneiras de proceder, sua reflexão. Na prática, a Música na escola se apequenou, pela dificuldade em se adequar à proposta trazida pela nova lei.

A próxima mudança se deu com a LDBEN nº9.394/96, que voltou a enfatizar a importância de uma educação libertária e do exercício da cidadania, embora tivesse como meta o ensino profissionalizante. Outro ponto de interesse é que a educação passou a ser considerada de modo mais amplo do que na legislação anterior, pois não se daria exclusivamente na escola, mas em outros espaços, como a família e as organizações sociais. Foi então que se começou a valorizar a distinção entre as práticas educativas formais, não formais e informais.

Para as linguagens artísticas foi importante que a atividade Educação Artística fosse substituída pela disciplina Arte, da qual passavam a fazer parte as Artes Visuais, a Dança – pela primeira vez incluída na área de Arte –, a Música e o Teatro. No entanto, embora o discurso rejeitasse o exercício da polivalência, o fato de se manter, no currículo, um único horário e não garantir a presença na escola de profissionais das

quatro linguagens tornou difícil sua efetiva presença no currículo. Não obstante a lei ter sofrido, no decorrer dos anos, muitas alterações, ainda é a que, atualmente, rege o ensino no País. Mesmo a Lei 11.749/08, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, na prática, não apresentou resultados palpáveis, pela pouca quantidade de professores habilitados nessa linguagem e pelo fato de a obrigatoriedade apenas se dar a partir do Ensino Fundamental II, quando o período mais significativo da infância para absorver a prática da Música já se passou. A Educação Infantil e os anos iniciais do nível Fundamental continuam sem contar com professor especialista de Música.

As recentes propostas e alterações constantes da Base Nacional Curricular Comum ainda estão em estudo e têm sido objeto de muitas manifestações de grupos de trabalho e associações, mas o fato de continuar em elaboração não permite, ainda, juízos definitivos. Desse modo, não obstante a sua importância, entende-se ser mais apropriado passar ao largo dessa questão, pois o foco de discussão é a especificidade do ensino de Arte/Música na educação básica, o que, nas condições atuais, exige reflexão e criatividade, para que a sua presença possa tornar-se mais efetiva e eficiente do que tem sido.

Considera-se importante retomar a questão inicial a respeito do papel da Arte e da Música hoje, de como a escola pode contribuir para que esse papel seja compreendido e trabalhado e que requisitos os hoje estudantes, futuros professores, precisam apresentar, para que possam dar conta da proposta de ter a música presente na escola.

Para que essa presença se efetive, é preciso que ela não se limite ao seu domínio específico, mas exerça um diálogo profícuo com outras áreas do conhecimento e com os

diferentes segmentos da escola. Para isso, é muito importante que se discuta a presença da Música em sua relação com as diferentes linguagens artísticas; com o espaço geográfico; com o conjunto de componentes disciplinares; com a própria escola em suas múltiplas funções. E, para que esse diálogo se dê com eficácia, é preciso que se tenha clareza a respeito do papel do componente disciplinar “Arte” e de sua importância perante as diferentes instâncias escolares: no ciclo, na classe, no conjunto de anos escolares, junto a professores, alunos, outros membros da comunidade escolar, familiares e comunidade onde a escola está instalada. É a partir dessa discussão e do envolvimento de toda a comunidade escolar que se poderá decidir e conduzir ações efetivas referentes à Arte, bem como às maneiras de interação da escola em relação às propostas apresentadas, além de construir coletivamente as condições para que elas se realizem. Além disso, é preciso perguntar de que modo se podem garantir condições para que a aula se dê da maneira planejada, como seria a melhor maneira de concretizar o relacionamento entre a proposta, os professores, os alunos e a direção da escola. Isso porque, se a escola não abraçar as propostas do campo, suas possibilidades de viabilização serão frágeis ou, mesmo, inexistentes.

Mas... por que fazer isso? Afinal, qual é o papel da Arte na escola? Qual é a sua função? Se essas questões não forem pensadas, dificilmente se encontrará sentido na presença da Arte e da Música nas propostas educativas. Para que serve a aula de Música? Para aprender a tocar um instrumento? Para tornar os alunos mais disciplinados? Para incentivar seu pensamento lógico? Para que eles aprendam a obedecer? Acho que podemos ir bem além desses questionamentos que coloco aqui, por serem bastante frequentes nas conversas geradas pelo senso comum. Em vez disso, podemos perguntar: Para que serve a Arte? Qual é seu propósito? Em busca de respostas, traz-se aqui uma

reflexão do compositor e educador musical canadense Murray Schafer, que pode ser resposta à questão:

Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos. É um objetivo nobre, divino E existe desde muito tempo atrás, antes que a palavra “Arte” fosse cunhada para descrever o último tremor transformativo acessível ao homem civilizado. (SCHAFER, 2002, p. 83-99).

No artigo, o autor comenta de que modo, nas sociedades arcaicas mas, também, nas sociedades orais da época atual, a arte não se separa da vida e mostra como, na sociedade civilizada, paulatinamente, ela tem perdido espaço e se caracterizado como unicamente divertimento ou passatempo. A tradição racional da civilização ocidental e o culto à ciência fizeram que, no decorrer do tempo, nosso ensino se centrasse nos atributos do pensamento. Nessa caminhada, foi se enfraquecendo nossa relação com o sensório, com as percepções e os sentimentos que, embora reconhecidos, não fazem parte da tradição do ensino. Cabe à Arte e à Música reconduzir os sentidos e os sentimentos à arena do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, considere-se que é crucial, e passo importante para o contato com a arte, a faculdade de perceber o ambiente em que se está ou vive, seus objetos e fenômenos; que essa percepção se dá pelos órgãos dos sentidos, nossas janelas para o mundo exterior, que constantemente recebem e enviam informações; e que cada sentido é uma janela diferente e, sendo assim, tem um modo peculiar de se relacionar com o mundo, com a pessoa que percebe e com as outras pessoas, objetos e fenômenos, situados no mesmo ambiente. Quando se proporciona ao estudante esse tipo de experiência, seus sentidos se aguçam e uma complexa operação mental tem lugar, para que a pessoa tenha a sensação típica de cada um dos sentidos. O que é conscientemente percebido ganha significados e é aqui que reside a importância de bem perceber para a

Arte. O significado se forma por meio de um conjunto de faculdades, sensoriais, sensíveis, mentais.

As diferentes formas de arte partem da sensorialidade para se constituir como linguagem expressiva e comunicativa; as Artes Visuais se organizam a partir do olhar; a Música se organiza a partir da escuta. E pode-se dizer – embora se entenda que essa afirmação é uma grande simplificação – que a Dança e o Teatro operam com o corpo em movimento no espaço e se utilizam de uma série de recursos baseados na visualidade, na escuta, na palavra. Os sentidos do olfato e do paladar não constituíram, até agora, formas de arte autônoma, no sentido que hoje atribuímos à palavra, embora não se possa esquecer que esses sentidos têm sido cada vez mais trazidos para as linguagens artísticas, com o fito de ampliar o espaço da sensorialidade na prática da Arte.

Para os músicos e, em consequência, para os professores de Música, o sentido preponderante é a audição. A orelha capta vibrações das coisas e objetos do mundo e as envia ao cérebro, onde são reconhecidas como som. Pela escuta, além de reconhecer o som, identificam-se, também, uma série de qualidades, entre as quais se destacam: frequência (altura), amplitude (intensidade), duração (organização temporal) e timbre (a característica que permite reconhecer a fonte sonora). Pela escuta, pode-se perceber, ainda, se o som é estático ou se move, se provém do alto, de baixo ou de qualquer outra direção. Mas, também, descobrir o que provoca em nós, que sentimentos desperta, como nos traz respostas do passado, como se projeta para frente, por meio de nossos anseios, propostas e sonhos. Esse conjunto de percepções, sensações e sentimentos constituem o terreno da humanidade, no qual a Arte tem a faculdade de penetrar e encontrar sentidos e significados.

A Música, tão antiga quanto a humanidade, sempre esteve presente em todas as civilizações, em todas as épocas, em todos os lugares. E hoje, continua a ocupar um importante lugar na vida de cada um; uma de suas principais características é a diversidade: há música para dançar, música para cantar e tocar, para alegrar festas, para meditar; música para rezar, para celebrar datas importantes ou feitos esportivos. As manifestações dedicadas a alguma dessas ações unem as pessoas de determinado grupo, pelos significados que têm para cada uma delas e para aquela comunidade.

De fato, nunca houve tanta música em nossa vida como agora; somos constantemente bombardeados por sons, na rua, nos estabelecimentos comerciais, nos bancos, supermercados, shopping centers e consultórios médicos. Mas essa música oferecida à população é, na maior parte das vezes, um produto da indústria cultural, da cultura de massa. Poucas vezes o fazer música se inscreve nos hábitos da sociedade ocidental de modo informal, no seio da família ou em reuniões de amigos. Ela vem sendo, aos poucos, substituída pelos objetos tecnológicos, numa proporção que já tem merecido a atenção da área da Saúde. Mas, será que tem sido objeto de preocupação no campo da Educação? Esse quadro se dá por uma série de fatores, entre os quais se quer destacar a pouca valorização da Arte e a incompreensão de seu papel em diferentes segmentos da sociedade, o de agente de transformação, que precisa ser resgatado na escola, permitindo que cada estudante encontre sua maneira própria de desabrochar para a vida. Essa afirmação nos remete à palavra de António Nóvoa, quando diz:

Em poucas palavras George Steiner resume as bases da educação: a arte, a ciência e a filosofia. Através destas três linguagens acedemos a realidades que, de outro modo, nos ficariam desconhecidas. É nesse sentido que educação é liberdade, pois abre-nos mundos a que nunca teríamos chegado caminhando sozinhos. /.../ O conhecimento e a experiência da arte são fundamentais para uma educação plena que abra horizontes e nos conduza a outras margens, sem nos fechar no lugar de nascimento. Michel Serres tem razão quando diz que, muitas vezes, as escolas e universidades “formam cultos ignorantes”, pessoas

que sabem muito de certas áreas e linguagens, mas que nada sabem de outras (NÓVOA, 2016).

Portanto, pode-se dizer que a **Arte não é só** entretenimento, mas envolvimento e cumplicidade; **não é só** decoração, mas participação e sensibilização; **não é apenas** instrumento destinado a trazer alegria, mas agente de desenvolvimento; **não é apenas** passatempo a quem quer descansar da lide diária, mas possibilidade sensível e transformadora. E em que consiste essa transformação? Encantamento, sensibilidade, ação. A Arte nessa acepção proporcionará a quem a exerce consciência em relação ao meio ambiente; potencialização das possibilidades de desenvolver plenamente a própria personalidade; oportunidade de encontros dialogais com outras pessoas; exercício de sensibilização.

Voltando à Música, pode-se dizer que, depois de tantos anos de quase total ausência – que só não é completa por conta de professores amantes que insistem em trazê-la para as aulas – é hora de se pensar em maneiras de reintroduzi-la sistematicamente na escola. Como pensar nessa reintrodução? A sugestão é que seja em constante diálogo com a comunidade escolar, levando em consideração suas experiências musicais, mas, também, não lhes negando acesso à produção musical de outros locais, de outras culturas, de outras épocas e do conhecimento específico dessa arte. E em movimentos de abertura de espaço, para que os envolvidos tratem de ouvir, manipular e criar com sons.

A chave para o trabalho com música é a escuta. O som é a sua matéria prima; assim, é preciso abrir os ouvidos para ele. Tudo soa, mas é raro nos determos no som, em sua apreciação, no reconhecimento de suas características e propriedades. A partir da escuta, aprendemos a perceber o mundo por critérios sonoros. **Aí nasce a música:** do

reconhecimento do som, da atribuição de significados e sentidos a ele, e da conquista da capacidade de usá-la como linguagem, o que significa conhecimento e autonomia de uso.

Nada disso, porém, poderá ser bem sucedido se essa consciência não chegar aos cursos de formação de professores, isto é, às Licenciaturas em Música, ou às habilitações em Educação Musical. Esses cursos, além das peculiaridades inerentes à Música, precisam se preocupar com seus modos de organização, a partir do conhecimento da realidade da escola e do ensino básico e levando em consideração o que essa linguagem requer, para que possa ser conhecida, cuidada e compartilhada.

A **primeira tarefa** seria pensar e organizar os possíveis meios que permitam que a música seja reconhecida como linguagem, o que levará a sua utilização de maneira dialógica, expressiva e criativa. A **segunda tarefa** seria descobrir maneiras de aproximá-la das outras linguagens expressivas e de outras áreas de conhecimento, para que, com elas, pudesse se relacionar interdisciplinarmente. A **terceira tarefa** seria reconhecer que a criança e o jovem têm **Direitos em relação à Música**, que o estado e a sociedade têm obrigação de garantir:

- **O Direito** de aprender música e de conhecê-la em suas diferentes formas, as presentes em sua cultura, e as provenientes de outras, de outros tempos, de outros locais e de outras situações.
- **O Direito** de familiarizar-se com diferentes gêneros e estilos de música, de ouvi-la, de dela se aproximar e de reconhecê-la como produto cultural e artístico.
- **O Direito** de acesso a pontos de cultura que favoreçam o contato com essa arte.
- E, sobretudo, o **Direito** de fazer música, criar e improvisar, sozinho ou com seus pares, utilizando-se de materiais sonoros de diferentes naturezas, instrumentos

convencionais ou não convencionais, corpo e voz, sem descartar as possibilidades advindas das tecnologias, em espaços compatíveis com a natureza da Música e o número de alunos envolvidos.

Esse conjunto de possibilidades permitirá que aflore em cada criança e em cada jovem o ser musical inerente a todo ser humano, o músico que, potencialmente, existe em todos nós. Para que isso se concretize, é preciso ter em mente a importância do professor de Música, que tem a tarefa de: tornar conhecido na comunidade o papel dessa arte como agente transformador; dirimir dúvida; propor ações efetivas para sua existência e fortalecimento na escola.

É preciso lembrar que, em virtude dos caminhos e descaminhos pelos quais a música tem passado na escola brasileira, ficou difícil, tanto a ela quanto ao professor, abrir mão das “meias verdades” emanadas do senso comum, e escolher o caminho da transformação, da descoberta, da relação saudável com o meio ambiente, consigo próprio e com as outras pessoas. Esse convívio precisa ser reconstruído, para que a comunidade escolar torne a descobrir o “encantamento do mundo”, não apenas, mas grandemente, pelo exercício da Música e da Arte, em suas múltiplas formas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Lei Orgânica dos Municípios. Decreto-Lei no. 9.494, de 22 jul. 1946.

_____. Lei Federal no. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, DF, 1961.

_____. Lei Federal no. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau. Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Federal no. 11.749/08. Altera a LDBEN no. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

CARDIM, Carlos; GOMES JR, João. *O ensino da música pelo método analítico*. 5ª. ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1926.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional - MinC Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008.

GIOS, Maria Helena Maestre. *Caldeira Filho: contribuição à música brasileira*. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: RODRIGUES, Helena; RODRIGUES Paulo Ferreira; RODRIGUES Paulo Maria (Coords.). *Ecos de Opus Tutti: arte para a infância e desenvolvimento social e humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

SCHAFER, Murray. *Patria: the complete cycle*. Toronto: Coach House Books, 2001.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático para a educação artística e musical: estudo folclórico musical*. (1ª. ed. S. Paulo: Vitale, 1941). Rio de Janeiro: ABM/Funarte, 2009. 3 vols. e Separata.

PARTE 2
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
PARA O ENSINO DA ARTE

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE

RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

[...] São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...]

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006).

A Constituição da República Federativa do Brasil é, por definição, o documento máximo que regulamentaria as relações que integram a organização de um estado-nação. Ela, ainda por definição, é responsável por limitar poderes e garantir direitos. É uma carta magna, fundamental, à qual devem ser submetidas outras legislações e condutas. É o princípio instaurador de uma ordem de justiça social e, portanto, de garantia democrática. Na página 18 de sua edição de 2017, encontra-se o artigo 6º, primeira parte da epígrafe desse texto, redigido em 1988, e alterado em última emenda constitucional no ano de 2015. A educação é, nesse artigo, estabelecida como “direito social”. Esse artigo 6º. Integra o Capítulo II do Título II da Constituição, respectivamente intitulados “Dos Direitos Sociais” e “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. A educação é, de acordo com a Constituição Brasileira, um Direito Social e Garantia, fundamentais. A garantia a esse direito é dever do “Estado”, também de acordo com esse texto de lei maior. Em sua página de número 123, a Seção I do Capítulo 3º. do Título VIII, “Da Ordem

Social”, dispõe “Da Educação”. O artigo 205 rege a educação como “direito de todos” e “dever do Estado”.

A EDUCAÇÃO é um DIREITO NOSSO, é um DIREITO SOCIAL e um DEVER do estado. DEVER daqueles que por terem sido escolhidos por parte da população que compõe esse estado-nação, se tornam responsáveis por sua administração, sendo essa balizada pelo que dispõe a sua carta maior, sua Constituição. O estado brasileiro, ou, o conjunto das pessoas escolhidas para administrar o estado-nação, teria como DEVER, garantir:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006).

Garantias convergentes aos atributos de um “Estado democrático destinado a

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]

A instituição desse “Estado democrático” e a salvaguarda de todos esses atributos que deveriam constituir-lo, definiu a promulgação dessa Constituição da República Federativa do Brasil, tal como declarado pelos “representantes do povo brasileiro em seu preâmbulo (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2017, p. 9).

Preâmbulo que já indica as contradições que envolvem esse texto fundamental em sua redação, função e uso ao requerer a promulgação desse documento sob a proteção de um “Deus”.

Sem desconsiderar os imbróglios que definem parte do que chamamos realidade, voltemos à evidência do texto quanto à afirmação da Educação como DIREITO SOCIAL e DEVER do estado: a Educação é um DIREITO de toda e qualquer pessoa que compõe o estado-nação denominado Brasil, assegurado como um DEVER daqueles que constituem a administração desse estado-nação. A repetição é mesmo proposital nesse caso: a Educação é um DIREITO DE TODOS e um DEVER DO ESTADO.

Não aprendemos isso na escola, talvez alguns, algumas exceções, mas em generalização, faz parte de nossos conteúdos escolares o aprendizado de nossos direitos e deveres do estado? Aprendemos em nossos anos escolares que existe uma carta maior criada com o intuito de estabelecer e assegurar um estado democrático, de regularizar as relações de poder, de salvaguardar nossos direitos, em defesa da igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade de ensino público, da valorização de profissionais que realizam esse ensino? Aprendemos sobre nossos direitos e sobre o direito de reivindicá-los a essas pessoas que por definição deveriam agir em prol de um bem comum², assegurando o exercício desses direitos explicitados em uma Constituição? Reivindicar a essas pessoas a sua função. Geralmente não, mas aprendemos a usar pronomes de tratamento responsáveis pela manutenção de estruturas hierárquicas.

Aprendemos em nossos anos escolares o que é democracia e as contradições que envolvem esse conceito? Aprendemos sobre neoliberalismo e “pós-democracia”?

² “[...] O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e sua racionalidade própria. Minha hipótese é portanto a seguinte: a racionalidade da política é a de um mundo comum instituído, tornando comum, pela própria divisão” (RANCIÈRE, 1996b, p. 368)

Exercitamos a democracia, atentos aos seus desajustes frente a uma “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) ou reproduzimos certo formalismo democrático (RANCIÈRE, 1996a, p. 99-122)? Quais agentes definem nossas “subjetividades políticas”?

Aprendizado fundamental esse do reconhecimento de nossos direitos. Porém, essa é só uma parte de nosso necessário aprendizado sobre as ações políticas que rearranjam nossos cotidianos. O aprendizado continua no entendimento de que essas ações não são estritas execuções de um discurso democrático, não são a execução estrita de um instrumento que torna esse discurso lei maior. Continua com o reconhecimento dos complexos mecanismos políticos definidos e definidores de jogos de poder, interesses e resistências. E então voltamos àquele aprendizado inicial sobre o reconhecimento de direitos, deveres e da possibilidade de sua reivindicação. Mesmo em momentos em que o “Estado de Direito” é solapado por ações concernentes à configuração de um “Estado de Exceção”, independentemente de seu decreto, as subjetividades políticas não cessam sua ação. Atuamos, com nossas ações cotidianas, em movimentos organizados ou ações individuais. Fazemos política, por estarmos uns entre outros, aludindo ao conceito de política³ de Hannah Arendt como mencionado por Edson Teles. Nesse sentido, tais subjetividades não se definiriam como um “modo de vida ou um regime político, mas como processos contingentes e singulares de ruptura com o vigente” (TELES, 2007, p. 42).

A condição de existência desse modo de ser político é a democracia, não aquela limitada a um regime político, manifesta como sobreposição, como externalidade, mas engendradora na interrupção de uma ordem, na “interrupção singular” da “ordem da

³ Também para Rancière, a “política não é em primeiro lugar a maneira como indivíduos e grupos em geral combinam seus interesses e sentimentos. É antes um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (RANCIÈRE, 1996b, p. 368).

distribuição dos corpos em comunidade”, designada por Jacques Rancière pelo termo “polícia”. A democracia nesse sentido, seria o “nome daquilo que vem interromper o bom funcionamento dessa ordem por um dispositivo singular de subjetivação. Ela não se reduziria a um regime parlamentar ou ao Estado de Direito. Ela seria um “modo de subjetivação política”, inclusive em litígio a outros modos. Três aspectos a definiriam. Primeiro, “a existência de uma esfera de aparência específica do povo”. Aparência que “não é a ilusão que se opõe ao real”, mas sim “a introdução, no campo da experiência, de um visível que modifica o regime do visível” (RANCIÈRE, 1996a, p. 102). Segundo, o

povo que ocupa essa esfera [...] por intermédio do qual há democracia é uma unidade que não consiste em nenhum grupo social mas sobre-impõe, à dedução das parcelas da sociedade, a efetividade de uma parcela dos sem-parcela. A democracia é a instituição de sujeitos que não coincidem com partes do Estado ou da sociedade, sujeitos flutuantes que transtornam toda representação dos lugares e das parcelas (RANCIÈRE, 1996a, pp. 102-103).

Por fim, “o lugar da aparência do povo é o lugar da condução de um litígio”. A democracia, segundo Rancière, instituiria assim “comunidades polêmicas que põem em jogo a própria oposição das duas lógicas, a lógica policial da distribuição dos lugares e a lógica política do traço igualitário” (RANCIÈRE, 1996a, p. 103). As “formas da democracia” seriam então as “formas de manifestação desse dispositivo ternário” constituído pela existência de uma esfera da aparência ou introdução no campo da experiência de visualidades que modificam o regime do visível; pela presença de sujeitos flutuantes não coincidentes com partes do estado ou sociedade, transtornantes das representações de parcelas sociais; e pela instauração do litígio.

Esquecemos, segundo Rancière, a “carga simbólica originária” da palavra democracia que não seria, primeiramente, “o nome de um regime político numa classificação objetiva dos diferentes regimes, mas o nome de um desvio singular no curso normal dos assuntos humanos”. Palavra que a princípio teria sido enunciada como

um “insulto” pelos adversários ao poder do “demos”, um ser “duplo”, pois designaria uma parte da comunidade, mas também, e simultaneamente, a “comunidade em seu conjunto, a cidade política em sua totalidade”. Parte que se identificaria a esse conjunto “exatamente em nome da injustiça que lhe é feita pela ‘outra’ parte” (RANCIÈRE, 1996b, p.370-371).

A política, em última instância, repousa sobre um único princípio, a igualdade. Só que esse princípio só tem efeito por um desvio ou uma torção específica o dissenso, ou seja, a ruptura nas formas sensíveis da comunidade. Ele tem efeito ao interromper uma lógica da dominação suposta natural, vivida como natural. Esse efeito é a instituição de uma divisão ou de uma distorção inicial. Essa distorção é que é testemunhada pelas palavras aparentemente muito simples: *demos* e *democracia* (RANCIÈRE, 1996b, p.370).

Ao definir democracia, voltando-se às suas possíveis origens, Rancière abre espaços para o reconhecimento da potência das subjetividades políticas frente à ordenação de um regime político. Democracia não se define pelos formalismos que caracterizariam determinado regime de governo, mas sim pela atuação desviante de subjetividades políticas que preservam o dissenso que constituiria o comum.

Já aquele estado democrático, enunciado em nossa Constituição, estaria, poderíamos dizer, mais próximo do que Pierre Dardot e Christian Laval elaboram como um sistema “pós-democrático”. Sistema de governo sintonizado com a “nova razão do mundo”, também denominada neoliberalismo. Os autores, Dardot e Laval abrem o prefácio à edição brasileira de seu livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (2016) afirmando a importância sobre o conhecimento e análise lúcida sobre esse estado político-econômico-social, também para “remediar” certa “*pane de imaginação*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.9). Dardot e Laval explicitam o neoliberalismo como um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Ibidem). Nele

estaria contida uma “ideia muito particular da democracia, que sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle [...]” (Ibidem, p.8). O confronto a esse “sistema fechado” se torna problemático pela dificuldade de “reunir as condições em que ele se dá”, pois é instaurado por “oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais” (Ibidem). Essa “coalização de poderes concretos” exercem “certa função política em escala mundial” (Ibidem).

O regime de concorrência determinado por esse sistema enfraquece a mobilização de ações coletivas:

as “formas de gestão na empresa, o desemprego, a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania” (Ibidem, p.9).

A mutilação que essa “subjetivação neoliberal” operaria em nossa rotina, em nossa “vida comum”, seria de tal alcance que poderíamos desconsiderar uma “revolta antineoliberal de grande amplitude”, porém não poderíamos deixar de considerar as “mutações subjetivas” engendradas pelo neoliberalismo que “operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição”, que poderiam verter em “movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas” (Ibidem).

Nesse contexto, qual o significado da Educação como DIREITO SOCIAL e DEVER do estado? Quais as consequências da gerência de um estado pós-democrático (CASARA, 2017) para as políticas públicas voltadas à Educação? O que a Educação representa a esse estado pós-democrático, articulado a uma “nova razão do mundo” que preza como prioridade a defesa de interesses econômicos privados? Quais as reverberações dessa

orquestração política público-privada nos cotidianos escolares e nos afetos (SAFATLE, 2016) às subjetividades profissionais que atuam nesses contextos?

Precarização junto à propagação da ideia de falência do sistema público de ensino, motivados por interesses de investidores do mercado educacional (FILHO, 2018a; FREITAS, 2018b; GRABOWSKI, 2018c, 2018d;) são algumas das estratégias dessa (não tão) “nova razão do mundo”, que continuam a arruinar esse sistema que há muito tempo vem sendo fragilizado⁴. E a nós, trabalhadoras e trabalhadores desse sistema, cabe a lida com as ruínas, por vezes estarecidos com os acontecimentos, como o “anjo da história” de Walter Benjamin, com seus “olhos escancarados” e “boca dilatada”, diante daquilo que vê como “catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína” (BENJAMIN, 2010, p.226).

Ao resenhar “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, outro livro de Christian Laval (2004), Nelson Dacio Tomazi (2005), afirma a crise da escola, especialmente a pública, como óbvia. A crise seria a razão de existência dessa instituição que teria como função o desenvolvimento da crítica e autocrítica. No entanto, Laval aborda outro viés para essa “crise”, também destacado por Tomazi. Essa, tratada por Laval, é por ele afirmada como fruto de um projeto em dimensão mundial voltado à anulação da educação como direito de todos.

Desse reconhecimento, ao revés da sujeição à sensação de impotência, a disposição de contrapartida (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) à “racionalidade *dominante*” e aos seus “dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos” os

⁴ Em julho de 1977, Darcy Ribeiro (já mencionado nessa publicação, cf. texto de Betania Libanio Dantas de Araujo), profere a palestra “Sobre o óbvio” durante a 29ª Reunião da SBPC realizada em São Paulo. Nesse texto, publicado posteriormente em “Ensaio Insólitos” (2013), Ribeiro afirma que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p 20).

quais, como quaisquer dispositivos são de “natureza essencialmente ‘estratégica’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.385). Instaurando a democracia como referida por Rancière. Gerando espaços de elaboração ao que diariamente experimentamos, possibilitando entendimentos e reconhecimentos do que nos enreda, dos jogos de interesse que tecem o emaranhado complexo daquilo que se torna, não sem nossa recepção e ação, o que denominamos realidade. Entendimentos e reconhecimentos também dos limites de nossa acessibilidade aos mecanismos e dispositivos que configuram nossos mundos sensíveis. Importante considerar nossas realidades em seus limites de edição. Lidamos com consequências de interesses, mas essas não deixam de serem realizadas pela nossa forma de perceber e de reagir a essas edições. E isso é o contrário de tratar nossa realidade como fantasia, mas pode ser o começo de tratá-la com imaginação, remediando certa *pane*, ao assumi-la como ficção⁵. Talvez aí esteja a possibilidade de contrapartidas. Uma crise, para Hannah Arendt, somente seria desastrosa se a ela respondêssemos com “juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”. Tal atitude, além de intensificar a crise, nos privaria da “experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2001, p. 223).

Ao revés da submissão, perplexidade ou juízos pré-formados, o resiliente trabalho de prover água a árvores mortas (O SACRIFÍCIO, 1986) reordenando processos ou irrompendo ordenações em ações convulsivas, mas não menos resilientes. Atualizações subjetivas convergentes a certa utopia descrita como compromisso histórico de “denúncia de uma realidade desumanizante” e o “anúncio de uma realidade em que as pessoas possam ser mais” (FREIRE, 1987, p 73).

⁵ Como sentidos engendrados no envolvimento com a realidade, compreendendo-a como materialidade flexível e receptiva, também, às nossas intervenções, ao nosso modo de agir. (MENESES, 2008).

Compromisso histórico mantido pelo reconhecimento de outras possibilidades de existência. *Ubuntu*. Palavra derivada da junção de *ubu*, evocação da ideia do “Ser, entendido de um modo dinâmico, integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência” e *ntu*, os “modos distintos de existência”. *Ubu* “está invariavelmente orientado para *ntu*”, resultando daí a ideia de integração a uma comunidade. *Ubuntu* como “o que é comum a todas as pessoas” (NOGUERA, 2012, p. 147-148).

Nossas ações talvez não causem mudanças radicais, ou mesmo perceptíveis, mas constituem os processos que posteriormente são anunciados como histórias. Podem criar, ao menos, resistências a certas ordenações, gerando espaços para possíveis elaborações de respostas, outras que não as já instituídas ou apreendidas, revertendo certa *pane de imaginação* derivada das consequências de uma “nova razão mundial”. Compromisso histórico realizado em comum.

Em comum abrimos espaços para elaborações à crise sentida. Promovemos, dentre outros afetos, essa comunidade de textos. Desses, os quatro próximos textos foram criados em resposta à seguinte pergunta: Quais as questões relevantes a se discutir sobre políticas públicas educacionais para o ensino da arte no contexto brasileiro atual?

João Cardoso Palma Filho apresenta como resposta uma historiografia da legislação brasileira voltada à regulação do ensino de arte, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) até atualizações recentes decorrentes da Lei 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio). Por essa configuração, o texto de João Cardoso Palma Filho torna-se um subsídio documental basilar para o conhecimento da história das políticas públicas educacionais brasileiras.

Também sob vertente historiográfica, Clarissa Suzuki desenvolve uma análise crítica das políticas públicas educacionais brasileiras em relação ao neoliberalismo, apresentando as características dessa “nova razão mundial” e as consequências de sua interferência na condução dessas políticas públicas e nos rearranjos dos mecanismos políticos que as promovem, demonstrando o vínculo entre esse sistema “pós-democrático” e o estado submetido a essa “racionalidade *dominante*”. O texto de Clarissa Suzuki mostra-se assim, como fundamental fonte para o conhecimento das articulações entre os setores públicos e privados e as consequências desse jogo de interesses na concepção e execução de políticas públicas educacionais. Sobretudo, o texto de Clarissa Suzuki revela as tensões que caracterizam o movimento processual da história, evidenciando ações e reações, ditos e contraditos, os considerados avanços e retrocessos que constituem a densa complexidade desse movimento.

Maristela Sanches Rodrigues e Adriana Silva de Oliveira optaram por revelar as consequências dessas ingerências, tornando seus textos espaços de manifestação da experiência docente. Maristela Sanches Rodrigues aborda as concepções sobre arte e seu ensino de professoras e professores de arte da rede pública estadual paulista, bem como a recepção desses profissionais ao currículo de arte estabelecido oficialmente pelo governo paulista. Por sua vez, Adriana Silva de Oliveira expõe seu próprio cotidiano como professora das redes municipal e estadual de São Paulo entre 2007 e 2012, e, atualmente, como professora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Fundamentos históricos, análise contextual e manifestação das consequências cotidianas na prática docente dessa tradição política atualizada em função de uma nova razão mundial, determinada pela primazia do capital financeiro em detrimento do

humano. É o que o conjunto desses quatro textos constitui como tema: a história, fundamento para a análise de uma conjuntura e a reverberação desse acúmulo de acontecimentos em relação à sua atualização nas ações, concepções e afetos de profissionais que vivenciam os contextos configurados por essa ordenação política-econômica. Textos fundamentais como subsídios ao reconhecimento de nossa atual conjuntura e de nossas possibilidades de ação como integrantes dessas histórias.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª. ed. 1ª.reimp. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 12ª. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.
- CASARA, Rubens. *O Estado Pós-Democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em <file:///C:/Users/Redefor/Downloads/CF88_EC96.pdf>. Acesso em 4 fev. 2018.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FILHO, João Carlos Escosteguy. *Uma pequena história dos dias de hoje: considerações sobre a privatização da educação no Brasil*. Disponível em <<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/9975-uma-pequena-historia-dos-dias-de-hoje>>. Acesso 4 fev. 2018 a.
- FREITAS, Alexandre. *A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira*. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>>. Acesso em 4 fev. 2018 b.
- GRABOWSKI, Gabriel. *Banco Mundial ataca a Educação Pública Brasileira*. Disponível em <http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/12/banco-mundial-ataca-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em 4 fev. 2018 c.
- _____. *Crise silenciosa da Educação*. Disponível em <<http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/02/crise-silenciosa-da-educacao/>>. Acesso em 4 fev. 2018 d.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 27ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MENESES, Ulpiano Toledo de Bezerra. *Da Arqueologia Clássica ao Patrimônio Cultural: os sentidos da culturamaterial e seus desdobramentos*, 2008. Disponível em

<http://comunicacao.fflch.usp.br/sites/comunicacao.fflch.usp.br/files/outorga_ulpiano.pdf>. Acesso em 04 fev. 2018.

NOGUERA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. Disponível em <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf>. Acesso em 4 fev. 2018

O SACRIFÍCIO. Direção: Andrei Tarkovsky. [s.l.], 1986 (148min).

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996a.

_____. O dissenso In NOVAES, Adauto. (Org.) *A crise da razão*. 1ª.reimp. São Paulo: Cia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: fundação Nacional de Arte, 1996b.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. In RIBEIRO, Darcy. *Ensaio Insólitos*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. Disponível em <<http://www.fundar.org.br/bbb/index.php/project/ensaios-insolitos-darcy-ribeiro/>>. Acesso em 4 fev. 2018.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2ª. ed. rev.; 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TELES, Edson. *Brasil e África do Sul: paradoxos da democracia*. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

INTRODUÇÃO

A história do ensino das artes na escola básica brasileira tem se caracterizado, ao longo dos últimos cinquenta anos em muitas idas e vindas, ficando muito ao sabor das diferentes abordagens curriculares, reflexo das políticas adotadas pelo Poder Público no campo da educação e seus desdobramentos nos diferentes componentes curriculares, um deles aquele que se destina ao ensino das artes para crianças e adolescentes.

Nesse sentido e no espaço de que disponho, procurarei traçar a trajetória do ensino das artes na escola básica, ancorado nas principais reformas educacionais empreendidas pelo Poder Público ao longo dos últimos cinquenta anos: Lei 4.024/61, de 20.12.1961, nossa primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional; Lei 5.692/71, de 11.08.1971, editada no regime do regime militar (1964-1985) e Lei 9.394/96, que veio a ser nossa segunda lei de diretrizes e bases da educação nacional, atualmente em vigência, com mais de quarenta alterações, a maior parte delas a partir do ano de 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo da República (2003-2016).

Além da legislação maior citada, necessário se torna considerar as diferentes manifestações e interpretações dadas pelos Conselhos de Educação. A partir dos anos 1960, a educação vivencia um processo de descentralização legislativa, que afeta significativamente a política educacional em diferentes governos.

Em decorrência dessa descentralização, Estados e Municípios emergem como intérpretes da legislação federal, por meio dos conselhos Estaduais de Educação, principalmente no que diz respeito aos temas relacionados com o conteúdo presente nos

currículos escolares, ou seja, o que cada escola por meio do projeto pedagógico oferecerá aos seus estudantes.

Especificamente em relação ao lugar das artes na educação básica, a LDBEN de 1961 pouca alteração trouxe, uma vez que continuava na prática o domínio do ensino de música, desenho e canto orfeônico, previstos leis orgânicas (1942-1946) editados durante o Estado Novo (1937-1945).

As mudanças mais significativas virão com as leis posteriores (5.692/71 e 9.394/96 e as propostas curriculares delas decorrentes, como foi o caso dos Guias Curriculares, no caso da primeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no caso da segunda.

Em relação a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, empreendida pela Lei 5.692/71 ganha destaque o que consta no artigo 7º que tornou obrigatório o ensino do componente curricular Educação Artística em ambos os graus de ensino. Já na segunda LDBEN, o destaque fica por conta do § 2º do artigo 26 que afirma praticamente a mesma coisa, ou seja, a obrigatoriedade, agora do ensino de Arte em toda a educação básica, em suas diferentes linguagens (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança).

Por fim, cuidaremos de apresentar alguns comentários sobre a recente Lei 13.415/17 que altera substancialmente toda a legislação anterior, com reflexos na carreira docente, na formação em artes dos estudantes e também na organização dos cursos de licenciatura em artes.

O ENSINO DE ARTES NA LDBEN DE 1961

A nossa primeira lei de diretrizes e bases passou por um longo período de discussão no Congresso Nacional (1948-1961), nada mais nada menos que treze anos. Nasceu ultrapassada. O Brasil dos anos 1960 já não é o mesmo Brasil dos anos 1940. Apesar da longa caminhada muito pouco se discutiu sobre o conteúdo da educação. A discussão foi tomada por debates em torno da descentralização e de verbas públicas para as escolas particulares, na forma de bolsas de estudos para os estudantes que delas necessitassem.

Quanto ao currículo houve pouca mudança em relação ao quadro curricular das escolas: caiu a obrigatoriedade do ensino de Latim e foi mantido o exame de admissão ao ensino ginasial (1º ciclo) do ensino médio. Quanto às artes, apenas uma menção no artigo 38: (IV – “Atividades complementares de iniciação artística” e nada mais. O artigo 44 menciona variedade de currículos, de acordo com as matérias optativas que forem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Além dessas mencionava ainda as práticas educativas e enfatizava o ensino do Português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários.

A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

O golpe de estado perpetrado pela aliança civil-militar no dia 1º de abril de 1964, na prática arquivou a LDBEN e já a partir de 1968, fruto de vários acordos com o governo dos Estados Unidos, conhecido como acordos MEC/USAID inicia-se a reforma do ensino superior (1968) e em seguida a do ensino primário e secundário (1971). As reformas em questão contaram com assessoramento direto de técnicos dos Estados Unidos, chefiados por Rudolf Atcon.

No que diz respeito ao ensino das Artes, é consenso que houve avanços, principalmente pelo fato de que pela primeira vez, esse ensino passa a ser obrigatório no ensino de 1º e 2º graus, com a denominação de Educação Artística (artigo 7º da Lei 5.692/71).

De um modo geral, a teoria curricular da reforma está expressa no Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação e que teve como relator o Cons. Valnir Chagas.

No relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho ⁶, afirma-se no item “Determinação de Conteúdos, o seguinte:

Na sistemática proposta, a formação do currículo cobre duas fases que se completam: a determinação dos conteúdos e a sua organização pedagógica. A primeira deverá partir de um mínimo de unidade nacional para em seguida, sucessivamente, ajustar-se às distintas realidades regionais, aos planos particulares dos estabelecimentos de ensino e aos interesses e aptidões dos alunos (art. 4º, caput). Refletindo essa orientação centrífuga, o Conselho Federal de Educação estabelecerá inicialmente, para cada grau, um conteúdo comum que será obrigatório em todo o País, definindo-lhe os objetivos e a amplitude (art. 4º, §1º, II).

Na lei, o currículo é pensado em sentido amplo e abrange todas as atividades realizadas no espaço escolar. Nesse sentido, inclui disciplinas, áreas de estudo e atividades. Constará de um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte diversificada as realidades específicas de cada região e aos interesses dos estudantes. O currículo pleno incluirá, obrigatoriamente, Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde. O ensino religioso constituirá disciplina dentro do horário de cada estabelecimento e sua matrícula será facultativa.

⁶ O GT era composto pelas seguintes pessoas: Padre José de Vasconcellos (Presidente); Valnir Chagas (Relator); Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos Silva; Gildásio Amado; Magda Soares e Nise Pires.

Uma questão que logo surge diz respeito ao tratamento metodológico a ser dado às diferentes matérias que compõem o currículo pleno da escola. Nesse sentido, o Parecer 853/71 estabelece que as matérias⁷ definidas pelos seus conteúdos serão nos anos iniciais tratadas predominantemente como atividades; nos anos intermediários como áreas de estudo e nos anos finais (7^a e 8^a séries) como disciplinas.

Especificamente em relação ao caráter metodológico da Educação Artística, o Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do Conselho Federal de Educação⁸, são feitas algumas considerações, que para melhor entendimento, preferimos transcrevê-las, destacando às que consideramos mais pertinentes.

Assim é que ao se referir à Educação Artística, a relatora afirma⁹: “É preciso considerá-la não como derivativo ou adorno da experiência humana, mas tendo a arte como condição de vida e da sociedade.”. E prossegue:

A educação Artística não se dirige, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que do que de apreciadores de arte, e **que tem a ver diretamente com o lazer** – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida (grifo meu).

Para em seguida concluir:

Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto, **a formação geral estética**, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra

⁷ As matérias previstas no Parecer 853/71 são as seguintes: **Comunicação e Expressão** (Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física e Línguas Estrangeiras); **Estudos Sociais** (História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica) e **Ciências e Matemática**.

⁸ O Parecer dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. (Observe-se que o que antigamente era denominado de disciplina, agora passa a ser denominada de “componente curricular”, denominação que permanece até os dias atuais. Desse modo, currículo não é mais um rol de disciplinas distribuídas ao longo de todo o percurso escolar.

⁹ Trata-se da Conselheira Edila Coelho Garcia.

enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como corolário natural. (grifo meu).

A conclusão lógica que se impõe a partir dos trechos citados é que a principal finalidade da Educação Artística é propiciar uma formação geral estética e, no aspecto metodológico, ou se preferirem didático, a forma de atuação será na modalidade atividade.

Com base nesse arrazoado aprovado no Conselho Federal de Educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio do Regimento Comum das Escolas de 1º Grau, determinou que em todo o Ensino de 1º Grau, o tratamento didático a ser dispensado ao componente curricular Educação Artística seria na forma de atividade, e não seria levado em consideração para efeito de promoção, o mesmo se deu com a Educação Física e posteriormente (1985), também com a Língua Estrangeira.

OS GUIAS CURRICULARES

No caso da reforma do ensino de 1º e 2º graus, o MEC optou por uma política descentralizadora em relação ao currículo, muito próxima da que já estava expressa na Lei 4.024/71, ou seja, orientou os Estados para que elaborassem suas propostas curriculares, que no caso recebeu a denominação de Guias Curriculares.

Importante levar em conta, que quando da implantação da Lei 5.692/71 nas unidades federadas, a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo contava com um número muito reduzido de professores habilitados em Educação Artística, para um grande número de aulas a serem atribuídas nas mais de cinco mil escolas. Em decorrência dessa situação são os professores de Desenho, Música e Artes Industriais

que irão ministrar as aulas de Educação Artística, até que sejam habilitados professores nesse componente curricular.¹⁰

O Guia Curricular para o ensino de Educação Artística, elaborado com a finalidade de orientar o trabalho docente,

não explicitava fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, nem uma linha metodológica que orientasse o ensino de artes nas escolas (...) havia apenas uma introdução que não entrava no mérito das questões aqui levantadas e um rol de objetivos e atividades de expressão corporal, musical e plástica, divididas por faixa etária. Tampouco foi citada uma bibliografia específica que pudesse subsidiar a atuação dos professores.” (op. cit. p. 7).

A conclusão a que se chega é a de que na ausência de uma orientação mais segura e na precariedade da formação dos que atuavam no ensino das artes, o ensino desse componente curricular pouco se altera:

em vez de se proporcionarem atividades que visassem ao desenvolvimento da criatividade e da expressão do aluno, os professores continuaram limitados aos mesmos exercícios musicais, gráficos, decorativos e construtivos nos quais sentiam mais segurança em aplicar, por estarem diretamente ligados à sua formação. (op.cit.p.7).

Conclusão, aliás, óbvia: ninguém ensina o que não aprendeu no seu curso de formação!

A partir de 1985 inicia-se no Estado de São Paulo, sob a coordenação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)¹¹ a elaboração do que veio a ser denominado de *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística*, ainda na vigência da Lei 5.692/71, que só viria a ser revogada em 1996,

¹⁰ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística – 1º Grau*, 1989, p. 7.

¹¹ Com a volta das eleições diretas assume o governo do Estado de São Paulo o ex-senador André Franco Montoro, que contará na Pasta da Educação durante o período de 1983 a 1987 com os seguintes Secretários de Educação: Paulo de Tarso Santo, que fora Ministro da Educação no Governo João Goulart (1961-1964); Paulo Renato Souza e José Aristodemo Pinotti. À época do início de reformulação dos Guias Curriculares estava à frente da CENP, o professor João Cardoso Palma Filho.

A proposta curricular, após tecer alguns comentários sobre os Guias Curriculares, discute qual será o papel da arte na educação, o conceito de criatividade e o seu papel no ensino da arte e o que seria uma experiência criativa e com suporte em Rudolf Arnheim transcreve o entendimento desse autor sobre o conceito de expressão, in verbis: “(...) *definimos expressão como maneiras de comportamentos orgânicos ou inorgânicos revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos.*”

A proposta discute ainda a inter-relação dos conteúdos, o processo de avaliação e a postura do professor diante da nova realidade da escola pública que se lhe apresenta.

Evidente, que elaborada ainda na vigência da Lei 5.692/71 e, portanto, muito antes do novo ordenamento jurídico que advirá com a Constituição de 1988 e a própria LDB de 1996, a proposta sofre limitações.

O ENSINO DAS ARTES E A LDB DE 1996

O primeiro projeto para uma nova LDB iniciou a sua tramitação em 1998, logo após a promulgação da Constituição Federal e pouco trazia de novidade em relação ao papel das artes na formação das crianças e jovens.¹²

Outros projetos foram apresentados e todos acabaram se constituindo no Substitutivo relatado pelo Deputado Federal da Bahia Jorge Hage, que dedica um artigo ao ensino da arte:

Art. 35^o O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de

¹² Foi apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio do PMDB de Minas Gerais. Para um maior aprofundamento sobre a tramitação da LDB no Congresso Nacional, consulte-se: SAVIANI, Demerval. *A nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 2^a ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 1997.

cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

Da leitura do texto depreendem-se vários aspectos: 1) estabelece a finalidade do ensino da arte, tratada como componente curricular; 2) afirma o respeito às especificidades de cada linguagem e não mais expressão, como constava na legislação anterior e ao afirmar o respeito às especificidades põe fim ao conceito de polivalência, quando defende a habilitação específica em cada uma das linguagens. Destaque-se que quando se refere à Arte fala em componente curricular e para os demais conhecimentos com os quais essa deverá ser integrar fala em “demais disciplinas”.

O Substitutivo em questão foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal e nessa casa legislativa começa uma nova batalha, uma vez que o governo rejeita a tramitação do Substitutivo e passa a apoiar o projeto apresentado pelos Senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa e indicado como relator o senador Fernando Henrique Cardoso, ficando, entretanto sem ser apreciado na ocasião (1992).

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, assume o Ministério da Educação Paulo Renato Souza, que imediatamente passa a trabalhar para que seja arquivado o projeto original da Câmara Federal e que entre em tramitação o projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro.

Nesse projeto não há nenhuma menção ao ensino da Arte, apenas afirmando, quanto ao currículo o seguinte:

Art. 26º – Os currículos do ensino fundamental e médio têm uma base nacional comum, que pode ser complementada em cada sistema e se for o caso, em cada escola, com uma parte diversificada, conforme características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais.

Além da ausência de qualquer menção ao ensino das artes na educação básica, chama à atenção a menção ao alunado como “clientela”.

A omissão em relação às Artes provocou forte reação dos educadores que conseguiram reverter a situação e desse modo no texto finalmente aprovado, consta o artigo 26, com a seguinte redação:

Art. 26º – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º...

§ 2º O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Quando comparamos as duas redações, forçoso é concluir que a dada pelo Substitutivo Jorge Hage era bem mais completa.

Ao longo dos últimos vinte anos, o artigo em questão passou por modificações e, nos termos da recente lei 13.415, de 16.2.2017 passou a figurar em dois parágrafos do artigo 26, com as seguintes redações:

Art. 26º

§ 2º - O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º - As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Importante salientar que ao encaminhar ao Congresso Nacional a MP 746/16, posteriormente transformada na Lei 13.415, a intenção governamental era que o ensino da arte fosse obrigatória apenas na educação infantil e no ensino fundamental, com o que o legislador não concordou e restabeleceu a obrigatoriedade desse ensino em toda a educação básica.

Atualmente discute-se no âmbito do Conselho Nacional de Educação o que se convencionou denominar de *Base Nacional Comum Curricular*, para dar cumprimento ao que estabelece o Plano Nacional de Educação, em decorrência da Emenda Constitucional nº 59/09.

A Lei 13.415/17 afirma que o currículo pleno da escola será integrado por uma base nacional comum, que não poderá ultrapassar 60% da carga horária prevista. Foi dado conhecimento ao público apenas a BNCC para o ensino fundamental, a qual contempla as quatro linguagens já previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999): Artes Visuais; Dança; Música e Teatro, que recebem o tratamento de área temática “que reúne objetos de conhecimento e habilidades articuladas as seis dimensões”. Quais são essas dimensões? Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição e Reflexão.

As habilidades são organizadas em dois blocos: 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano.

Na sequência retorna ao tão criticado discurso das competências e ao todo explicita nove competências, iniciadas com os seguintes verbos; explorar; compreender; pesquisar; experienciar; mobilizar; estabelecer; problematizar; desenvolver e analisar.¹³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao possível leitor deste texto, uma observação: procuramos em pouco mais de dez laudas dar uma visão geral de como o ensino de arte na educação básica foi tratada nos últimos cinquenta anos. Muito mais poderia ter sido dito e já foi em várias

¹³ Não há como não me lembrar da Taxionomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom. Troca-se objetivo educacional por competência e fica tudo como estava antes.

dissertações, teses, artigos e livros. Entretanto não caberia no espaço destinado para esses breves comentários que fizemos.

Sei que citações de legislações nem sempre são bem-vindas. Todavia se o foco é discutir política educacional, não há como delas fugir.

As referências bibliográficas estão em nota de rodapé e muita coisa faz parte da memória deste que aqui escreve, afinal de contas, são cinquenta anos, desde como secundarista participamos da discussão travada em torno da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR: ARTE PARA QUÊ E PARA QUEM?

CLARISSA SUZUKI

INTRODUÇÃO

Todos nós fazemos política todos os dias, desde as escolhas que fazemos ao acordarmos, dos conflitos internos ou externos que enfrentamos, das discussões que participamos, seja nas redes sociais, seja na fila do mercado. Porém, quando falamos de políticas públicas, estamos remetendo-nos ao ônibus lotado que pegamos pela manhã, à escola pública na qual vamos trabalhar em condições precárias, aos equipamentos de cultura sucateados, ou seja, a tudo que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.

Há algumas décadas, o poeta Ferreira Gullar afirmou que “Só cabe no poema/o homem sem estômago / a mulher de nuvens / a fruta sem preço”, por se tratar de uma ironia e traçando uma analogia com a concepção de arte expressa no poema, nós concordamos que no campo das artes imbricadas com a educação, é função dessas áreas assumir como pauta as questões do dia a dia, estas que atingem diretamente os sujeitos e influenciam suas vidas. Nesse sentido, o que se faz necessário discutir ao abordarmos as políticas públicas educacionais para as artes? Como elas impactam a escola pública, os professores, os estudantes, as famílias?

No contexto educacional brasileiro estruturado pela perspectiva neoliberal, diante de um cenário político de retirada de direitos e retrocessos históricos, no que tange as políticas públicas para a educação e fomenta ataques a área das artes com a Reforma do Ensino Médio e a estrutura da última versão da *Base Nacional Comum*

Curricular (BNCC), o que podemos elencar como prioridade para guiar nossas reflexões e ações?

Para fazer frente às questões destacadas nos parágrafos anteriores, focaremos as políticas públicas regulatórias e as questões escolares, pois elas consistem na elaboração de leis que guiam as ações dos governos que têm incidência no ambiente escolar. Considerando esse recorte escolar, podemos destacar as decisões que envolvem a estrutura física, a contratação de pessoas, a formação docente, a valorização profissional, o currículo etc. Como vamos tratar especificamente do ensino de arte, falaremos daquelas políticas que regulam e orientam seu ensino na escola, tentando traçar um panorama nacional de como esse cenário impacta as aulas de Artes.

DA LAMA AO CAOS, DO CAOS À LAMA CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL

Chico Science & Nação Zumbi, banda recifense ligada ao movimento *Manguebeat*, aponta nos dois versos anunciados uma narrativa possível sobre a conjuntura política do país. A lama é um ecossistema rico pela diversidade de seres vivos que habitam, mas é um ambiente, a princípio, inóspito. Por princípios análogos ao nosso contexto político educacional, como a instabilidade que pode confundir-se com o caos, interfere no dia a dia daqueles que trabalham com arte e educação? De que lama estamos falando?

Da lama - unilateral - da política neoliberal, onde as parcerias público-privadas são mecanismos mercadológicos de valorização das empresas e não dos bens públicos, ou seja, do capital financeiro e não dos direitos dos sujeitos, sustentada pelo investimento em produtividade em detrimento do investimento em desenvolvimento

social. O avanço do neoliberalismo na sociedade brasileira intensificou-se a partir da década de 90, pós governos ditatoriais e a entrada massiva do capital estrangeiro.

Em um primeiro momento, o povo brasileiro não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social, contudo, o autoritarismo militar mascarava os traços liberais dos governantes. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda. Diante desta situação, a população viu em Collor e em seus desperdícios orçamentários a causa das mazelas sociais, e, sua derrubada foi a maneira encontrada para demonstrar o descontentamento popular e a busca por mudanças. Porém, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina. (BASSO; NETO, 2014).

Soma-se a este contexto, um levante nos últimos 13 anos (de 2003 a 2016) de um governo popular - Lula e Dilma - que promoveu um avanço na área educacional com ações afirmativas, muitas delas reformistas, mas que propiciaram algumas mudanças importantes principalmente no ensino superior. Programas como o PROUNI¹⁴, FIES¹⁵, SISU¹⁶, UAB¹⁷ entre outros, propiciaram a expansão do acesso das classes mais populares à universidade. A ação reformista se dá, por exemplo, quando esse ingresso

¹⁴ O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em 28 out 2017.

¹⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em 28 out 2017.

¹⁶ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 out 2017.

¹⁷ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em 28 out 2017.

massivo ocorre por meio do convênio com as universidades privadas e não pela ampliação direta de vagas nas universidades públicas. No entanto, não podemos deixar de citar o grande número de universidades federais abertas, principalmente em áreas de vulnerabilidade social nas regiões Norte e Nordeste do país e o fortalecimento da Rede Federal¹⁸ por meio do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni).

O investimento massivo no ensino superior federal e nos Institutos Federais durante quase 10 anos, trouxe resultados mensuráveis no desenvolvimento do Ensino Médio. No Enem de 2014, enquanto a média nacional no exame foi 517,6, a dos IFs se manteve em 561,5 pontos. De acordo com as notas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, se os Institutos Federais representassem um país a parte, eles ocupariam a 11^a posição no ranking em ciências, frente de Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Em leitura, seriam o segundo colocado entre 71 países.¹⁹

O que nos cabe problematizar é que com esse resultado expressivo dos estudantes do Ensino Médio, ainda no governo Dilma Rousseff, contraditoriamente, o orçamento do Ministério da Educação (MEC) perdeu quase 15 bilhões. Progressivamente, após o golpe de estado que empossou o presidente Michel Temer, o caos político instaurou-se no país e já no final de 2016, aprovou-se a Proposta de Emenda à Constituição 55, que congela os gastos públicos no mesmo orçamento por 20 anos. O que nos interessa aqui é compreender o contexto da atual Reforma do Ensino

¹⁸ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 30 out 2017.

¹⁹ Dados colhidos em <<https://www.sul21.com.br/jornal/cortes-e-contingenciamento-no-orcamento-colocam-institutos-federais-em-estado-de-alerta/>>. Acesso em 30 out 2017.

Médio (Lei 13.415/17), que foi proposta sem a participação efetiva da comunidade escolar dos IFs, que não tem investimento para efetivar-se e que ainda propõe somente três disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio: língua portuguesa, matemática e inglês. Todas as outras, geografia, história, sociologia, filosofia, artes, educação física, física e química, não serão obrigatórias, podendo ser abordadas de forma diluída nos itinerários formativos e de acordo com as possibilidades de oferta no contexto escolar. Um retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão desses componentes nos currículos e a importância que reside em cada um. Ao não serem obrigatórios, assumem um caráter acessório, tornando o currículo escolar mais frágil e incompleto, definitivamente alicerçado na lógica da formação tecnicista voltada para os interesses de mercado e não para as necessidades dos jovens brasileiros.

Nesse sentido, a LDB 9394/96 que tornou obrigatório o ensino de arte na educação básica em todas suas dimensões, é alterada pela Lei 13.415/17 e passa a vigorar acrescida do art. 35-A, referindo-se à arte não como componente curricular obrigatório, mas como “estudos e práticas”:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Ou seja, opta pela supressão da obrigatoriedade destes componentes, diluindo-os nos percursos formativos definidos em grandes áreas do conhecimento. Não que defendamos a lógica da fragmentação do currículo disciplinar, mas reconhecemos o risco da polivalência, agora não só entre as linguagens da arte, mas entre grandes áreas do conhecimento. O que pode acarretar o não aprofundamento de área nenhuma, empobrecendo as possibilidades de desenvolvimento cognitivo por meio de saberes específicos.

O que nos intriga nesse projeto de educação executado por um governo que não teve seu programa de governo ratificado nas urnas, é, apesar dessa pretensão homogeneizante, defender em seus textos oficiais a “formação integral do aluno”:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Ibidem, 2017).

Como valorizar todos os aspectos formativos dos sujeitos, se somente três áreas do conhecimento humano estão destacadas?

ARTE PARA QUÊ E PARA QUEM?

DIMENSÕES POLÍTICAS DA ARTE E EDUCAÇÃO

A Reforma do Ensino Médio revela uma concepção educativa onde a arte tem pouco ou nenhuma importância no currículo escolar. Esta afirmação fundamenta-se pelo reconhecimento da história do ensino da arte no Brasil, que desde os anos 1980 vem se afirmando como área fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio da luta de muitos educadores, artistas, instituições e associações. A LDB de 1996 e posteriormente os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte* de 1998, consolidam essa área do conhecimento que, apesar de há muitos milênios traduzir em si o que está latente no ser humano e no seu contexto, tem um histórico de resistência e irrelevância no contexto escolar, ora por ser abordada como mera atividade técnica ora por ser concebida como entretenimento.

A concepção de arte e educação aqui sustentada é freireana, no sentido de que, epistemologicamente, ela possibilita conscientizar para transformar, mediada pelas possibilidades de interpretação cultural, ou seja, das leituras que fazemos de nós mesmos e do mundo. “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um

importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual (BARBOSA, 2008, p. 99). Deriva desta perspectiva, a importância de defendermos a arte na escola incluindo todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, o que inclui a participação efetiva nas decisões que envolvem políticas públicas, não só como meros “consultores” de um programa pré-concebido, mas como propositores do que lhes cabe e diz respeito. Segundo Freire, homens e mulheres constituem-se historicamente e culturalmente

[...] no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam (2001, p.11).

Em suma, para que se concretize a participação popular, é necessário que haja essa prerrogativa nos processos instaurados pelo poder público. Aqui vale pontuar a metodologia que o atual governo federal propôs para a consulta pública do novo documento que orientará a educação básica no país, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que segundo seu texto “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”²⁰.

Após muitas críticas e reformulações, a terceira e última versão que compreende os nove anos do ensino fundamental e a educação infantil, apresentou um documento evasivo para a área de Arte, sem explicitar referenciais históricos e teóricos, traduzindo uma descontinuidade nas políticas públicas voltadas à educação, o que enfraquece, entre outras coisas, os programas de formação continuada de professores.

²⁰ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 01 nov 2017.

Trata as quatro linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – mais as Artes Integradas, como Unidades Temáticas, o que pode favorecer interpretações equivocadas, considerando essas linguagens como temas (ou subtemas) de outras grandes áreas. Ou seja, música, artes visuais, dança e teatro, podem ser temas nas aulas de língua portuguesa ou matemática, como já aconteceu em outros momentos da histórica da educação. E, diferentemente dos demais componentes curriculares que especificam os “objetos do conhecimento” e as “habilidades” por ano, a Arte está organizada em dois grandes blocos: 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, segundo o texto “com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos”²¹. No entanto, já que não há especificidade por ano, o que garante que o componente seja organizado em todos os anos do Ensino Fundamental?

Retomando o começo deste artigo, no fluxo do caos, voltamos à lama da política neoliberal, já que esse documento surge articulado com o empresariado brasileiro, ou seja, os donos do capital financeiro e responsáveis por grande parte das mazelas que afligem os trabalhadores por meio da exploração da sua força de trabalho e da retirada de direitos, que se faz em nome do desenvolvimento econômico. Nos cabe perguntar, o desenvolvimento econômico de quem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que todo fim é um recomeço, retomamos o poema de Gullar *Não há Vagas* (1963), que expressa um período difícil para a democracia

²¹Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 01 nov 2017.

brasileira, muito parecido com o que estamos vivendo hoje, em relação aos direitos, à censura, ao controle do Estado. No campo da arte, o que se espera é que sejam abordados somente temas que não problematizam a realidade e não fomentam reflexões sobre as reais condições dos sujeitos. É a arte da *Escola sem partido*. Processos e proposições que desafiam a cognição e promovam o contato com outros saberes são atacados.

Diante do contexto educacional apresentado e da situação da arte nos dias atuais, é urgente que assumamos de que lado estamos. Como educadores, iremos reforçar esse retrocesso em todas as áreas da vida cotidiana ou procuraremos criar coletivamente situações de aprendizagem que façam frente a esses desafios?

Da lama ao caos, do caos à lama é uma parte da música e em um outro trecho adiante, Chico Science lança uma reflexão/provocação:

*Peguei um balaio, fui na feira roubar tomate e cebola
Ia passando uma véia, pegou a minha cenoura
‘Aí minha véia, deixa a cenoura aqui
Com a barriga vazia não consigo dormir’
E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Que eu me organizando posso desorganizar
Que eu desorganizando posso me organizar
Que eu me organizando posso desorganizar*

Bora organizar?

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. In *Itinerarius Reflectionis* – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da UFG, Jataí, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044/17224>>. Acesso em 30 de out de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 30 de out de 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUESTÕES RELEVANTES E REVELANTES...

MARISTELA SANCHES RODRIGUES

Meu processo de criação é ruminante...

Quer seja escrevendo, desenhando ou preparando aulas, por isso, ruminei bastante sobre como eu poderia contribuir com a questão proposta para esta reflexão. Primeiro ruminei sobre o tema, depois ruminei sobre os autores parceiros e suas linhas de formação, atuação e pesquisa. Por fim, me ocorreu o óbvio: a melhor forma de contribuição que eu poderia fazer seria abordar aquilo que a minha vivência como pesquisadora e como professora de arte há 25 anos me permite, me possibilita e me convida a trazer, mas pensei que especialmente a pesquisa de doutorado que concluí em 2016, poderia ser produtiva para nossa conversa e por aí comecei...

Então, sobre a questão proposta - ***Quais as questões relevantes a se discutir sobre políticas públicas educacionais para o ensino da arte no contexto brasileiro atual?*** – ruminei:

O que são questões relevantes? Quais questões podem se tornar relevantes em determinado contexto? Questões relevantes parecem ser aquelas que nos mobilizam a sair do lugar em que nos encontramos, pois nos sensibilizam por afinidade ou por divergência. Daí a brincadeira com o título deste texto – Questões Relevantes e Revelantes... – pois sensibilizar e mobilizar pode ter a força de revelar! Desvelar...

Sobre políticas públicas educacionais penso em ações definidas por instâncias com poder político para definir políticas públicas educacionais. Então, eu penso que nós, como professoras/es de arte, somos uma instância pública e temos poder político para decidir, mas não sou ingênua a ponto de pensar que temos poderes irrestritos. Nem a

Liga da Justiça ou as *Meninas Superpoderosas* têm! Então, eu penso no MEC e na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por exemplo, como instâncias mais próximas da concretude daquilo a que podemos denominar de políticas públicas educacionais brasileiras.

Quanto ao ensino da arte, eu vou trazer aqui um trecho da minha tese que resume bem como o tenho pensado nos últimos tempos: *Hoje eu consigo pensar nas incertezas como uma grande possibilidade de reinvenção de nossas identidades profissionais, de nossas concepções formativas e de nossas aulas de arte. No mais, sigo revendo e transformando concepções, é assim que concebo percursos formativos em arte/educação hoje, é assim que atuo no ensino de arte hoje...* Aprender a lidar com incertezas e se reinventar me parece um caminho menos angustiante e potencialmente mais criativo, mas igualmente incerto, claro!

Finalmente, quando penso no contexto brasileiro atual, sinto vontade de chorar! O que mais me dói, de verdade, é pensar que talvez eu não viva o suficiente para ver tudo o que está sendo feito contra o povo brasileiro, ser desfeito! Isso, sinceramente, me entristece e mina minhas forças... Haja reinvenção! Por isso, vou evocar nossos superpoderes a fim de propor que pensemos em algo que seja, ao mesmo tempo, fértil, sensível e viável.

A pesquisa que concluí em 2016 teve como mote quinze entrevistas com professoras/es de arte da rede pública estadual paulista, pois eu desejava saber como estava se dando o envolvimento dessas/es professoras/es com o Currículo de Arte Oficial – implantado em 2008 e oficializado em 2010 – com ênfase no encontro entre suas concepções formativas e as concepções do Currículo. Iniciei focando a percepção em concepções de arte, ensino de arte, professoras/es de arte e currículo de arte, mas

acabei expandindo tais concepções para um universo mais amplo e mais relacionado, a meu ver, com as demandas reveladas nas conversas com as/os professoras/es.

Uma vez contextualizado este texto, elenquei alguns aspectos da minha pesquisa, que considero fundamentais para quando “alguém” – como o MEC, a SEE, a *Liga da Justiça* ou as *Meninas Superpoderosas* – for pensar em um currículo. E quando eu digo “alguém” eu não estou brincando, eu estou atribuindo às instâncias políticas o caráter humano que elas têm, afinal, são pessoas que criam currículos e não entidades abstratas! Criei subtítulos para os aspectos que vou abordar, a fim de nos ajudar a compor e/ou rearranjar nosso o pensamento.

QUEM QUER E/OU PODE CRIAR UM CURRÍCULO?

Certamente todas/os nós queremos e podemos criar e criamos cotidianamente currículos em nossas salas de aula! E mais, todas/os nós queremos e podemos transgredir cotidianamente os currículos, por mais prescritivos que eles sejam! Aparentemente isso deveria ser óbvio desde o início da minha pesquisa, afinal, com vinte e tantos anos de sala de aula, eu deveria saber muito bem que currículos são construídos, reconstruídos e desconstruídos no calor da sala de aula, por mais que sobre eles teorizemos previamente! Mas como eu nunca havia trabalhado com um currículo oficial, pensei que o oficial fosse oficial mesmo! Ingenuidade ou não, foi isso mesmo que pensei e tenho justificativas para ter pensado assim. Ainda durante a implantação do currículo, uma colega de escola, da área de geografia, não seguia os chamados “caderninhos” e foi advertida pela Diretoria de Ensino, após denúncia vinda de sua própria escola. Alunas/os do curso de licenciatura em artes visuais me contavam, por

volta de 2009 e 2010, que, enquanto estavam estagiando, coordenadores passavam pelas salas de aula para ver se os “caderninhos” das/os alunas/os estavam preenchidos.

Enfim, sabemos que há diferentes formas de burlar o sistema e também de torná-lo mais eficaz, mas como esta questão pode contribuir com nossa conversa sobre políticas públicas para o ensino da arte no contexto brasileiro atual?

Eu penso que não apenas para o ensino da arte e não apenas para o contexto atual, eu penso que em qualquer circunstância é preciso ouvir as/os professoras/es quando temos qualquer intenção sobre suas aulas, sobre suas/seus alunas/os, sobre os conteúdos que vão ministrar, sobre a metodologia que vão utilizar, enfim, precisamos ouvir as/os professoras/es! Quando somos ouvidas/os, sentimos que nossa voz faz diferença, que podemos contribuir de alguma forma, que não somos meras/os executores de ideias alheias, afinal, quem pode conhecer melhor nossas turmas, do ponto de vista da experiência, do que nós?

No entanto, o momento de golpe institucional em que vivemos hoje não me parece muito afeito a dar ouvidos a qualquer um, então, mais do que nunca precisamos nos apropriar daqueles superpoderes políticos educacionais que temos e que eu citei no início da conversa! Somos seres políticos e temos o poder de nos fazer ouvir em espaços e tempos distintos, se não querem nos ouvir, gritemos! Ouçam o que ouvi de algumas/alguns professoras/es:

[...] para mim, foi algo que prejudicou muito, conseguiu colocar uma série de barreiras e olhares estranhos em relação à Proposta pois, a nossa escola tinha um projeto muito forte balizado por um tema [...]. Superamos todas as dificuldades para se trabalhar com projetos, a partir de um único tema para todos os componentes curriculares. [...] E foi uma coisa construída por nós, pelo grupo, o tema não era imposto, ele saía de uma reunião, ele saía do grupo, era negociado, então, nesse sentido, eu acho que o Currículo causou bastante estranhamento – para mim, eu posso falar por mim [...] (Professor SBR).

[...] nós éramos atividade, nós éramos perfumaria, nós só fazíamos um ensino de educação artística na escola por que os alunos gostavam, por que eles iam fazer o teatrinho do dia das mães, iam fazer uma escultura de argila, iam aprender papel machê, iam fazer cores quentes e frias, iam se divertir! Eu acredito que realmente a aula tem que ser diversão, mas eles iam se divertir por se divertir! Quando tinha algo sério nas aulas de arte era caras e bocas e mão no queixo, ou senão, glamourizações, endeusamentos de pessoas normais que são artistas, era isso! Com o Currículo isso acabou! Com o Currículo você não tem mais o artista, você tem a arte! [...] quando eu falo que o Currículo foi um presente, foi um presente! É a melhor coisa? Não sei! Mas foi o que melhor veio até agora, antes você não tinha nada! [...] Por que a 5692 prevê o ensino de arte? Por que ele foi criado em 71? Atividade artística! [...] precisavam criar atividades manuais para dar trato fino à população que vai trabalhar nas fábricas, muitas siderúrgicas, ou seja, eu tenho que ensinar mesmo o desenho técnico, a pintura clássica, o bordado! [...] ou ele nasceu com a intenção de criar seres humanos críticos? Não! [...] Então, esse novo Currículo tem um pouquinho mais disso, já é uma grande coisa! [...] um currículo sistematizado é necessário por que a escola é uma instituição [...] (Professor PDF).

CADÊ O CURRÍCULO QUE ESTAVA AQUI?

O gato ou a gata comeram-no? Não! Então, atiraram o pau na gata e no gato? Também não! O currículo implantado na rede estadual paulista traz, a meu ver, uma interessante e oportuna concepção de ensino de arte pós-moderno, ele aborda a arte como cultura, expressão e linguagem, ele desafia as/os professoras/es a serem mediadoras/es, propositoras/es e pesquisadoras/es, ele leva imagens da arte de vários tempos e lugares para as mãos de cada aluna/o de cada escola de SP! No entanto, a compreensão que construí sobre o Currículo após ouvir professoras/es de arte me diz que em sua implantação faltou alguns cuidados, especialmente agora eu apontaria para dois deles: conhecer a formação das/os professoras/es que trabalhariam com o Currículo e investir na continuidade dessa formação ao encontro do Currículo, nas particularidades de cada contexto escolar.

Penso que assim, ao invés de sentirem-se inseguras/os e até mesmo incapazes de lidar com a arte contemporânea predominante no Currículo, por exemplo, as/os

professoras/es pudessem se sentir apoiadas/os a construir novos conhecimentos sobre ela e também outras formas de lidar com a linearidade da história da arte com que foram formadas/os e com a qual se sentiam seguras/os em trabalhar; para que ao invés de dizerem que o material de música era muito difícil, pudessem antes ser ouvidas/os dizendo que nunca tiveram aulas de música em suas formações iniciais ou que as aulas de música que tiveram estavam a anos luz das proposições daquele currículo; para que ao invés de se sentirem desvalorizadas/os e desrespeitadas/os, elas/eles pudessem sentir que havia ali verdadeiramente uma política pública de educação que entende que todo currículo é formador e que se desejamos dar um rumo a tal formação, é preciso mediá-la, é preciso torná-la uma parceria! Parceria, no meu entendimento, não significa “eu faço a minha parte aqui e você faz a sua parte aí”!

Quando pergunto, *Cadê o Currículo que estava aqui?*, eu me refiro ao descompasso, à descontinuidade e à desarmonia gerada entre o Currículo proposto e aquilo que era possível e desejável às/aos professoras/es, e isso não tem a ver apenas com formação docente, tem a ver também com uma estrutura escolar que comportasse as proposições daquele Currículo: salas adequadas aos usos específicos de cada linguagem, materiais para que as produções propostas pudessem acontecer, mídias funcionando e grupos gestores abertos à [in] disciplina que o processo criativo gera. Se a estrutura escolar não funciona ou funciona precariamente e se a formação de professoras/es não acontece com o cuidado necessário, falta política pública!

E Guimarães Rosa sussurra ao meu ouvido: *O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra.*

Ouçam o que me disseram algumas/alguns professoras/es:

[...] as versões, as formas como isso chegou para nós foram de todas: "você tem que...", "Você pode que...". Foram de várias maneiras [...] nunca definitivo! Não houve assim, "Olha, vamos fazer isso...", não houve um momento de refletir sobre isso, esses momentos, eles acontecem no seu isolamento, na sua preparação de aula, não houve... Foram de várias formas, por exemplo, essa escola mesmo eu tive um coordenador que falou "Poxa, você não trabalha o Currículo do Estado, como é que fica isso? Como é que fica esse aluno se vier transferido, se for transferido, como é que você lidará com isso já que há uma proposta unificada?". Então, nós temos essas cobranças e aí, como é que depois efetivamente isso foi cobrado? Nas avaliações de mérito! [...] "Olha, tudo bem, você faz como você quiser, mas eu vou te cobrar na avaliação de mérito!". Então, é uma forma assim, eu diria até um tanto maquiavélica por que você não convenceu, você não ofereceu pertencimento do currículo, da proposta ao professor, depois você cobra o professor nessas avaliações, então, isso daí eu achei muito danado! (Professor SBR).

[...] você olha para esse Currículo atual e você tem termos que não são do nosso métier [...] Fronteiras líquidas e outras coisas [...] são transformações grandes para o professor, são muitas mudanças! [...] eu acho que a coisa vai acontecendo e vai gerando uma necessidade e um desejo de você entender por que aquele conceito está naquele momento [...] Calma aí, se é fronteira, delimita espaço, se é líquido, tudo se junta! Como é que isso funciona? Aí nós vamos pesquisar, vamos ler Baumann para poder entender, não é? Por que eu acho que o bacana do Currículo é essa possibilidade de diálogo, então, vamos à base conceitual [...] de posse de um conceito e de uma compreensão de como aquele cara pensa, eu consigo entender por que é que naquele contexto é usado esse termo, não é? [...] isso vai te oportunizando outras coisas que você jamais leria na tua vida, que jamais discutiria, que jamais falaria! [...] de repente, você começa a estabelecer relações. [...] E aí é o Currículo que está em ação na nossa formação, não é? [...] ao mesmo tempo que ele é ensino, ele é aprendizagem para nós, professores [...] urge você se apropriar daquilo que é o teu objeto de estudo [...] não dá para imaginar um professor que trabalhe em arte hoje na rede pública estadual, que tem um Currículo oficial e que não leia e que não estude, e que não vá buscar [...] até para você criticar, você tem que se apropriar! [...] para você poder argumentar você tem que saber... (Professora CMA).

[...] acho que esse material exige que o professor busque, mas esta é outra questão perigosa por que, quantos fazem isso? Eu acho que a gente não pode ignorar isso! Uma coisa é o idealizado, outra coisa é o real! Isso é o ideal, é um material que apresenta uma proposta fabulosa, um conceito muito bom para a atualidade, mas o ideal é [...] que o professor vá buscar [...], mas quantos fazem isso? Eu acho que é aí que pega! [...] eu acho que precisaria ser mais profundo, os textos precisam estar todos nos Cadernos, inclusive por que tem muito professor que não sabe usar o computador, não sabe buscar informação, não sabe avaliar o site. [...] Então, eu acho que ele tinha que ter todas as ferramentas para buscar ali mesmo nos Cadernos ou que houvesse cursos aonde pudessem tirar as dúvidas, por que eles têm muitas dúvidas [...] (Professora AQF).

Em 2009, a escola cobrava sim! Cobrava que você passasse por todos os conteúdos daquele bimestre. Eu não gosto e não concordo e registrava que passava, mas eu não passava por que não ia sobrar um aluno olhando para a minha cara no final do dia! Mas as outras escolas em que eu estive me deram muita flexibilidade [...] eu vejo o que se fala para as outras áreas, para pegarem o que acharem importante, pois é um material para ajudar [...] o que não for importante, descartem e peguem em outro lugar, afinal, o nosso foco é o aprendizado do aluno! [...] em relação à Diretoria, aos supervisores, eu sempre me senti cobrada! Em Campinas, sentia um pouco menos porque eu não tinha tanto contato. [...] não chegam especificamente para mim e dizem que tenho que seguir, mas sei que se alguém for olhar, tem que ter dado, tem que usar. [...] Então, eu não sou pressionada ao ponto de pegarem meu Caderno ou de assistirem a minha aula para ver se eu estou passando, mas eu sinto que tem uma cobrança... (Professora BPL).

[...] essa questão estrutural e essa questão do início da implantação da Proposta que foi instrucional eu acho que foi um amadorismo muito grande, um amadorismo muito grande! Eu penso que se eu vou propor uma nova metodologia, quem lida com metodologia deveria saber uma série de estratégias para sua implantação! Tivemos algumas ações? Tivemos! Tivemos alguns encontros nas Diretorias de Ensino, não é também que tudo ficou largado, mas foi algo que: ou não atingiu a totalidade ou não atingiu de uma forma tão efetiva. Na realidade, eu sou muito crítico a isso! E a questão estrutural é crucial! [...] para se ter uma ideia, eu estou aqui nessa escola há oito anos e eu investi, eu sou capaz de abrir meu armário e te mostrar: aqui tem computador meu, eu comprei datashow, aqui tem subwoofer, aqui tem DVD com aparelho de som e esses equipamentos não são da escola, eles são meus! Por que é assim, não dá para esperar a escola ter ou então, achar a chave, achar o dono da chave que trabalha na escola e, porventura, ele foi para outro canto... Não dá para esperar porque o aluno não quer esperar! O aluno não pode esperar! [...] não pode esperar por isso, aquela aulinha de copiar da lousa, aquilo não dá mais! Eu mesmo não suporto mais essa aula! (Professor SBR).

“EM SE PLANTANDO TUDO DÁ...”

No dia primeiro de maio de 1500, Pero Vaz de Caminha escreveu uma carta ao rei Dom Manoel, referindo-se às terras brasileiras desta forma e hoje, mais de quinhentos anos passados me agrada muito a ideia de que, se o solo é fértil, plante! Retomo aqui um aspecto que já mencionei anteriormente: currículos são formadores! O faço com o intuito de propor que pensemos em possibilidades, em sementeiras, em mudas férteis...

Nas conversas com as/os professoras/es, pude perceber que embora alguns conceitos e concepções estivessem visceralmente presentes em suas aulas, em seus planos de ensino, em suas vozes, elas/eles mesmas/os não tinham consciência disso. Por exemplo, o conceito ou concepção de currículo é algo internalizado por toda/o professora/or, mas como nem sempre somos desafiadas/os ou provocadas/os a pensar sobre ele, nem sempre o temo sistematizado em nosso pensamento e quando eu abordei algumas/alguns professoras/es sobre o que entendiam por currículo antes da chegada do currículo oficial e depois dele, algumas/alguns me disseram direta ou indiretamente que antes do currículo nunca haviam trabalhado com um currículo!

Confesso que cheguei a pensar que isso era um crime, que não poderia faltar na formação inicial de toda/o professora/or uma disciplina que abordasse o tema currículo, afinal, ele é parte da matéria de que somos feitas/os nós, professoras/es! Depois abandonei a ideia de crime e pensei: *que grande oportunidade perdeu-se aqui!* Uma, dentre as quinze professoras/es que entrevistei me contou que em sua Diretoria de Ensino havia acontecido uma discussão quando o currículo chegou, disse que antes dele havia um currículo de arte criado pelo grupo de professoras/es de arte daquela D.E., disse que haviam conversado sobre conteúdos, objetivos, avaliações e metodologias, aspectos que são uma parte importante da discussão sobre currículo, mas que estão longe de encerrarem tal discussão.

Pensei em quão produtivo teria sido se as/os professoras/es tivessem lido Tomaz Tadeu da Silva e seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Elas/eles não só saberiam que currículo é algo que sempre existiu na educação, quer fosse formal ou informal, revelado ou oculto, saberiam que currículo é um território de disputa – como diria Miguel Arroyo – e que precisariam lutar pelo

currículo no qual acreditavam, precisariam discutir as possíveis e viáveis adequações daquele currículo oficial em suas aulas, poderiam saber que a presença massiva da arte contemporânea no currículo de arte, pode ser relacionada com concepções pós-modernas que repensam a linearidade com que contamos nossa história por tanto tempo, como se tivéssemos trilhado um caminho evolutivo que, na verdade, nos trouxe até hoje com os maiores riscos de sobrevivência enquanto espécie em um planeta que insistimos em não cuidar.

Porque as/os professores não fizeram essas discussões em todas as D.E.? O que aconteceu para que a política de implantação do currículo não tivesse o cuidado para com a sua concretização através da formação de suas/seus professoras/es? Ou ainda, em quais espaços ou instâncias tais cuidados foram tomados, mas não surtiram o efeito desejado? Não quero pensar que o estado de São Paulo gastou e gasta tanto dinheiro com seu Currículo oficial apenas para responder a demandas político-partidárias ou a exaustivas avaliações externas a mensurar em números o que acontece em vida na escola. Que gigantesca oportunidade estamos perdendo, a meu ver, de formar de maneira mais sistematizada, reflexiva e crítica, professoras/es de arte na rede pública estadual paulista. É possível falar de Cildo Meireles e Anish Kapoor sem ter falado de Leonardo da Vinci? É desejável falar do Barroco quando João Dória manda “recuperar” a Avenida 23 de Maio em São Paulo? Como relacionar tempos e espaços revestidos de concepções aparentemente tão distintas? Ouçamos algumas/alguns professoras/es:

[...] a gente fazia muita coisa, só que eu não seguia currículo nenhum, seguia os livros que eram resquícios de apostila, livro didático de arte que iam para as escolas particulares como propaganda das editoras, a escola vê o que acha mais interessante, mas sem base em currículo nenhum [...] a escola não adotava, eu recebia e seguia aquele que achava mais interessante, mas nunca nem pensei em currículo nenhum, achava que o que tinha ali era aquilo! [...] eu nunca gostei de ficar fechada numa coisa só [...] a forma de apresentar que parece um tanto confusa [...] a ideia de território, não tem essa coisa de habilidades e competências, o que você

quer com aquilo? Eu acho um pouco confuso! [...] eu vejo tanta barbaridade por aí, eu posso até estar fazendo barbaridade - quem sou eu pra dizer - posso estar equivocada, mas eu vejo muita coisa que eu prefiro não ver... depende do professor [...] não sei o que seria pior! [...] O problema está na formação... O comprometimento seria a palavra... Acho que tem mais questão ética e moral aí... (Professora PIE).

[...] antigamente eu acho que eu entendia o currículo como o rol dos conteúdos, única e exclusivamente, então, se você me perguntasse a alguns anos atrás, talvez eu te respondesse assim [...] Currículo é o rol dos conteúdos que têm que ser trabalhados no semestre, no bimestre no ano letivo. E hoje eu tenho certeza que eu compreendo currículo como uma trama de relações. Que tem conteúdo? Tem, claro que tem! A gente não pode esquecer do que se fala, mas tem sobre o como se fala, com o que se fala, com quem se fala, então, eu penso no currículo de uma maneira muito mais ampla por que ele tece as minhas relações formativas com o material, com os meus alunos e dos alunos comigo e com os pais, de como a escola compreende a educação, qual é o perfil que a gente tem e que a escola também muda, a gente tem que dizer isso, minha escola é muito parceira nessas mudanças de olhares por que a gente comunga de um pensar a educação, a gente não está aqui, cada um entra na sua aula de cinquenta minutos e vai embora! (Professora CMA).

Falta pré-requisito para aluno e para professor! [...] de você incorporar a arte contemporânea para você se apropriar! Por que fica uma coisa tão distante do que você está acostumado, do padrão do que é para ser arte, que causa esse estranhamento! [...] por que arte fica como se fosse uma coisa para se fazer e só! E a arte contemporânea já tem outra proposta! É o pensar, é o ver e associar, é o sentir e associar e a gente não tem isso no Ciclo I, no Ciclo II, no Ensino Médio... não tinha até então e o professor de arte muito menos... E, no meu caso, a minha formação, o que eu tive de arte contemporânea era o que era o gosto do professor, era o que ele pesquisou e achava mais interessante... até hoje eu não conheço tanta coisa... é o que eu quis dizer do pré-requisito [...] às vezes a gente fica numa saia justa em sala de aula por que você escuta os mais variados comentários. Quer me matar, me colocar num canto da parede é dizer "Isso aqui até eu faço!" O que você vai falar para o aluno? (Professora PIE).

[...] algo muito positivo da Proposta que virou Currículo, é a questão da contemporaneidade, isso é muito positivo! Mas eles ignoraram a história da arte e agora as crianças e os adolescentes não têm pré-requisito [...] para entender aquilo, para discutir aquilo! (Professora AQF).

[...] realmente ele é muito específico para uma população que já tem certo nível cultural, como a população de São Paulo, uma população do interior não tem o nível cultural que o Currículo pede, eles não têm nem a base, nada! [...] eu acho que eles precisam conhecer outras coisas, por que isso vai fazer com que eles percebam que há muito mais possibilidades do que a vida que eles têm todo dia. Como a experiência que eu tive esse ano com o teatro, nossa, eles ficaram maravilhados! [...] nós fomos antes e eles viram o teatro, tinha gente que nunca tinha saído de Piratininga! Nem

para Bauru! [...] por isso eu achei que o Currículo não foi ruim, ele foi ótimo, ele trouxe outra realidade, só que o nosso maior problema foi conseguir aplicar a essa realidade. Se você acha um caminho, nem que seja para você colocar só um pouquinho daquilo, aí sim, mas se você não acha esse caminho, fica muito difícil. [...] você tem que se disponibilizar muito! Para mim não é problema por que eu sempre gostei de diversificar, mas a gente vê que há problema no contexto geral! Precisa buscar, precisa abrir, só aquela formação do professor não, não... (Professora PGA).

[...] o professor não está apto! O que mais pega com os professores e que eu vejo lá no curso de pós-graduação - não é de graduação - é que a arte contemporânea é um bicho de setes cabeças para esse professor! [...] ainda! Ainda! Dentro de São Paulo! É um mito, é um receio, é um medo, é muito complicado! Então, o professor tem que estar realmente muito bem estruturado para conseguir lidar com esse material e a realidade é que o nosso professor não está! Mesmo por que você tem às vezes, professores dando aula como eventuais, que eram pedagogos, cansaram e que vão dar aula de arte que é mais fácil, faz um curso de formação à distância em dois anos, pega o diploma e vem dar aula e se depara com uma apostila dessas! E aí depois, entro eu em sala de aula: "O que vocês tiveram em sala de aula? Posso ver o caderno de vocês?" É a cópia! (Professora SEP).

[...] por causa do Currículo, a gente está trabalhando com uma linguagem contemporânea mais próxima do aluno, que ele está vivendo, que está acontecendo agora, fica mais fácil para ele entender arte, eu acho que antigamente quando eu comecei, era mais distante por que o artista estava morto [...]o estar vivendo e acontecendo agora pode trazer mais possibilidades de criação, de concepção de arte do que o anterior. Acho que eu entendo mais arte agora que ela está acontecendo, por que eu estou vivendo junto [...] enquanto professora, para entender e conseguir explicar isso, eu acho importante ter essa formação de história da arte, mas eu acho que eu entendo um pouco mais hoje do que eu entendia. (Professora GUD).

Já é tempo de encerrar este texto e a fala das/os professoras/es que nele apresentei para que pudéssemos ouvir e pensar, mas, antes, gostaria de mencionar um encontro que tive durante a pesquisa de doutorado, o encontro com uma autora que estudava a Teoria do Cinema e que, sendo convidada a ministrar aulas, buscou no cinema algumas respostas para aquilo que a angustiava na educação. Segundo Elizabeth Ellsworth, as teorias educacionais e curriculares caracterizam-se pela *ausência absoluta de qualquer suspense, romance, sedução, prazer visual, música, enredo, humor, dança de sapateado ou páthos*, e isto a levou a decidir que não queria *ensinar ou aprender na*

ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público (2001, p. 10-11).

Essa autora trouxe para a educação um conceito do cinema chamado Modo de Endereçamento, segundo o qual, todo filme é feito para um público-alvo, mas nenhum filme tem a garantia de que tal público será atingido ou de que outros públicos possam se interessar pelo filme que não os tinha como alvo. Ela cita um exemplo para entendermos melhor: o filme *Jurassic Park* foi feito para meninos de doze anos de idade, brancos, heterossexuais, estadunidenses e ricos e esperava-se que esses meninos, ao se sentarem nas poltronas do cinema, sentissem uma enorme identificação com o protagonista do filme, que quisessem ser aquele personagem, que o admirassem, que após o filme quisessem comprar os produtos relacionados a ele – livros, filmes, quadrinhos, vídeos, jogos, brinquedos, roupas - e que continuassem a ser espectadores para os próximos filmes da série, ou seja, o filme seria uma convocação daqueles meninos para que assumissem o posicionamento que lhes era proposto, para que ocupassem aquele espaço social e ideológico do menino, sendo assim, empoderados.

É claro que o filme não agradaria apenas a esses meninos, pois outras pessoas poderiam se identificar com os demais personagens, como a cientista, por exemplo, ou mesmo com os criadores dos efeitos de computação gráfica, pois um filme não comporta um único Modo de Endereçamento. Os Modos de Endereçamento se multiplicam tanto pelas disponibilidades que o filme cria quanto pelas possibilidades que cada espectadora/or inventa ou torna possível. Mesmo assim, apesar de toda a concatenação de dados pensada para que o filme receba uma resposta positiva ao seu principal Modo de Endereçamento, não há garantia de que o menino branco estadunidense e rico na poltrona no cinema não seja *gay* ou que ele seja branco, rico, tenha doze anos, mas seja

latino-americano ou que seja uma garota com doze anos, estadunidense, lésbica, branca e rica. A autora afirma que *o espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é, e mais, o espectador ou a espectadora nunca é tampouco exatamente quem ele ou ela pensa que é...* (ELLSWORTH, 2001, p. 20).

Além disso, não é suficiente à resposta do Modo de Endereçamento que o menino atenda a todas as expectativas sobre quem ele seja, é necessário também que ele seja capaz de fazer uma leitura do filme a partir do ponto de vista social, ideológico, cultural, estético e político do filme. Não é difícil deduzirmos, então, que o Modo de Endereçamento de um filme não consegue nunca atingir a todo o seu público alvo ou que todo o público que ele atinge não seja o seu alvo inicialmente, pois há uma margem de erro que, segundo a autora, reside no conflito entre aquilo que é pessoal e aquilo que é social em nossas experiências de ver filmes, ou seja, aquilo que eu sou ou que eu penso que sou ou que o filme pensa que eu sou ou quer que eu seja, nunca é exatamente como pensamos ser ou somos, pois há aspectos da psique humana, aspectos inconscientes de nossa experiência, de nossa história e de nossa personalidade que nem mesmo nós conhecemos e que entrarão em cena na hora do filme. Há em nós um espaço povoado por fantasias, sonhos, terror, paixão e medo, fazendo com que não sejamos apenas aquilo que os filmes pensam que somos, um espaço não só desconhecido, mas instável, mutante, improvável e real.

Os estudiosos do cinema lidam com esse espaço desconhecido e instável propondo que pensemos em negociações. Se o filme pressupõe – metaforicamente – que você seja aquela pessoa que vai sentar-se bem no centro da sala de cinema, à frente das cenas, ele é produzido para acertar esse “alvo”, no entanto, se você se sentar duas poltronas à esquerda daquilo que era esperado ou se você se sentar totalmente distante do centro

da sala, o filme vai errar o alvo certamente e exigirá de você, espectadora/or um rearranjo para que ele possa ter para você o mesmo foco que teria, caso você estivesse sentada/o na poltrona idealizada. Ellsworth afirma que:

Ver um filme do assento situado junto à parede, na primeira fila, exige uma tradução perceptual constante da imagem, solicitando que a espectadora se projete como estando situada naquele assento perfeito no centro da sala de cinema e imaginando como seria muito melhor e mais agradável ver o filme daquela poltrona onde ela “deveria” estar sentada (ELLSWORTH, 2001, p. 20-21).

A esse ajuste, rearranjo, reinvenção do seu lugar, as/os estudiosas/os do cinema denominam de “negociação”. Assim, eu posso ver *Jurassic Park* e gostar do filme, mesmo não sendo um menino de doze anos, estadunidense, heterossexual, branco e rico, ou seja, mesmo me sentando distante do centro da sala de cinema, mesmo não sendo o alvo central do Modo de Endereçamento desse filme.

Do mesmo modo, embora a escola e seus currículos sejam pensados como modos de endereçamento – e é desse princípio que parto, em consonância com Ellsworth - os alvos para os quais eles apontam nunca são certos, pois há uma dimensão pessoal que os torna únicos. Ellsworth afirma que o espaço da individualidade que nos coloca em poltronas que não são aquelas projetadas pelo filme para nós, são os espaços que deveriam ser explorados pela educação, são os espaços da incerteza no endereçamento de currículos e aulas, são os espaços para a discordância, para a identificação pessoal ou para a negação, para a compreensão e a incompreensão, enfim, são os espaços que permitem a cada uma/um de nossas/os alunas/os assumir relações intrínsecas e únicas com nossas aulas e não necessariamente aquelas relações que desejamos, planejamos e para as quais tanto nos empenhamos.

Foi exatamente esse espaço aberto e fluido que me intrigou nas conversas com as/os professoras de arte, pois eram tantas as variantes de suas formas de ver e lidar

com o Currículo – eram tantos os assentos que elas/es ocupavam naquela sala de cinema, que eu chegava a pensar, em alguns momentos, que não estávamos falando da mesma coisa, ou seja, que não víamos o mesmo filme e pensava:

- Qual é o Modo de Endereçamento do Currículo de Arte de São Paulo? Quem ele pensa que são as/os professoras/es de arte e as/os alunas/os da rede pública ou quem ele quer que elas/es se tornem?
- De que maneira o Modo de Endereçamento do Currículo paulista convidou, convocou, instigou, motivou, empolgou, provocou ou atraiu as/os professoras/es para o seu roteiro? Quantos Modos de Endereçamento ofereceu o Currículo às/aos professoras/es de maneira a lhes possibilitar construir sentidos vários para esse filme?
- Quais poltronas ocupam cada professora/or e o que lhe é possível apreender deste filme a partir desse seu lugar que é, ao mesmo tempo, pessoal, social, histórico e cultural? Quantas professoras/es estiveram dispostas/es a rever, traduzir ou transformar o seu olhar por perceber que o Modo de Endereçamento do Currículo não tinha como alvo a sua poltrona?
- Quais recursos e negociações o Currículo possibilitou, viabilizou ou instigou nas/os professoras/es para que pudessem se identificar com sua convocação epistemológica, metodológica e ideológica? Como as/os professoras/es negociaram seus posicionamentos históricos, conceituais e pessoais em favor daquilo que lhes oferecia o Currículo?
- Como elas/es resistiram ou se identificaram com o roteiro, as/os personagens, a trilha sonora, o figurino e a fotografia desse filme curricular? Houve espaços para quem não gostou do filme, para quem não quis mais vê-lo ou para quem desejou

subvertê-lo? E se o gênero desse filme fosse desconhecido ou não fosse do agrado das/os professoras/es?

- É possível sair ou dormir nesta sessão? Devolver o ingresso é uma escolha? Quem anunciou e vendeu os ingressos para a estreia do filme? Qual é sua censura? Qual foi ou é sua bilheteria? Quem lucrou com ele?

Retomando o propósito inicial deste texto - ***Quais as questões relevantes a se discutir sobre políticas públicas educacionais para o ensino da arte no contexto brasileiro atual?*** - encerro afirmando que nesses tempos em que as escolhas democráticas do povo brasileiro não têm sido respeitadas, eu só posso desejar que as políticas públicas educacionais para o ensino da arte possam buscar na própria arte o discernimento necessário para ouvir e respeitar as múltiplas vozes de que pode e deve ser constituída a educação, nos currículos, nas/os professoras/es e nas/os estudantes secundaristas que têm sido para mim, uma grande inspiração!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 374p.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN K.; STUHR, P. *La Education en el Arte Posmoderno*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2003. 237p.
- ELLSWORTH, E. *Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema: uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomas Tadeu. *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 208 p. (Coleção Estudos Culturais, 7).
- RODRIGUES, M. S. *As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações* [trans]formadoras. Tese de Doutorado em Artes, Instituto de Artes da UNESP - São Paulo, 2016. 128 f.
- SILVA, T. T. da (organização e traduções). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001. 207p.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª. Ed. 3ª. Reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011. 156p.

DOS ENCONTROS FORTUITOS AOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO

CRIAR NAS FRESTAS ENTRE OS BLOCOS DE PEDRA

ADRIANA SILVA DE OLIVEIRA

Minha trajetória se desenha ela toda sendo a escola pública meu suporte, meu cenário. Fui aluna da rede pública desde a educação infantil até a Universidade. Como possibilidade profissional, encontrei a educação escolar antes mesmo do teatro, no curso de magistério que realizei no CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. No período final do curso, quando realizei os estágios, pela necessidade de ser ouvida sem perder a voz e pela vontade de encontrar uma identidade de professora, busquei o teatro.

Desde então, essas duas instâncias - a escola pública, com sua textura “rude dura e antiestética” (SOARES, 2003) e o teatro e seu espaço vazio (BROOK, 1970) e de jogo (RYNAGERT, 2009) se cruzam em minha trajetória produzindo, como num caleidoscópio, imagens as mais diversas: ora, mais potentes de criação, outras vezes, enfadonhas e aborrecidas.

Minha contribuição para este debate sobre políticas públicas não está na formulação de análises em nível municipal, estadual ou mesmo federal, pois não sou especialista em políticas públicas, vivo o chão da escola (para ficar no jargão há muito conhecido). Além disso, a instituição em que atuo, a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – EAFEUSP, não se insere em nenhuma rede pública, o que dá à minha atual experiência de professora de teatro em escola pública outros contornos.

Na verdade, a EAFEUSP se apresenta quase como um “não-lugar” nesse contexto das políticas públicas: pertence à Universidade de São Paulo, mas é uma instituição de

educação básica; recebe verba federal do *Programa Dinheiro Direto na Escola* e seus alunos podem receber os livros do *Programa Nacional do Livro Didático*; o Projeto Político Pedagógico é aprovado pela diretoria de ensino Centro Oeste do Governo do Estado; sua mantenedora é a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP e muitos dos processos decisórios da escola envolvem a direção da FEUSP e/ou sua Congregação; os alunos não usufruem do direito à merenda escolar e tampouco recebem qualquer material escolar da Universidade, exceção feita àqueles que são bolsistas²²; seus professores já têm a nomenclatura de PROFEM – Professores do Ensino Fundamental e Médio, no entanto, são funcionários enquadrados na Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos, pois não há carreira docente para professores de Educação Básica na USP.²³

Esse panorama dá conta das contradições e potencialidades dessa instituição, ao mesmo tempo em que apresenta a amplitude de possibilidades de abordagem do tema.

Neste texto, focarei alguns aspectos mais intimamente relacionados ao cotidiano do professor de arte na EAFEUSP que me parecem mais compatíveis com minha perspectiva nesse debate: formação e fortalecimento de equipes/áreas de arte nas escolas; condições estruturais para o desenvolvimento de processos de aprendizagem e criação em arte e construção autoral de currículos de arte na educação básica. Acredito

²² A EAFEUSP tem cerca de 720 alunos. Em 2016, a USP concedeu 149 bolsas compreendendo Lanche, Almoço no Restaurante Universitário, Uniforme, Material Escolar e Atividades Didáticas. Em 2017, houve um corte nessa verba e somente a bolsa Almoço foi concedida a 76 alunos, a bolsa Lanche não foi concedida, tampouco Atividades Didáticas. O Material Escolar veio incompleto e nem todos os que solicitaram Uniforme receberam.

²³ A *Lei Complementar* Nº 1.202 que cria os empregos públicos de Professor de Educação Infantil-PROFEI/USP e Professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio - PROFEM/USP data de 24 de junho de 2013 e altera a nomenclatura dos profissionais que atuam na EAFEUSP (anteriormente denominados Educadores/as). No entanto, o *Estatuto do Magistério da Educação Básica*, que dispõe sobre a estruturação e organização desta carreira, bem como sobre direitos e deveres dos profissionais da Educação das Unidades de Educação Infantil e da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, embora tenha sido finalizado e enviado ao Departamento de Recursos (DRH) da USP em 2014, segue parado, aguardando decisão do Ministério Público, segundo informações do próprio DRH.

que esses pontos são importantes para a discussão de políticas públicas se forem vistos ou tratados de forma entrelaçada.

Em minha trajetória de dez anos como professora de arte na educação básica pública em São Paulo, quase sete deles na EAFEUSP, quase três na rede estadual de São Paulo e quase quatro na rede municipal de São Paulo, pude atuar com turmas de Ensino Fundamental e Médio e também com Educação de Jovens e Adultos. São muitas as memórias e experiências vividas, a maior parte delas, infelizmente, marcada pela falta, pela ausência de políticas públicas efetivas.

Mas na dramaturgia desse meu testemunho, o início não está no começo, tampouco a história será vista na íntegra, ela será contada aos saltos, com avanços e retrocessos no tempo cronológico, primeiro, porque o foco será a percepção de diferentes contextos de atuação; segundo, porque a proposta de avançar e retroceder no tempo é já em si uma metáfora das políticas públicas relacionadas à educação em nosso país. Quando olhamos os recentes debates para a retirada dos conteúdos relacionados a gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, só para ficar nesse exemplo, parece que demos um passo adiante para, então, dois passos retroceder.

Todos já devem ter visto nos filmes ou em peças de teatro a clássica cena em que a personagem, ao presenciar ou vivenciar uma situação limite, revê toda sua trajetória. Muitas histórias começam assim. Gostaria de começar com algumas cenas recentes da EAFEUSP, imagens que me transportaram para outros tempos e espaços nessa minha história como professora de arte na escola pública, tal qual flashbacks:

Cena 1 – Agora, nesta tarde, talvez neste exato momento, em uma sala do bloco C da Escola de Aplicação, acontece uma reunião do Conselho de Escola, instância máxima de decisão dessa instituição. Uma das pautas a serem discutidas é a “cabulação de aulas”, que

tem ocorrido de forma cada vez mais intensa na escola. A discussão se encaminha para a percepção das relações entre o aumento das “cabulações” e o elevado número de aulas vagas, sobretudo no mês de agosto, consequência da falta de professores na EAFEUSP.

A prática de “matar”/“cabular” aulas não é uma novidade na cultura escolar. Tampouco é uma situação inédita no cotidiano da EAFEUSP, contudo, a percepção de um aumento dessa infração regimental, inclusive entre os alunos dos anos iniciais do segundo ciclo Ensino Fundamental, remete-me ao cotidiano das escolas públicas por onde passei, em que a rotatividade e o elevado número de ausências dos professores criava barreiras para a constituição de projetos educativos mais consistentes. A impressão era sempre a de um recomeço.

Essa situação é refletida pela professora Marília Pontes Sposito, em seu texto: *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas:*

Se considerarmos, além da precariedade material e de equipamentos, os baixos salários e a formação inadequada do magistério, o descompasso das propostas pedagógicas vigentes diante das necessidades de uma escola que deve ser aberta e de qualidade, os desafios ainda são maiores. Essas condições deterioradas, acompanhadas de um processo educativo descompassado dos sujeitos jovens e adolescentes, produzem como resultados o desinteresse, a resistência, dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência, que caracterizam a rotina das unidades escolares (2003, p.16).

A EAFEUSP já supera muitos destes desafios, como a formação de seus profissionais e a questão salarial. Com relação à infraestrutura, as condições são muito superiores na comparação com os edifícios da maior parte das escolas públicas. No entanto, vivenciamos a falta de professores de diversas disciplinas, ou a vigência de substituições em condições extremamente precárias, em decorrência da política de não

contratação de funcionários da Reitoria.²⁴ Houve considerável aumento do número de aulas na jornada dos profissionais que atuam na escola dificultando a criação de projetos interdisciplinares e acarretando a diminuição do tempo que esses profissionais dedicam ao trabalho de preparação das aulas. Com relação à infraestrutura, a diminuição do número de profissionais terceirizados responsáveis pela limpeza da escola e a falta de efetiva manutenção predial acarretam uma série de problemas que dificultam o dia-a-dia da escola.

No entanto, não é possível justificar, como afirma Spósito, o desinteresse dos jovens apenas pelas dificuldades relacionadas às condições deterioradas da escola, há que se refletir sobre a pertinência e os desafios das práticas escolares (muitas delas herdadas ainda do século XIX) no contexto hiperconectado dos jovens do século XXI.

Em certo sentido, os atos transgressivos talvez estejam sinalizando tão-somente um desafio histórico para as práticas escolares em questão. É hora de construir novas balizas normativas dos fazeres cotidianos, tanto no interior das salas de aula quanto fora delas. (Aquino, 2003).

Como discutir e propor coletivamente um projeto de escola com uma equipe absolutamente desfalcada? Como descortinar novas práticas educacionais quando os professores estão sobrecarregados com um elevado número de aulas e de turmas?

Ao chegar à EAFEUSP, deparei-me com um grupo completo e mais estável de professores, com um baixo número de ausências, o que, associado à organização dos

²⁴ Os professores da EAFEUSP estão enquadrados na carreira dos funcionários técnicos administrativos da USP, dessa forma a escola sofre desde 2014 os impactos da Circular que impede a contratação de novos servidores. A situação ficou mais aguda a partir de 2016, quando as professoras de Química e Biologia pediram demissão e não havia outro profissional qualificado para assumir as aulas dessas disciplinas. Em 2017, com a saída do professor de Física pelo *Programa de Demissão Voluntária da USP*, a situação da área de ciências da Natureza ficou dramática. Ao todo, a EAFEUSP perdeu 12 profissionais nos últimos anos. Circular que impede a contratação de funcionários: https://www.usp.br/codage/files/Of-VREA-CIRC-003_2014.pdf. Resoluções das duas edições do Programa de Demissão Voluntária: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6987-de-13-de-novembro-de-2014>; <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7229-de-13-de-julho-de-2016>.

tempos de reunião em área e em ciclo, propiciava a criação de projetos curriculares e pedagógicos mais consistentes. Houve sempre dificuldades e questões de indisciplina ou atitudes transgressoras, mas a sensação era de que, na escola, os processos estavam se encaminhando.

Infelizmente, tal realidade não foi vivenciada nos dois últimos anos, já que, com a falta de professores e o aumento da carga didática vivemos, em algumas semanas mais outras menos, nesta escola, a mesma instabilidade e fragilidade dos processos de ensino-aprendizagem que vislumbrei em outros contextos: aumento considerável das licenças médicas, problemas vocais e pouco tempo para a articulação de projetos. Não é possível pensar os processos de ensino e aprendizagem em arte apartados dessa conjuntura instável. Como criar percursos mais vibrantes e pertinentes? Como garantir a ampliação do repertório artístico neste cenário?

Cena 2 – Em uma sala de aula, na correria entre uma aula e outra, há poucas semanas: os professores de arte da escola combinam ler e discutir a última versão da proposta da Base Curricular Nacional Comum para o Ensino Fundamental. Marcam um prazo para essa leitura, mas ainda não obtiveram sucesso em encontrar, em suas rotinas em meio a outras demandas, espaço em que possam debater o documento.

Essa cena me lembra das dificuldades de discussão e construção dos projetos curriculares de arte nas escolas. Os currículos são compostos, muitas vezes, por processos de justaposição de práticas isoladas nas escolas por onde passei. Havia materiais de suporte às propostas curriculares oficiais (e mesmo sobre esse ponto poderíamos discutir a pertinência de tais currículos), mas a ausência de momentos de leitura e discussão dos documentos de orientação curricular ou mesmo compartilhamento das práticas em arte educação que ocorriam nas salas de aula levava

a uma babel pedagógica. Assim, havia propostas de livre expressão, lado a lado com outras mais orientadas para uma perspectiva tecnicista (JAPIASSU, 2001).

Com relação às artes cênicas, minha área de formação, o que encontrei sempre foi a total ausência de um trabalho voltado para as potencialidades do corpo, do jogo e da cena, o que exigia desbravar novos caminhos na escola, encontrando muitas vezes entraves na relação com os alunos, afeitos a atividades individuais e individualistas, que derivam das premissas da cultura escolar de contenção e silenciamento dos corpos.

Na EAFEUSP, por outro lado, a área de arte vem construindo e reconstruindo seu currículo com aulas de artes visuais, música e teatro desde o início da década de 1990. Tal configuração curricular, formulada a partir de discussões dos professores de arte da EAFEUSP com apoio de docentes da FEUSP, orientam-se para a alternância das linguagens artísticas ao longo do Ensino Fundamental e a possibilidade de escolha de uma linguagem artística para aprofundamento no Ensino Médio.

A construção de nexos para a contínua reformulação dessa proposta teve, ao longo dos anos, como polo irradiador, as discussões que ocorrem na reunião semanal de duas horas entre os professores de arte, chamada Reunião de Área.

No entanto, a cena que dispara essa reflexão revela os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores pela supressão dessa reunião em 2017. Ela decorre não de uma escolha pedagógica, mas das dificuldades de organizar o horário de trabalho dos professores da escola, tendo em vista as possibilidades restritas de atuação de professores temporários/substitutos e pelo aumento da carga didática dos professores de arte.

A proposta de um trabalho com as diferentes linguagens em todos os níveis de escolaridade também não se realizou em sua plenitude em 2016 e 2017, pois com a

licença de uma das professoras de música da escola, não foi possível uma substituição, sendo suas aulas redistribuídas entre os demais professores. Mais uma vez, temos uma ruptura no processo que vinha se articulando na área de arte.

Cena 3 – Em um auditório repleto, há cerca de dois anos, durante uma reunião com o coletivo dos professores da Escola de Aplicação, ouço de alguém que tem a pesquisa em educação como trajetória profissional que “os professores dessa escola ganham um salário muito maior e com muito menos aulas do que os professores da rede pública e que isso é um privilégio”.

Essa terceira cena coloca-nos a questão central para discussão de políticas públicas em arte e em educação: o que é direito e o que é privilégio?

Pesquisar educação no seio da Universidade não é refletir acerca de fundamentos e das garantias de funcionamento das escolas objetivando a qualidade na educação? Quando uma escola que se encontra dentro da USP começa a sofrer a face mais áspera do sucateamento da educação básica, há que se parar para pensar sobre políticas públicas e como sua presença na educação básica parece estar sempre a um fio.

Essas cenas evocam toda a trajetória de ausências nas escolas públicas por onde passei como professora de arte, nas quais o funcionamento das instituições, as ausências dos professores e materiais e a dificuldades de contato entre os professores de arte que trabalham na mesma instituição criam não processos de aprendizagem em arte, mas encontros fortuitos.

A partir das concepções de Paulo Freire, esclarece Isabel Marques:

Contatos são reflexos, enquanto as relações são reflexivas. Contatos são inconsequentes, já as relações consequentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intrascentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais, ao passo que as relações são temporais.

Em suma, os contatos são unívocos, monológicos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras. (2010, p.27).

Esse panorama de pouco avanço e de eterno início é também alvo das reflexões de Maria Lucia Pupo, em seu texto *Formação de Formadores em Cena*:

Quando se examina os campos de atuação do licenciado na atualidade, verifica-se que a área da ação cultural – ONGs, centros culturais, associações – vem sendo escolhida pela maior parte dos formandos e dos egressos. Simultaneamente, se observa que a situação do ensino de teatro na instituição escolar pública não tem avançado. Perplexidades e impasses marcam a atividade profissional dos poucos que se inserem nas escolas, no mais das vezes em situações extracurriculares. O descompasso entre os avanços nos dois domínios é nítido e desencorajador; mais de trinta anos de batalhas pela melhoria das condições de ensino no campo das artes no ensino fundamental não trouxeram resultados palpáveis (2010, p.03).

Como criar em ambientes tão empobrecidos? A escola abre espaço para a arte?
Como possibilitar a continuidade de projetos, a sensação de pertencimento nas equipes de trabalho?

José Carlos Libâneo, em seu texto *Políticas Educacionais no Brasil: as propostas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola e a formação de professores*, faz uma análise acerca das orientações pedagógicas e curriculares presentes em políticas públicas oficiais. O autor lança luzes para paradoxos que passam por um entendimento da educação orientado por concepções neoliberais de mercantilização do saber e pautados nas ideias de eficiência competitividade e/ou por uma educação muito mais voltada ao cuidado e proteção dos mais desfavorecidos, sem, contudo, envidar, ou, sobretudo, articular ações voltadas para o cerne de todo o processo: a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Libâneo posiciona-se veementemente a favor de políticas de “valorização profissional e intelectual dos professores (...) os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação” (2015, p.55) e essa defesa, reiterada pelo *Pacto pela Educação Pública*

dos Educadores Progressistas (2015, 55-56), vem ao encontro das histórias de ausências e desafios apresentados até aqui.

Tais reflexões são de extrema importância a fim de que essa dramaturgia das carências não seja encarada com naturalidade, e que, no âmbito da arte educação, possamos refletir acerca de princípios, práticas e desafios que marcam nossas aulas de arte e encontrar pistas para não cairmos no “indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços” (FREIRE, 1996, p.74).

De que forma a arte pode potencializar a formação humana, intelectual, emocional e cultural de crianças e adolescentes?

Em uma pluralidade de propostas curriculares e pedagógicas conflitantes e pouco refletidas, como posicionar-se contrariamente a uma práxis imitativa (MATTAR, 2011) na busca de uma docência mais autoral?

Com relação às formas de funcionamento das escolas: como a organização dos tempos e espaços pode integrar ou dispersar os profissionais, já tão castigados pelo desrespeito à sua carreira. Há que se destacar que há estados e municípios que ainda não cumprem com a *lei do Piso Salarial* (nº 11.738 de 13 de julho de 2008) que fixa também limites para o trabalho de interação com alunos na composição da jornada docente.²⁵

Minha trajetória pela EAFEUSP traz algumas pistas:

- a) O fortalecimento das equipes de trabalho com horário semanal de reunião e espaço para a construção do currículo de arte.

²⁵ Professores devem passar no máximo 2/3 da carga horária em sala de aula e, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada a atividades extraclasse, como planejamentos de aulas, reuniões pedagógicas, correção de atividades etc.

- b) A necessidade de haver uma equipe de professores com formação específica nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e articulação dessa equipe na construção de um currículo autoral, a fim de propiciar experiências diversificadas e efetivas relações dos estudantes com a arte, além de possibilitar um trabalho interlinguagem, e não retorno à polivalência.
- c) Possibilidade real de formação em serviço – na EAFEUSP, cada professor tem em sua jornada oito horas destinadas ao aperfeiçoamento docente.
- d) Condições para o efetivo trabalho de criação pedagógica, que se concretiza em processo, na relação com os educandos e com a arte e requer tempo e espaço para acontecer.
- e) Condições materiais para um trabalho de arte na escola pautado por experiências com a arte: diversidade de ferramentas, materiais, espaços adequados, tempo de aula que não “estrangule” a experiência do fazer artístico.
- f) Aproximação e construção de pontes/coletivos: estabelecimento de laços com estudantes das licenciaturas, como as que temos na EAFEUSP pelos projetos PIBID²⁶ e PUB²⁷, além de trocas com artistas, grupos e coletivos na busca pela ampliação de repertórios tendo como horizonte a arte na escola como potencial espaço para a criação de comunidades de aprendizes.

²⁶ PIBID – *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Na EAFEUSP, entre 2013 e 2017, houve a presença de bolsistas do subprojeto arte do PIBID, que era coordenado pela Prof. Dra. Dália Rosenthal da ECA – USP.

²⁷ PUB – *Programa Unificado de Bolsas*, da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Em 2016 e 2017, tivemos a presença de nove bolsistas de três projetos vinculados ao PUB. Os projetos foram escritos e são encaminhados em parceria com docentes da FE-USP e da ECA-USP.

Em uma trajetória marcada por idas e vindas, apenas houve duas constantes: ser professor de arte é persistir e lutar pelo direito a uma educação pela arte e com a arte e as experiências mais interessantes foram sempre as que se construíram na relação com o outro, em jogo com parceiros nos atos de resistência.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. *Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?* In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 25 Out. 2017.
- BROOK, P. *O teatro e seu espaço*. São Paulo, Vozes, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAPIASSU, R. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Políticas Educacionais no Brasil: as propostas sobre objetivos e formas de funcionamento e a formação de professores*. In: PIETRI, E. et al. (org.) *O PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014): a cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- MARQUES, I. *Dança-educação ou dança na educação? Dos contatos às relações*. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (org.) *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, p.23-37, 2010.
- MATTAR, S. *A deflagração de projetos criadores na arte e na educação; uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação*. In ANPAP 2011 Rio de Janeiro, ANAIS p. 1159 - 1173.
- PUPPO, M. L. de S. B. *Formação de formadores em cena*. Revista Lamparina, Belo Horizonte n.1, p 01-06, 2010.
- RYNGAERT, J. P. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SOARES, C. C. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO
- SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PARTE 3
ATUAÇÃO DE PROFESSORES
NO ENSINO DA ARTE

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL

SUMAYA MATTAR

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

Giorgio Agamben

INTRODUÇÃO

Em poucas palavras, Agamben traduz o que se passa sob a égide do sistema econômico capitalista de lógica declaradamente empresarial que, em ritmo acelerado, tem marcado todas as esferas da vida. O ensino da arte é uma delas.

Vimos acompanhando uma forte onda conservadora avançando a passos largos no Brasil, bem como diversos acontecimentos que buscam enfraquecer a potência da arte e deslegitimar sua importância para a experiência humana. Movimentos que pregam uma suposta neutralidade da educação e censuram exposições de arte põem em risco a liberdade de pensamento e de expressão. Reformas educacionais pouco discutidas e de qualidade duvidosa condenam a educação pública e gratuita à total precarização.

Na primeira década dos anos 2000, a arte/educação já apresentava muitos desafios, contudo, muito embora houvesse, como ainda há, diversos problemas relacionados à qualidade do ensino da arte na escola, a disciplina Arte não parecia mais correr o risco de ser excluída da Educação Básica, graças à heróica luta dos arte/educadores que, capitados por Ana Mae Barbosa, garantiram a sua

obrigatoriedade na LDB 9394/96. Porém, é fato que a história não caminha só para a frente. Ante a evidente atual degeneração de princípios fundamentais capazes de nortear um projeto de educação em nosso país, o que parecia ser uma conquista permanente encontra-se, novamente, sob sério risco.

A cada dia, somos surpreendidos com medidas governamentais que ameaçam o ensino da arte, a exemplo da reformulação do Ensino Médio, que, entre outras coisas, deixará de garantir a obrigatoriedade da disciplina Arte neste seguimento da Educação Básica, tornando-a conteúdo meramente optativo, justamente numa fase da vida em que, além de ocupar importante papel no desenvolvimento cognitivo e afetivo do jovem, a arte contribui de forma determinante para o pensamento crítico e a formulação de um projeto de vida.²⁸

O movimento retrógrado parece não se limitar à questão da presença da disciplina Arte no currículo escolar, envolvendo também a fragilização da dimensão teórica/conceitual da área de arte/educação.

Nas últimas décadas, vários estudos teóricos e empíricos indicaram, por exemplo, a necessidade de tratarmos cada área das artes como uma área específica, seja na formação inicial de professores, seja na práxis pedagógica, em sentido contrário à noção de polivalência que vigorou nas décadas de 1970 e 1980, sem, contudo, deixarem de valorizar as perspectivas inter, multi e transdisciplinar. Entretanto, na proposta da área de Arte para a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, música, artes visuais, artes cênicas e dança (ao lado do que está sendo identificado, neste documento, como “artes

²⁸ E o que dizer da proposta do governo em liberar 40% da carga horária do ensino médio e 100% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos para serem realizadas a distância, conforme anunciado no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 20/03/2018? *Governo Temer quer liberar até 40% do ensino médio a distância*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/governo-temer-quer-liberar-ate-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>

integrativas”)²⁹ são consideradas “unidades temáticas” (e não disciplinas). Seria uma volta à polivalência? Que impactos isso trará, por exemplo, aos cursos de licenciatura em artes, aos concursos públicos, à produção de materiais didáticos, à organização de currículos, entre outros?³⁰

Com o processo de retrocesso e a perda de direitos em curso, faz-se necessário que os educadores restabeleçam sua capacidade de mobilização e de atuação, sem deixarem de se voltar para as suas escolas para se fortalecerem e construírem, com seus pares, um trabalho alicerçado em princípios éticos e políticos que se traduzam em ações transformadoras não apenas para a área como também para a garantia da educação pública e gratuita. Contribuir com essa tarefa é uma urgência a ser enfrentada por todos aqueles que estudam, pesquisam e/ou trabalham com a formação inicial e/ou continuada de professores. É nesta perspectiva que estas linhas se inserem.

DA MORTÍFERA REPETIÇÃO³¹

Em um livro surpreendentemente atual, embora escrito em 1989³², Félix Guattari afirma que os “modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração”. Em um esforço por levantar possibilidades de reversão deste acelerado processo, esse autor considera que somente uma conexão entre “as três

²⁹ Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

³⁰ É importante destacar que um movimento retrógrado parece estar havendo também em termos quantitativos no âmbito da formação inicial de professores de arte, já que, de acordo com o *Indicador de Adequação da Formação Docente* do INEP, apenas 39,8% dos professores possuem formação adequada para lecionar essa disciplina no Ensino Fundamental. Cf. *Notas estatísticas do Censo Escolar 2016*. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

³¹ GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2009, p. 22.

³² GUATTARI, Felix. *Les trois écologies*. Paris: Galilée, 1989.

ecologias (o meio-ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana)” poderia fazer frente a tal situação (GUATTARI, 2009, p. 22).

O que Guattari propõe é que não dependamos da irrupção de grandes transformações para pensarmos em nossa intervenção no mundo, voltando-nos já, aqui e agora, para o que podemos fazer em nossas práxis diárias.

Guattari nomeia tal esfera de atuação de “ecosofia” - articulação entre as dimensões da ética, da estética e da política, que, embora coloque em escala coletiva e planetária a tarefa de buscarmos saídas à crise em que nos encontramos enquanto humanidade, não deixa de considerar a potência da nossa atuação no âmbito cotidiano das micropolíticas:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. (GUATTARI, 2009, p. 09)

Não precisamos de muito esforço para perceber que tanto a educação escolar quanto o ensino de arte não fogem ao processo de deterioração denunciado por Guattari. A qualidade dos “modos de vida humanos individuais e coletivos” está sob ameaça também na escola.

Como microcosmo da sociedade, a escola condensa as contradições, os contrastes, as disparidades e os conflitos existentes extramuros e desafia o professor a continuar confirmando o sentido do seu papel social - uma tarefa bastante difícil, porquanto, em uma época conturbada como a nossa, ele vive impasses semelhantes aos dos estudantes e não recebe o devido apoio para enxergar outras perspectivas de atuação. Não raro, sem saber como prosseguir, o professor fica abatido, adocece, perde as esperanças e deixa à deriva a embarcação.

Manter-se na proa da embarcação/escola é um enorme desafio, mas nem mesmo o forte temporal representaria uma ameaça à integridade dos professores se eles fossem mais valorizados e não subjugados e tratados como incapazes de lidar de forma responsável com os desafios da docência.

Com seu papel social sendo progressivamente desvirtuado, a ausência de políticas públicas de formação, o aprofundamento da precarização das condições de trabalho e a ameaça à liberdade de cátedra colocam em xeque a capacidade laborativa dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação e a própria escola.

Há toda uma classe profissional desencorajada e despreparada política e intelectualmente para enfrentar os desafios de tal panorama. Assim, estão dadas todas as condições para os professores sentirem-se incapazes, não conseguindo fazer frente às ingerências e todo o tipo sobre o seu trabalho, em especial, à prescrição de programas e currículos elaborados, geralmente, por pessoas que estão a muitos quilômetros de distância da escola.

Menosprezando a capacidade intelectual do professor e esvaziando a potência do seu trabalho, tais programas - que se tornaram endêmicos no Brasil - causam nefastas conseqüências também à aprendizagem dos estudantes, já que, atendendo a vários interesses, inclusive mercadológicos, não consideram suas necessidades reais, o meio em que vivem, suas expressões culturais e artísticas e a especificidade e realidade de cada escola.

Tais programas facilmente ocupam o lugar que as políticas públicas de formação de professores deveriam ocupar, além de fazerem papel de currículo. Determinam objetivos, conteúdos e metodologias e podem chegar a prescrever, aula a aula, o que o professor deve trabalhar, deixando uma margem zero para ele tomar decisões, incluir

outros conteúdos e/ou atividades, por exemplo, sob pena de sofrer represálias, como ser avaliado de forma negativa, não receber gratificações etc.

Que qualidade de trabalho docente se garante assim? Como será que se percebe esse professor que tem negado seu direito de pensar, pesquisar, tomar decisões, inventar, experimentar e criar no exercício da sua profissão? E os seus alunos, será que também não se percebem ignorados?

Talvez nem todos os professores se sintam subjugados pelos padrões coercitivos e opressivos que têm determinado todos os assuntos relativos à educação, definindo contratações, demissões, programas, currículos, condutas, metodologias, procedimentos, impondo resultados e suprimindo as singularidades e liberdade de expressão. Alguns podem, inclusive, sentirem alívio por não terem de se defrontar com suas fragilidades teóricas e/ou metodológicas, já que podem se apoiar em aulas inteiramente pensadas por outrem. Mas não nos enganemos. O fato de um professor eventualmente dizer gostar de não precisar estudar, pesquisar, tomar decisões, criar, enfim, planejar suas próprias aulas, não pode de modo algum ser visto como algo positivo, já que tal condição não representa avanços intelectuais reais, mantendo-os inertes e dependentes, desvinculados das realidades de seus alunos e sem comprometimento com as consequências de seus atos.

Voltando a Agambem e Guattari, o que estão em jogo são as subjetividades dos professores, no sentido político, no que tange à sua percepção do mundo e de si mesmos e à possibilidade de se expressarem e agirem com autonomia e responsabilidade: “a subjetividade se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes Agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo” (GUATTARI, 2009, p. 55).

Guattari nos acena com uma viva esperança: “a reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras conquistas em outros campos” (idem, p. 22). Ou seja, todas as experiências criadoras, mesmo as mais singelas, são capazes de instaurar fluxos contínuos e contagiantes de transformações em cadeia e por isso precisam ser cultivadas.

No âmbito das micropolíticas, “tudo pode ser sempre reinventado, retomado do zero, do contrário os processos se congelam numa mortífera repetição” (idem, p. 22). Nesta perspectiva, é fundamental que os educadores tenham mais protagonismo e autonomia, ao mesmo tempo que mais rigor em sua relação com o conhecimento, no sentido freireano, e dialoguem mais com os estudantes.

SEM MÁGICA NEM ATALHOS

É fato que o mundo não será transformado unicamente pela escola, mas o que se passa neste *lócus* pode envolver muitas pessoas e gerar fluxos criadores que alcancem a rua, o bairro, a cidade...

Educadores, formadores e gestores precisam interrogar como podem lidar com os muitos desafios que atravessam a escola, sob pena de, na contramão da sua possível e necessária reinvenção, fazerem dela mero espaço de treinamento técnico, melhor dizendo, de adestramento, da *mortífera repetição* à qual se refere Guattari, condenando os jovens a um mundo caduco, pré-determinado e ausente de utopias.

Não há receitas, modelos ou fórmulas às quais se possa lançar mão para planejar e ministrar aulas, nem há respostas infalíveis para a crise em que a escola e o ensino (da arte e de outras disciplinas) se encontram. O caminho é mesmo trabalhoso e exige, entre

muitas outras coisas, capacidade de escuta e coragem para se posicionar, fazer escolhas, agir e se responsabilizar por seus atos.

Tentativas mágicas de resolver os desafios da formação de professores de arte prescrevendo conteúdos e metodologias foram observadas aos montes nas últimas décadas, o que, certamente, movimentou grandes somas de dinheiro público e ocupou o lugar de reais políticas de formação.

Em que pese avanços observados no ensino-aprendizagem da arte nas duas últimas décadas, tais tentativas não mudaram a escola e o ensino da arte e não prepararam os professores para realizar um trabalho educativo de melhor qualidade. Ao contrário disso, subtraíram do ensino e da docência da arte sua complexidade, já que não existe a menor possibilidade de **um currículo** e **um modo de ensinar** valerem para todo e qualquer contexto e serem significativos para quaisquer estudantes e professores. Tal impossibilidade fica ainda mais evidente ante a Lei 11.645, que impõe a obrigatoriedade do trabalho com as culturas afroindígenas na escola, e as questões colocadas pelas perspectivas decoloniais.

Essa situação pode ter contribuído para o que, em consonância com Guattari já anunciamos: o franco processo de dessubjetivação de professores e a atual fragilidade política e conceitual da arte/educação.

Ações de amplitude coletiva dependem também de escolhas e iniciativas individuais. Desenvolver estudos, leituras, pesquisas e ampliar e diversificar suas experiências artísticas e culturais são algumas das ações que estão na esfera do autocuidado e das práticas de si, ou seja, daquilo que o professor pode e deve fazer por si mesmo.

Lembrando as lições deixadas por Paulo Freire, a docência exige desejo de estar com os estudantes e real interesse em seus processos de aprendizagem, assim como predisposição ao diálogo e coragem para lidar com o singular e o imprevisível, com os pés bem aterrados na escola, que é o espaço que lhe oferece o verdadeiro húmus para o seu trabalho.

É na aula, desde sua criação, e, de modo mais amplo, na construção de um currículo como obra aberta e contínua, que coloque os estudantes em franco diálogo com seus pares e com o mundo em que vivem, que o ensino de arte pode ganhar real significado, assim como os processos de subjetivação (de professores e estudantes), compreendidos na perspectiva crítica, criadora e política de Guattari, ganham tônus e se consolidam como efetivos processos de conhecimento e transformação.

Neste sentido, faz-se necessário abrir o portão da escola e atravessar a rua em direção àqueles que percebem a urgência de a escola abandonar velhos paradigmas, levando para o seu interior práticas participativas e de mobilização coletivas, bem como representantes de movimentos sociais e culturais e temáticas que fazem parte da agenda contemporânea, oferecendo substância para a elaboração de currículos mais conectados com o mundo atual, relacionadas, por exemplo, a questões étnicas, de classe, identitárias e de gênero, entre outras.

O currículo é, nesta perspectiva, obra essencialmente colaborativa, fruto do trabalho do professor-pesquisador com seus pares, seus alunos e demais atores sociais, todos agentes culturais, com base na realidade concreta dos sujeitos e da escola, visando provocar reais transformações cognitivas, epistemológicas e existenciais nos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lado da luta por políticas educacionais efetivas e pela melhoria da qualidade da formação docente e das condições de trabalho, é fundamental que o professor se vincule aos seus pares e cuide bem de si, procurando manter sua paixão pela arte e seu ensino e buscando formas de superação de suas dificuldades e limitações, seja por meio do estudo, da pesquisa e da ampliação de seu universo de experiências artísticas e estéticas, seja vivenciando a natureza criadora da arte. É substancialmente essa vivência que será capaz de fazer com que ele se fortaleça e compreenda, em profundidade, que nem educação nem docência da arte têm a ver com “mortífera repetição”.

O potencial de transformação da arte na educação sempre foi e continuará sendo infinito, por isso, é fundamental que sigamos em frente ampliando nossas possibilidades de reflexão, de diálogo e de ações conjuntas, lidando de forma madura e responsável com os dissensos, sem perder de vista que há uma obra coletiva por fazer.

É neste sentido que os últimos textos desta coletânea apresentam diferentes olhares para a questão da atuação de professores no contexto brasileiro atual, uma questão que, como vimos, passa também pela formação e pelas políticas públicas, temas que foram muito bem explorados nas duas primeiras partes desta coletânea.

Nas páginas seguintes, acompanharemos as professoras/pesquisadoras Kelly Sabino, Betania Libaneo Dantas de Araujo e Mirian Celeste Martins, em perspectivas de análise que ora se cruzam, ora se distanciam, abrangendo diversos aspectos da questão - dos desafios da formação inicial e continuada de professores à potência da práxis educativa que se dá no cotidiano da escola.

Os três textos nos ajudam a compreender que, embora não existam consensos quanto à atuação dos professores, o ensino de arte é uma tarefa complexa que exige engajamento tanto do poder público quanto dos próprios educadores.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é um dispositivo?* Outra travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas estatísticas do Censo Escolar 2016*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

FOLHA DE SÃO PAULO. *Governo Temer quer liberar até 40% do ensino médio a distância*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/governo-temer-quer-liberar-ate-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUATTARI, Felix. *Les trois écologies*. Paris; Glilée, 1989.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2009.

MATTAR, Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus, 2010.

_____, Sumaya. *Práticas de registro e processo de ensino-aprendizagem da arte*. In: Cadernos de Registro Macu. São Paulo: Teatro Escola Macunaíma, 2017, p. 6-15.

_____. Sumaya. *O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação*. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 26, Anais... Anpap: Campinas, 2017.

_____. Sumaya. *Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores: apontamentos de viagem*. In: ALVES, C.J.G.; SOUZA, M.I.P.O.; OLIVEIRA, R.A. (Org.). *Cartografias da formação e da ação docente nas artes: reflexões acerca da experiência*. Londrina: PARFOR/UUEL, 2017.

A CRISE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NÃO É UMA CRISE, É PROJETO³³

BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO

Quando as pessoas estão sentadas em cadeiras tradicionais, pensam de modo tradicional. Se o desejo for o de promover mudanças, é necessário remover o lugar onde estão sentadas.

*Diretor das Bibliotecas da Academia
de Ciências da China*

O que é relevante discutir sobre a atuação dos professores no ensino da arte no contexto brasileiro?

As mudanças políticas recentes devem ser tomadas para a construção de nossas novas estratégias na educação, caso contrário, continuaremos dando “murro em ponta de faca”.

Para situarmos o contexto e as estratégias, começo por distinguir os espaços de onde falo diferenciando “ato pedagógico” de “ato de pesquisa”, considerando, a partir da conferência de Bernard Charlot (apud OLIVEIRA, 2013, p. 77), que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa e esta jamais alcançará a sua totalidade, podendo enfocar certos aspectos. O ensino tem a sua “dimensão axiológica e política” acontecendo em um contexto determinado com metas a cumprir³⁴ e a pesquisa é

³³ O título proposto por Carta Capital é inspirado na frase de Darcy Ribeiro "a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise; é um programa" ocorrida no Simpósio sobre Ensino Público durante a 29ª Reunião da SBPC realizada em São Paulo em julho de 1977. RIBEIRO, Darcy. *Ensaio Insólito*. In: *Sobre o óbvio*. São Paulo: Global Editora, 1979. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>

³⁴ E propomos que as nossas metas a cumprir sejam decididas pela escola e não pelos governos que prestam as suas estatísticas ao Banco Mundial. Coordenadores e professores da educação infantil e ensino fundamental I perdem horas preenchendo estatísticas que podem ser levantadas pelo IDEB (Matemática e Língua Portuguesa). Pela primeira vez nos últimos anos, algumas políticas educacionais brasileiras deram destaque maior para a relação entre educação e cultura, como é o caso do *Programa Mais Cultura nas Escolas*.

análítica com procedimentos próprios não podendo a ela se atribuída “um poder que ela não tem que é o de ditar regras à prática docente”.

Parto desta reflexão para defender que universidade e escola têm importante trabalho a realizar conjuntamente e cada uma a partir de seu *lócus*³⁵, focalizando determinados aspectos da conjuntura educativa e política e estabelecendo outro lugar deste encontro, um *lócus* até então inexistente. Com a vontade política de forjar os limites da atual conjuntura, o que podemos fazer: reconstruir? Elaborar novas estratégias? Temos desafios em excesso que motivem a mobilização da sociedade. A universidade e a escola precisam se encontrar para criar novas reflexões e estratégias na contramão do discurso dominante das políticas educacionais. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o professor de educação básica preconizam que ele tenha liberdade de criação do seu plano, que participe do planejamento da sua escola a partir de leitura da comunidade, mas esta liberdade é violada pelos inúmeros papéis que a escola precisa entregar às secretarias de educação.

Que muitos de nós se reinventam a cada dia tendo boa vontade, isso já sabemos. Que nos revoltamos contra as políticas do “menos educação” dos últimos dois anos no Brasil, é notório; construímos novos dias, mas não somos missionários, não trazemos a luz. O que ocorre além da nossa boa vontade?

O efeito Gabriela Cravo e Canela (Eu nasci assim, vou ser sempre assim, é assim que eu sou...) acomete o formato escolar que muitas vezes acreditamos não poder mudar. Fomos criados neste modelo do século XVI. Hernández (2007, p. 12) expõe as marcas dessa escola: agrupamento por idade, um professor por sala, o livro é mais

³⁵ Palavra do latim, que significa literalmente "lugar", "posição" ou "local". Termo usado em diversos sentidos e por diversas áreas de conhecimento.

importante, os corpos são controlados em salas fechadas, provas, disciplinas separadas, horários fragmentados, exercício e repetição, cópia, alguns alunos são os melhores etc... .

36

Na história da educação escolar, Hernández identifica a ocorrência de quatro narrativas. A primeira é do início do século XX inspirada no Iluminismo, baseada nos “direitos do cidadão”, sendo Estado e Igreja responsáveis pela educação. A segunda narrativa nasce no pós-guerra e acresce o conceito de “liberdade e democracia” na luta contra novos governos totalitários. A terceira é a do mercado e, segundo o autor, nasce após as “políticas conservadoras” de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. Esta narrativa define os alunos e famílias como clientes, a educação deve ser atrelada às tecnologias que servirão ao sistema da “Organização Mundial do Comércio”, o Estado vai sendo desvalorizado em suas responsabilidades, é impulsionado a dispor de cada vez mais recursos mínimos (Brasília é o reflexo da luta de dois grupos: um grupo que quer manter o Estado em sua obrigação e o outro grupo quer retirar este poder do Estado e destinar a verba ao setor privado).

A quarta narrativa poderia ser construída por todos aqueles que estão fora da lógica dominante, acreditando-se estar em um mesmo barco, mas é ingênuo crer que apenas as ações na escola são suficientes, de fato, ações isoladas não mudam a estrutura. Tudo tem uma origem e precisamos desnaturalizar as nossas práticas ao que Hernández propõe que não há nada que não possa ser de outra maneira. A escola pode ser apaixonante no lugar de entediante. É preciso incentivar a pluralidade de ações dos professores ao invés de homogeneizá-las.

³⁶ Na prefeitura de São Paulo essa verdade foi estremecida na gestão do secretário e professor Paulo Freire com o projeto político-pedagógico e as mudanças curriculares estabelecidas pela escola, é claro que os professores precisa(va)m aderir a um projeto coletivo e também ser aprovado pelo conselho de escola pelos quatro segmentos: professores, funcionários, pais e alunos.

Consideramos a aprovação da LDB em 1996, momento em que as políticas neoliberais foram implementadas na América Latina, pertencente à terceira narrativa. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial “procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel”, e favoreciam “o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais” (PEREIRA, 1999).

É preciso considerar os diversos momentos da história do ensino da arte no Brasil para discutir a atuação dos professores de arte hoje. Durante boa parte do século XX, o Estado era nacionalista, centralizador e autoritário. Nas últimas duas décadas, presenciamos uma educação crescentemente influenciada pela economia neoliberal. O Hemisfério sul alimenta o hemisfério norte: “Entendemos que esse processo alterou as funções de organização do Estado, e ao mesmo tempo, privou-o de investir como deveria em várias áreas da sociedade, entre elas, a educação” (GOMES & NOGUEIRA, 2008). A classe que domina o poder torna-se politicamente dominante e define os parâmetros educacionais. Por isso, o título de nosso texto afirma, conforme Darcy Ribeiro, que a crise na educação não é crise, é projeto.

Em uma intrínseca relação entre o mundo, o país e a escola, há um movimento desigual e combinado. Mas que combinação é esta se está tudo descombinado? Tentam retirar as nossas aulas de artes do Ensino Médio, assim como Educação Física, Filosofia e Sociologia. São as marcas da terceira narrativa: não temos verba para materiais, não temos espaços dignos. Estamos sempre adaptando o inadaptável. Quanta crise! Crise não, projeto! Resgatemos novamente o título!

Como dissolver o tempo escolar dos 45 ou 50 minutos determinado pela antiga escola fabril³⁷ do século XX. Algumas escolas retiraram o sinal, incluíram música. É possível “desplanejar” a escola do tempo partido? Essa escolarização chegou à creche e ao fundamental I com um professor polivalente³⁸ que tem a possibilidade de pintar e modelar com as suas crianças, dado o tempo estendido do período escolar, mas uma precoce escolarização vem tomando até as creches, e as famílias permanecem cobrando a “escola forte”, como diria Albano (1984), aquela que vai dar o emprego para meu filho e melhorar a condição de vida da família. Dominique Julia (1995) reflete que escola e família estão estruturadas de tal maneira que quando uma parte quer ser mais ousada, a outra parte exige o formato escolar e vice-versa.

As engrenagens continuam a se encaixar perfeitamente. E se você muda algo na escola, atropela esse maquinário projetado pelo sistema, exceto se houver um esforço coletivo na criação de uma nova narrativa. Fôssemos engrenagens triangulares e quadradas, a máquina pararia, contudo, a adaptação das engrenagens arredondadas com dentes acertados permanece equilibradamente no difícil picadeiro.

Andamos sempre na corda bamba, somos muitos criando coisas com quase nada. E com a reorganização do capitalismo a fim de ampliar a exploração do trabalho

³⁷ Escola fabril é um termo para designar o formato escolar igual a uma fábrica com cadeiras de produção fabril individualizada e em seções; cada seção possui um chefe, o conhecimento é fragmentado em aulas e há uma sirene bem alta tal como a fábrica.

³⁸ Questões relevantes no campo da Pedagogia: Olhando a formação do pedagogo hoje, quais são as demandas ou necessidades no campo da formação em arte? O professor de arte tem um trabalho isolado, restrito a poucas aulas (assim como nos cursos de Pedagogia), como vemos a formação deste professor polivalente? O que o professor do ensino fundamental I espera do professor de arte e o que o professor de arte espera do professor polivalente? Alguns pedagogos apontam a possibilidade de encontros dos professores especialistas com polivalentes nas horas-atividade. Muitos profissionais necessitam de formação em serviço. Cabe a cada Associação, a Federação e todos nós construirmos estratégias de resistência. A arte deve se fazer presente na aula do professor especialista em arte e do professor polivalente. O professor polivalente atua com todas as áreas de conhecimento em comunicação transdisciplinarmente, enquanto que o professor especialista em arte aprofunda experimentações expressivas.

humano, processos de coisificação e enfraquecimento das identificações aceleram mais e mais o processo de alienação.

Estas mudanças modificam a arte midiática? Qual é o seu impacto nos estudantes e na escola? A escola é impactada por este processo de alheamento do ser social, diminuindo a capacidade de ação e aumentando o estado de despersonalização, afetando as capacidades criativa e imaginativa, a autoconfiança e a espontaneidade. Este processo de alienação afeta a escola, a educação, a educação em arte. O ensino da arte na escola é inicialmente conduzido pela apropriação que os indivíduos fazem das artes produzidas pelas mídias. É sempre o professor que ao selecionar materiais que façam olhar, ouvir, sentir mais, desenvolverá ações mais revolucionárias que caminhem na contramão da atualidade.

Tudo o que envolve formação, esforço sistemático e aprofundamento vão sendo evitados para impedir vínculos duradouros, procurando formulas rápidas, favorecendo as redes internetas: rápidos, tudo é fugidio, efêmero, não há profundidade, não há perspectiva de longo prazo. Num mundo assim, a memória não tem serventia, pois você está sempre valorizando a novidade, a última moda... Mas a educação da práxis artística pode apontar para a ampliação e o enriquecimento dos repertórios do conhecimento sensível, aprofundando os modos de ver, comunicar, expressar e observar por meio de imagens, sons, movimentos.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2010), vivemos o mundo da modernidade líquida, onde a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos é vista como uma ameaça. “O consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável” (p. 42). Sendo assim, por que o “pacote de conhecimentos” adquirido na escola deveria escapar desta regra universal? No mundo como esse, o

conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que começam a se dissolver no momento em que são aprendidos. Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos e as preferências por valores estáveis transformam-se em desvantagens. O mundo dos nossos dias parece mais um mecanismo para esquecer-se do que um ambiente para aprender.

Bauman imaginou a educação escolarizada como teoria e prática de uma sociedade controlada, escola como um produto a ser consumido. Bem como “fábrica da ordem” destinada à produção de corpos dóceis, essa concepção da escola e da educação enfrenta uma grande crise desencadeada pela “falência” das instituições e da “filosofia” herdada da modernidade sólida.

Para o autor, a escola foi uma instituição funcional, em um tempo-espaço dos “anseios legisladores dos intelectuais modernos” e as ambições ordenadoras do Estado, consolidando-se sem dissimulações (BAUMAN, 2010, p. 15). Atualmente, parece apontar para dois mundos crescidos de modo diferente: um que cresceu “além dos muros” e outro que cresceu dentro da escola, do tempo da transmissão do conhecimento e da autoconfiança do professor que professa uma fé aos incultos que virarão cidadãos. Diante da atual situação social, a educação assume novos significados e/ou descrê do seu *modus operandi*?

Quais são os impactos do projeto neoliberal como modelo de sobrevivência do capitalismo? Qual impacto ele tem em nossa vida? Os impactos são diretamente “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 497). Lowenfeld escrevia em 1947 que a sociedade americana sofreria a redução das experiências sensoriais, pois os supermercados estavam plastificando frutas, legumes e

verduras e que isso impactaria a experiência tátil, olfativa e visual que tínhamos como experiência nas feiras livres. A percepção das cores é um exemplo significativo da estesia apontado por Merleau-Ponty. “A apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 212). Ação e pensamento não são fenômenos que ocorrem separadamente; senão vejamos o exemplo dado por Merleau-Ponty, em uma de suas aulas na Sorbonne (NÓBREGA, 2008, p.147-148):

Trata-se do jogo de tênis ou de qualquer outro esporte, é preciso levar em consideração uma quantidade de dados: vento, velocidade da bola, posição do adversário, natureza do campo, momento da partida. O corpo faz prova de inteligência diante das situações inteiramente novas, o gesto resolve um problema que não foi colocado pela inteligência e cujos elementos são infinitamente numerosos.

Partindo da experiência sensível, temos um conflito que se investigarmos melhor veremos que não é um conflito. Se for necessário criar novas estratégias considerando os desejos, a história e as atividades cotidianas do aluno por um lado, precisamos considerar os impactos da indústria cultural por outro lado.

Um exemplo disso é o estudo sobre a música brasileira³⁹ realizado por Costa ao observar que, a partir dos anos 60, ocorreu no Brasil uma redução dos acordes, tornando-se cada vez mais “pobre e banal”, e com a mercantilização, o artista não precisa saber compor e tocar, apenas cantar e fazer a sua performance. A produção “obedece a critérios com objetivos de controle sobre os efeitos do receptor (capacidade de prescrição dos desejos)”. Os programas de auditório contribuíram para a pasteurização musical (Faustão e Gugu Liberato são exemplos).

³⁹ Tendo como base 532 artistas nacionais.

Nóbrega (2008, p.145) destaca que a percepção é uma “porta giratória” para Merleau-Ponty:

a percepção é uma porta aberta a vários horizontes; porém, é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra se torna invisível. Cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades. Sob o meu olhar atual surgem as significações. Mas, o que garante a relação entre o que vejo e o significado, entre o dado e o evocado? Essa relação é arbitrária, depende das intenções do momento, de dados culturais, de experiências anteriores e do movimento.

Existe um “modo de fazer” construído na escola fabril que diz que arte serviria para: relaxar, entender personalidade, fazer pasta de data comemorativa, fazer mural, aprender técnicas, criar lembrancinhas, traçar desenho geométrico, enfim tudo o que não é arte.⁴⁰ Ao contrário das cores impostas, as crianças querem conhecer as cores e criar as suas; é na arte que cada um pode contar com o que sabe e construir a sua própria resposta.

A imagem começa a ser percebida; é incluída nos concursos, no ENADE, Fuvest, ENEM e Prova Brasil. Mas muitas salas de aula permanecem sem acervos e suportes visuais. As mudanças tecnológicas impactam de maneira importante as artes, mas a exclusão digital é de 1 para 3 entre jovens. Mais de 70% da população brasileira não possui internet. Com 56% de sites escritos apenas em inglês, muitas crianças e jovens deixam de conhecer conteúdos importantes para a sua formação.

As mudanças causadas pela globalização trazem as obras de arte aos museus virtuais, trazem as imagens para dentro das escolas, para as capas de caderno e a televisão. É claro que o sentido mesmo não prescinde da mediação que o professor estabelecerá.

⁴⁰ Pêgo, Maira. *Concepções de alunos de Pedagogia sobre o ensino da arte*. UFES. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/ge01-4736-int.pdf>

Outro impacto dos efeitos da indústria cultural nas artes visuais é que milhares de imagens oferecidas na mídia não preparam o olhar. Em 2006, o MEC inclui a HQ⁴¹ na coleção *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), amplia a concepção de leitura: formar leitores de livros literários e também de cinema, arte e fotografia. O Estado investiu em envio de livros às escolas em alta qualidade de impressão, mas talvez faltassem redes de ensino que realizassem o acesso a estas leituras. Apesar de 80% das experiências na infância serem visuais, na Prova Brasil de 2011, apenas 40% dos estudantes tiveram a habilidade de integrar texto e imagem e 29% desconsideraram a imagem lendo apenas o texto. Nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, 40% dos estudantes lêem quadrinhos, e em recente pesquisa, descobriu-se que as gibitecas têm um pequeno público (grande parte é de leitores mais velhos) e as crianças conhecem personagens de quadrinhos pelo desenho animado na TV e não por leitura no gibi. Em outras palavras, na super produção da imagem pela indústria cultural, não ocorre a alfabetização do olhar porque ela não está acontecendo na escola.

Estar na contramão deste processo é acreditar, segundo Paulo Freire, que aprender é um ato revolucionário, que é preciso aprender a ler o mundo na construção de uma escola libertadora. Tomando consciência de sua condição histórica, é preciso assumir o controle da sua trajetória e desenvolver a capacidade de transformar o mundo em oposição ao trabalho escravo:

Seria necessário lembrar aos pais e professores que um educador que já não tem gosto pelo trabalho é um escravo do ganha-pão e que um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; que o professor não pode preparar alunos para construir, amanhã, o mundo dos seus sonhos, se você não acreditar nessa vida; que não poderá mostrar-lhe o caminho se permanecer sentado, cansado e desanimado, na encruzilhada dos caminhos. (FREINET, 1996, p.102).

⁴¹ Histórias em Quadrinhos.

A formação dos professores será uma resposta estratégica. E a partir disso, perguntamos: o que significa formar professores de Arte nos dias atuais? O que significa preparar para o trabalho em um mundo como este? Estamos nos posicionando frente aos documentos de educação sejam eles a LDB de 1996 ou o Projeto de lei⁴² de 2016? O professor conhece os documentos oficiais da sua área de trabalho?

TERMINANDO A NOSSA CONVERSA OU COMEÇANDO

Certa vez, as crianças brincavam nas ruas de paralelepípedos, mas como no Brasil, por muitas vezes, a burguesia também foi governo, duplicando dois poderes (econômico e político), o governo de JK⁴³, para incentivar a venda de carros das indústrias automobilísticas, fechou estações de trens e asfaltou a rua, que passou a ser o espaço dos carros e não mais das crianças. Não era mais a lentidão do movimento do vento nas folhas das árvores que condicionava o nosso tempo corporal (as árvores precisaram ser cortadas para que os carros passassem), mas sim a velocidade abrupta dos carros que passaram a comandar o tempo de nossas vidas, do nosso corpo e da escola.

Em uma grande cidade, as pessoas caminham 15% mais rápido, observa o físico Luiz Alberto de Oliveira. Explica que isso interfere “no sistema circulatório, nível de estresse, cortisol, como você dorme ou não dorme”. O tempo foi modificado pelas máquinas e Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, já anunciava que as máquinas e

⁴² Ao contrário da *Lei de Diretrizes e Bases*, com debates e defesas de ideias, o projeto de lei apresentado às pressas pelo Governo de Michel Temer por meio de uma medida provisória fez mudanças sem consulta, desobrigando o governo a aplicar parte das despesas obrigatórias com educação e saúde garantidas pela constituição, desvinculando as Receitas da União e fazendo o congelamento até 2023.

⁴³ Até a década de 60, com a população brasileira vivendo predominante no interior do país o governo brasileiro apoiou as indústrias automobilísticas fechando ferrovias e abrindo estradas, com incentivo ao setor rodoviário. Com os militares, o incentivo a este setor permaneceu. In: NASSIF (2006).

a super exploração do trabalho humano mudariam o nosso tempo. Oliveira explica que “vivemos um limiar de saturação de percepção”. Observa que algumas horas em um ambiente natural são suficientes para regenerar as “ligações cerebrais”. Gerir e viver o tempo é para Oliveira “questão decisiva, ética, política, existencial no momento” (OLIVEIRA, 2017, p. 15).

A escola é uma loucura, professores dão lições, exercícios, tudo é corrido como o carro. O estudante grita “isso eu já vi, prô” e certamente ele não tenha condições próprias de dizer que “a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.⁴⁴ As coisas não são degustadas, há uma corrida contra o tempo (que tempo?) e “quem tem mais pressa que arranje um carro prá ir ligeiro sem ter por que, sem ter pra onde, pois é pra que?”⁴⁵ Esse não é o espaço da experiência.

Considerando-os organizadores de experiências de aprendizagem e questionadores das narrativas dominantes, Hernández (2007, p. 60) propõe que os professores pensem em quatro objetivos nos processos de planejamento:

- Experienciais: o que vou aprender a partir de mim mesmo?
- Conceituais: sobre o que vamos pensar?
- Relacionais: que conexões vamos explorar e propor?
- De aplicação prática: o que vamos fazer com tudo isso?

Questionamos as narrativas dominantes considerando a transformação dos espaços escolares. Nesse sentido, Prado (2017) olha para os documentos oficiais da Educação infantil que orientam para a versatilidade dos espaços. Ainda propõe uma ação instigadora junto aos professores, que é trabalhar com o onde na escola. Por

⁴⁴ Verso da música *Sol de Primavera* de Beto Guedes.

⁴⁵ Verso da Música *Pois é, pra que?*, de Sidney Miller.

exemplo, o onde pode ser a janela? Pode ser debaixo da árvore? Quais são os ondes diferentes da escola? Que onde pode não ser a cadeira?

O professor precisa conhecer a sua história, a história da sua área de conhecimento⁴⁶ e como a educação vem se constituindo historicamente como espaço de embates entre forças sociais com projetos distintos. É preciso tomar partido e definir por qual lado optamos, porque alunos e professores estão no mesmo barco, mas cada um tenta remar para um lado diferente e por isso não saímos do lugar. Pego o livro *Zoom* (1995), que conheci na biblioteca da escola pública, e penso que precisamos nos afastar e olhar em uma perspectiva área, olhando com olhos de estrangeiro que chega na terra alheia.

A escola pode se tornar a nossa clareira luminosa e existem aquelas que já têm feito isso, talvez transformar a hora atividade em espaço de estudo e aprofundamento de um mesmo objeto cultural (imagem, poesia, música, matéria jornalística, ...), muitas vezes falta descobrir bons materiais e ideias que façam uma ideia frutificar por um ano.

Uma professora apresentou a música *Asa Branca* durante um semestre⁴⁷ e os estudantes do 7º ano compreenderam todas as relações que desta música possam ter⁴⁸ (morfologia, sintaxe, musicalidade brasileira e árabe, figuras de linguagem, história do Nordeste de onde vem a maioria das famílias e de Luiz Gonzaga, metáfora, ...) simples

⁴⁶ A partir de leituras das obras de Ana Mae Barbosa.

⁴⁷ Faz muita diferença quando os jovens conhecem a música do seu país, deixam de ser “Meninos sem pátria”, conhecendo compositores brasileiros que já faleceram e descobrem importantes figuras de linguagem nas músicas de Dominginhos, Luiz Gonzaga (música nordestina), Pena Branca e Xavantinho (música caipira), entre outros...

⁴⁸ E não em frases soltas sem nenhum sentido. A proposta foi como nasceu o método de alfabetização de Paulo Freire partir do grande texto (poesia) onde um autor aprofundou a relação entre as palavras que não estavam jogadas no acaso como frases-exercício presentes em antigos livros de Língua Portuguesa.

assim neste tempo que também é mais lento na obra de Palatnik⁴⁹, que faz o tempo quase parar não sincronizado com o movimento dos carros.

Criar atos na contramão do que denuncia Bauman de que o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas no prazer de descartá-los, tomar o objeto cultural ou um conhecimento específico e olhá-lo lentamente por diversos ângulos é o exercício do aprender a aprender que a escola pode criar.

Em outra escola, a professora desenvolve estudos sobre as tintas descascadas na parede externa, estudo de desenho de observação e pequenas intervenções com guache. Outra professora propõe intervenções no espaço aberto, com curadoria dos estudantes. Tudo ocorre durante o semestre sem ninguém cobrar a velocidade dos carros. Outro grupo fotografou em seus celulares grafites de seu bairro e justificam a escolha, criam um museu virtual estudando o uso das ferramentas digitais durante um semestre.

O tempo da experiência é outro e precisamos combinar isso em nossas escolas e ter clareza que as políticas educacionais escravas do mercado não serão mais engolidas por nós. Não é possível que não tenhamos força suficiente para a construção do que acreditamos ser necessário, de fato, em um tempo mais lento, típico da brisa que balança a folha na árvore...

No lugar de “fazer coisas”, Prado propõe “fazer acontecer coisas” com propostas de intervenções poéticas na escola. Considerando que muitos episódios ocorrem, mas uma experiência tem sido rara de acontecer, sugerimos que nas horas coletivas seja

⁴⁹ Disciplina do Caos - Ocupação Abraham Palatnik (2009) - Parte 2
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=217&v=vKqvQX7AHXQ>

realizada a leitura e conversa sobre *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*,⁵⁰ de Jorge Larrosa Bondía.

Se o grupo no poder político tem um projeto, qual projeto construiremos em nossas escolas? O que se pretende alterar na situação atual? O que é preciso para alcançar esta meta?

REFERÊNCIAS

MOREIRA, A. A. A. *O Espaço do Desenho: A Educação do Educador*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

BANYAI, I. *Zoom*. São Paulo: Brinque book, 1995.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DOMINIQUE, J. *A cultura escolar como objeto histórico*. Tradução de: "La culture scolaire comme objet historique", Paedagogica Historica. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04/09/2015

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, E. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet*. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GOMES, K B; NOGUEIRA, S M de A. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>. Acesso em: 30/10/2017

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto alegre: Mediação, 2007.

LOWENFELD, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NÓBREGA, T P da. *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*. Estudos de Psicologia 2008. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/06.pdf>. Acesso em: 12/11/2017.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

OLIVEIRA, D. A. D. de; NUNES, A. L. R. e OLIVEIRA, E. D. *A formação inicial do professor de Artes Visuais como professor e pesquisador: reflexões e possibilidades*. In: NUNES, A. L. R.. *Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

OLIVEIRA, L. A. de. *Entrevista*. Revista E. Mensal. No 6. Ano 24. SP: Sesc, Dezembro de 2017.

OTA, L.A.; FERNANDES, A. *Banco Mundial propõe agenda liberal para o Brasil e sugere cortes de 8% do PIB*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 21 Novembro 2017, Caderno Economia e Negócios.

PÊGO, M. *Concepções de alunos de Pedagogia sobre o ensino da arte*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/ge01-4736-int.pdf>. Acesso em: 3/9/2017.

PEREIRA, J. E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006>.

Acesso em: 10/10/2017

PRADO, F. *Processos artísticos e Infância (s): uma abordagem poética*. P. 79-95. In: ARAUJO, B. L. D. de; LOURENÇO, E. A. G. de. *Clareira luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2017.

PUNTEL, L. *Meninos sem pátria*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASSIF, L. *O histórico do desmonte das ferrovias no Brasil*. 11 jun 2006. Disponível em:< <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-historico-do-desmonte-das-ferrovias-no-brasil>>.

Acesso em: 04/04/2017.

QUERERES: NOTAS PARA PENSAR A ARTE NA ESCOLA

KELLY SABINO

Nadie sabe el pasado que le espera.

Tania Brugera

Como pensar questões relevantes para se discutir a atuação de professores de arte sem fazer um recuo, um silêncio no qual se possa refletir sobre a própria prática? Nesse sentido, talvez iniciasse essa escrita - no branco do papel - na solidão que se impõe quando nos permitimos adentrar os processos tão vívidos de sala de aula.

Nesse mergulho, encontro uma imagem: um quadro negro recoberto por rastros de palavras invisíveis que a nós se apresentam como vestígios, máculas do passado, como se testemunhássemos-nos guardiões do acúmulo do pó do tempo. Uma referência, em meio as muitas que um professor de arte monta em seu inventário pessoal que vira aulas, práticas, traduções do mundo, sempre figura como uma imagem do meu ofício. O título desta obra *Sobre este mesmo mundo*⁵¹ nos conduz à sua própria imanência: não é a representação de algo que está posto ali e sim uma materialidade ontológica: a *deste mesmo mundo*.

Essa reflexão começa com essa espécie de convite que Cinthia Marcelle me faz: refletir sobre o que pulsa na minha atuação como professora de arte não é algo simples ou mesmo descolado da história do pó de giz que me antecede. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que somos herdeiros da lousa, essa, agora, em branco, somos agentes desse mundo em potencial, de um mundo por vir.

⁵¹ MARCELLE, Cinthia. *Sobre este mesmo mundo*, 2009-2010. Instalação. Apagador, quadro negro e giz branco. 120 x 840 x 8 cm. Daros Latinoamerica Colletion, Zurich.

Dito de outra forma, a obra de *Sobre este mesmo mundo*, apresentada em 2010 na 29ª Bienal de São Paulo, me convoca, de modo geral, a olhar para o nosso presente, e, em especial, no nosso caso, para o campo educacional. Do que estariam impregnadas as partículas de gipsita e carbonato de cálcio que compõe o giz de lousa? Quais seriam as palavras que não se pode mais ler naquele quadro negro? Sob quais condições foi possível escrevê-las, ou ainda, pensá-las?

Essas questões nos colocam imediatamente diante do fazer docente nos convidando a pensar sobre o arquivo do mundo em torno do que fazemos aulas de arte. O que significaria isso?

Talvez, o próprio do trabalho docente seja operar essa tradução do mundo, tal como a apresenta Corazza (2013, p. 209):

tradução é, dessa maneira, um ato político, que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural. Em seus atos de traduzir, opera como meio, que desestabiliza o próprio *status quo* da linguagem educacional.

A tradução vista de tal forma muito se assemelha a noção de transcrição⁵², constituída durante toda a trajetória do poeta e tradutor Haroldo de Campos, na qual traduzir o mundo não teria a ver com uma operação de tradução servil, seja de conteúdos de história da arte, seja por meio de técnicas artísticas.

Sob essa perspectiva, podemos expandir também as matérias que são movimentadas nas aulas de arte, para falar como Deleuze (1995). Sendo assim, a principal matéria para a aula de arte, entendida como esse campo largo de

⁵² Alguns neologismos foram criados por ele e por seu grupo (Noingandres, formado por Haroldo, Augusto de Campos e Décio Pignatari, no final da década de 1950), na tentativa de dar conta dessa experiência de tradução baseada na insatisfação com uma ideia “naturalizada”: “ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade (fidelidade) e literalidade (subserviência da tradução a um presumido ‘significado transcendental’ do original) - ideia que subjaz a definições usuais, mais ‘neutras’ (tradução ‘literal’), ou mais pejorativas (tradução ‘servil’)” (CAMPOS, 2013).

experimentação, é a própria vida, (CORAZZA, 2013, p. 206) “promovida por encontros com formas de conteúdos e de expressão do mundo”. Dessa maneira, a transcrição funciona como procedimento da aula de arte, visto que não importa reconstituir ou decodificar nenhuma informação semântica ou qualquer servilidade ou fidedignidade ao tema, pois não se trata de fazer uma tradução decalcada da obra de arte ou de uma suposta verdade conceitual acerca do tema.

Talvez tenha a ver com se desfazer dos discursos majoritários e ditos originais, desmistificando a própria arte como propõe Agamben (2013, p. 361) "abandonar também a ideia de que haja alguma coisa como uma suprema atividade artística do homem." Ou seja, descanonizar o original, colar Picasso com Antônio Poteiro, Foucault com *youtube*, Arnaldo Antunes com desenho no corpo, fazendo pular acordes de Gauguin, seja a operação transcriadora do professor de arte. Referencia-se às suas fontes, faz-se diálogo franco e crítico com elas, presentificando-se o passado e trazendo-o na sua atualidade, visto que não há conteúdo que não traga consigo algo necessário para se pensar a vida e o mundo, revitalizando o momento num vai-e-vem entre passado e presente, e conferindo, assim, o sentido do conteúdo e sua qualificação na disciplina “arte”, de modo a romper no entanto, as relações casualmente aceitas entre formas e conteúdos.

Para operar transcriadoramente, é preciso autorizar-se a selecionar o que tem de mais importante, (CORAZZA, idem p. 216) "elementos filosóficos, artísticos e científicos do seu tempo e espaço; ‘irreverência temática’, para privilegiar elementos, obras e autores". Oriunda dessa mistura de elementos, autores e obras que se cria em educação e pode-se ultrapassar os limites da própria disciplina, tornando-se assim uma disciplina

que opera nas especificidades do pensamento artístico mas que se volta para o mundo como questão.

Esse seria um dos aspectos que me parece fulcral para refletir, especialmente num contexto político no qual parece haver certa amnésia histórica, na qual se vê gente bradando à volta de um regime antidemocrático como uma ditadura, apresentar, transcriar e imaginar outros mundos é tarefa primordial da arte. Além disso, exercer a crítica é fundamentalmente o papel do professor diante de tantos retrocessos que temos assistido.

Nesse sentido, o segundo aspecto que me parece importante para discutir o papel do professor de arte tem a ver com o silêncio apresentado no início do texto. Poder parar e refletir sobre sua prática, reconhecer acertos e erros, algo aparentemente simplório, mas que parece extinto no tempo da urgência sob o qual a escola parece se fundar - o tempo da reflexão, ou se quisermos, da pesquisa. Seria estabelecer, como descreve Agamben (2009, p. 59), "uma singular relação com o seu próprio tempo, e dele tomar distância".

Seguindo nesse trilha, encontra-se o gesto foucaultiano de suspeita dos universais dados como naturais, para o pensador francês é preciso (2005, p. 95) "abandonar essas sínteses fabricadas, esses agrupamentos que são aceitos antes de qualquer exame, essas ligações cuja validade é admitida de saída." Esse posicionamento perante a vida acadêmica ou não, é algo que me instiga a continuar na sala de aula e militar na educação.

A crítica, nesse contexto político atual, parece-me fundamental para se pensar na atuação do professor (não só de arte). Não quero dizer que fazer crítica é algo que só pode ocorrer se somos pesquisadores acadêmicos. A crítica tão necessária nesses

tempos incertos é algo que seguramente precisamos discutir e tem a ver com o contexto mais amplo, desde as reformas do Ensino Médio até a BNCC. E fundamentalmente a crítica é algo que nos une enquanto artistas e professores se arte, se tomamos a arte como uma forma de pensamento que responde ao nosso próprio mundo ou então produz outros mundos possíveis.

Em tempos sombrios, não consigo deixar de pensar na importância de trazer para o chão de escola essa atitude crítica, contestadora fruto de uma arte, como Foucault disse, em seu último curso, como algo da (2011e, p. 156) "ordem do desnudamento, do desmascaramento (...) a arte como lugar de irrupção do elementar, desnudamento da experiência."

Daí que se faz fundamental nos servirmos de companhias artísticas que nos ajudem a fomentar o pensamento crítico em nossos alunos cada vez mais necessário. A crítica a qual me refiro é tanto da ordem da macropolítica, do que está acontecendo no mundo, de ler imagens e refletir sobre o que está posto em jogo no tabuleiro do presente, mas também das coisas menores, como por exemplo, a imagem abaixo. Trata-se de duas crianças que ficaram durante um bom tempo nessa mesma posição.

Algo da ordem do menor, da micropolítica acontece nessa cena. As crianças ali se contrapõem à experiência contemporânea de dispersão e rapidez. Também reside nesse gesto de voltar-se a si, num movimento de uma espécie de reconexão consigo, com sua própria solidão como atesta Deleuze em seu *Abecedário* a respeito da função do professor como aquele que ajuda seus alunos nessa recondução.

Esse aspecto do trabalho docente visaria operar a experimentação num processo de invenção e reinvenção de si e do outro. Refletir sobre como a arte pode afetar tanto o professor quanto o aluno na sala de aula. Por afeto, entendemos, junto a Spinoza (2009,

p. 50), aquilo “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”.

Nesse sentido, conceber a aula como uma atitude estética para além da obra de arte, no que chamarei de estética da docência, visaria criar essas fissuras no interior dos discursos dominantes e cristalizados da educação.

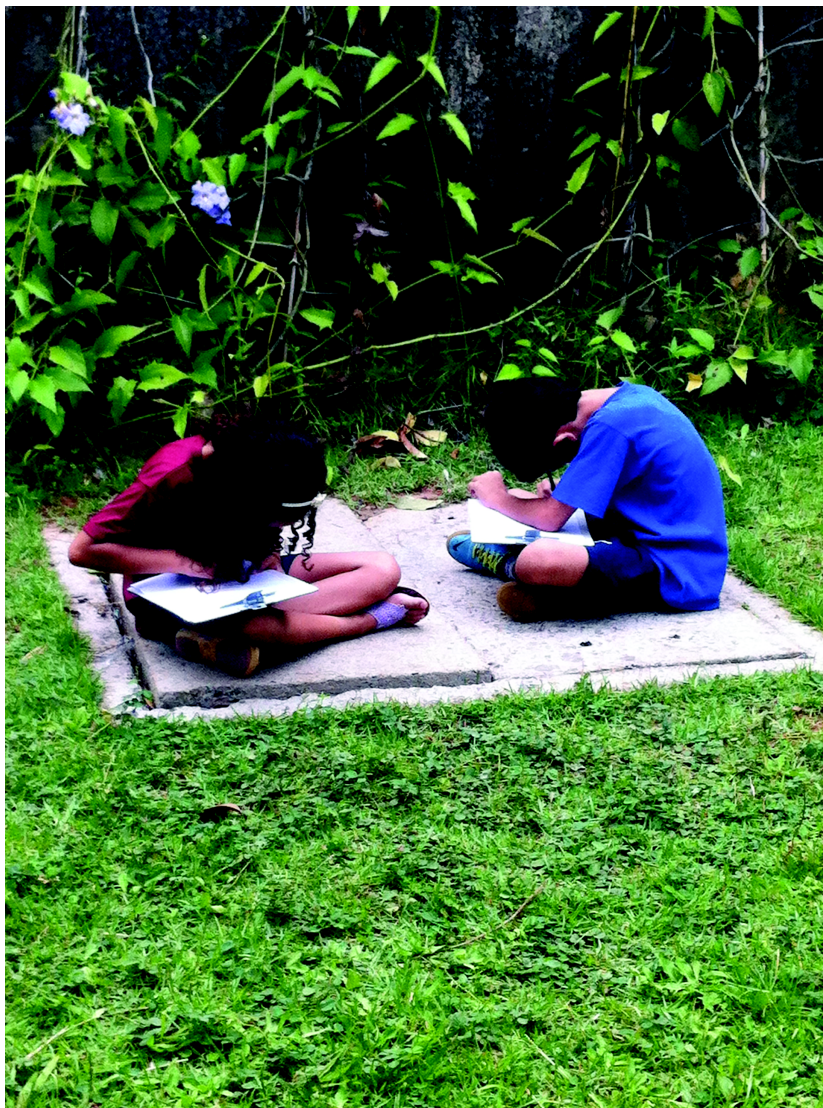


Fig. 1. Fonte da autora, 2015.

Uma vida docente nesse sentido estaria mais conectada ao estranhamento do que à identificação. Aliada a uma construção de si e da aula como obras de arte, naquilo que Foucault (1990, p.4) chama de estética da existência se somaria a ideia de crítica. Ter, portanto, uma atitude crítica diante da vida em nome da qual seria possível "não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos". Já a atitude estética, nos guiaria, como descreve Lygia Clark (1966, s.p), "pela experiência, a tomar consciência da alienação em que vive."

Compreender a disciplina arte (LOPONTE, 2014 p. 648) "como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si", nos auxiliaria a nos propormos a uma docência na qual ao mesmo tempo em que se exerce, se experimenta, se (re)inventa e, fundamentalmente, se vê num plano de construção ética, estética e política.

Nesse sentido, há outra atuação crítica fulcral para refletirmos sobre a nossa atuação na sala de aula, esta da ordem política, de reivindicação de espaços de voz e de voto dentro da escola. Não somente pelo engajamento nas representações decisórias da escola, mas sobretudo no presente contexto político, nos vemos num embate interno que novamente subjuga, diminui, censura o lugar da arte na educação e na sociedade. Infelizmente, o combate micropolítico dessa postura não se dá no chão de sala com os alunos, não somente. Se faz preciso tencionar, romper, incomodar a crença por parte dos professores da arte como penduricalho curricular.

Por isso, a atitude crítica, como a vejo, é necessária em todos os âmbitos escolares, naquilo que se apresenta como arte na sala de aula, no que se imprime como experiência com os alunos, na resistência que devemos fazer para nos legitimar

enquanto produtores de conhecimento assim como as demais disciplinas e, por fim, no entendimento de que nosso engajamento político é importante e necessário.

Que a arte possa deixar de ser um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas e que possa se relacionar com a vida (FOUCAULT, 2012); pensar a vida docente também como obra de arte na qual o que está em jogo é poder (idem, 1984, p. 13) "pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir."

Talvez, seja como canta Caetano Veloso, uma questão dos querereres, das descobertas, das invenções "do que em mim é de mim tão desigual, e (...) aprender o total, do querer que há e do que não há em mim" (FERRAZ, 2003, p. 150).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Arqueologia da obra de arte. In: *Princípios*. Revista de filosofia. Natal, v. 20, n. 34. Julho/Dezembro de 2013, p. 349-361.

_____. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BARTHES, R. *Escritores, intelectuais, professores*. In: _____. *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61. p. 30.

CAMPOS, H. *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora*. In: _____. *Transcrição*. TAPIA, M. NÓBREGA, T. M. (orgs.) São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?*, Porto Alegre: UFRGS, 2013.

CLARK, L. *Nós recusamos*. 1966. Disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24. Acesso em 03/10/2017.

DELEUZE, G., PARNET, C. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos & Escritos. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 2005.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *O que é a crítica*. ("Qu'est-ce que la critique?") In: *Critique et Aufklärung*. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges.

_____. *Uma estética da existência*. In: FOUCAULT, F. *Ditos e Escritos*, v. Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LOPONTE, L. G. *Arte, inquietude e formação estética para a docência*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/14248/15314>. Acesso em 30/10/2017.

SABINO, K. C. *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SPINOZA, B. *Ética/Spinoza*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FERRAZ, E. (Org.). *Letra só*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE, PARA, EM ARTE

MIRIAN CELESTE MARTINS

Quais as questões relevantes a se discutir sobre atuação de professores para o ensino da arte no contexto brasileiro atual?

Vivemos um momento de contrastes em todos os sentidos. Em relação aos professores pode-se perceber o desejo pela delimitação de currículos e, ao mesmo tempo, a queixa da obediência a sistemas de ensino; a atuação docente, que apenas tenta sobreviver ao caos e aquela que atua de modo sensível e criativo impulsionando contextos sociais. Entre os extremos, uma infinita variedade de ações. São muitas as questões que se impõem e nos fazem refletir sobre conceitos que movem a prática cotidiana a começar por olhar por nós mesmos como formadores.

ENTRE



Fig. 2. Wolney Fernandes.
Cuidadosamente, 2013.

Pensar a formação de professores é como olhar para nossas próprias mãos em "estado de pássaro", diria o poeta Manoel de Barros. Um pássaro que carrega a potência do voo, que traz em si sua história, e também as histórias de outros desde tempos remotos, histórias dos livros que abrimos amorosamente em nossas mãos, das matérias transformadas em expressão, das sementes que teimamos em plantar mesmo que em terras que não as acolhem como poderiam.

O professor, como um artista, é um guerrilheiro em busca de desbravar a dimensão poética por vezes esquecida em corpos anestesiados ... Despertar corpos é provocar *aisthesis*, a estesia ... convidando aprendizes a mover-se em busca da arte.

Despertar corpos. Também é o desejo do poeta/compositor Zeca Baleiro⁵³ que na caixa de medicamento com tarja preta de onde se desenrola o poema *Maldição*, informa: "Venda sob prescrição poética." E avisa: "Agite-se antes de usar."

Começemos a nos agitar recordando nossos professores e professoras de arte e o que nos trouxeram. Professores de classe, professores de livros. Mestres que compartilharam seus próprios desafios e descobertas para seguir pensando. Poderíamos despertá-los em nós, assim como despertar as nossas próprias histórias em processos educativos... acolher as doces e amargas lembranças em sala de aula... relembrar memoráveis encontros com teóricos, pesquisadores e colegas que nos fizeram pensar e repensar por caminhos outros. Nas nossas mãos, tantos livros passaram deixando marcas de pensamentos que nos moveram e continuam a mover...

⁵³ A caixa de remédio faz parte de uma caixa acrílica, um *song-book* que pode ser considerado um livro-objeto - *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*, lançado em 2010. Foi produzido pela Editora da Universidade Federal de Goiás, dentro da Coleção Artexpressão e tem como ilustrador Roger Mello. Na caixa, uma longa tira se desenrola e nos traz o poema *Maldição*. Na primeira estrofe: "Baudelaire, Macalé, Luiz Melodia / Quanta maldição / o meu coração não quer dinheiro quer poesia" (BALEIRO, 2010).

Na imagem criada por Wolney Fernandes, vejo a potência dos encontros que começam por mergulhar em nós e no contexto que habitamos. Neste, entre tantos, estamos nós, educadores formadores de outros educadores, vivendo as alegrias e as dores de quem sonha com uma educação que faça diferença e que dê oportunidades a todos.

Vivemos um tempo de transição, uma dimensão contemporânea que não busca a originalidade, a novidade dos manifestos modernistas, mas está no entre, talvez aprendendo no interstício entre algo que é maior e que engloba em si mesmo a diversidade dos opostos que convivem. Neste sentido a tese de Sousanis (2017), escrita em história em quadrinhos, é ela própria a controvérsia entre a academia e as linguagens artísticas conquistando um patamar metodológico diferenciado pois quer sair do que é apenas percebido como plano. “Desaplanar é envolver múltiplos pontos de vista para, a partir deles, produzir novos modos de ver”, diz Sousanis (2017, p. 32).

Desaplanar é mergulhar na multidimensionalidade, como diz o autor, e sair do arbóreo com suas raízes e galhos como verbetes de enciclopédia para adentrar no rizoma “[...] um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 33). Rizomas nos convidam a buscar ângulos não vistos para além de uma perspectiva que tem um único ponto de fuga no único horizonte possível. Há inúmeros pontos de fuga e desvios que nos provocam outros tantos horizontes.

Por que reduzir o pensamento ao linear, a uma linha cronológica em linha reta? Há um convite para buscar conexões, sínteses temáticas ou conceituais, como nos ensinou Aby Warburg em seu Atlas de imagens *Mnemosyne* “[...] uma espécie de quebra-

cabeça, teatro de sombras e de luzes – sempre em construção -, de formas, de movimentos, de gestos expressivos de emoções profundas (*Pathosformeln*) do ser humano ao longo dos séculos” (SAMAIN, 2012, p. 56). Mapeamento em pranchas que desafiam nossa leitura de imagens, Warburg cria, no princípio do século 20, hipóteses de narrativas que movem nosso pensar. Leio estas pranchas como os foto-ensaios propostos como uma das metodologias artísticas de pesquisa preconizadas por Ricardo Marín Viadel e Joaquín Roldán (2012; 2017).

Cartografias, pranchas, narrativas, registros de pensamentos que se movem, são modos de operar com o conhecimento sensível que corporificam a complexidade, um conceito potente trazido por Edgar Morin (2002) que insiste na necessidade de reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento.

Na tentativa de mapear os conceitos que movem o pensar contemporâneo, sabendo que apenas oferecemos aqui uma breve hipótese de síntese, ainda é preciso relembrar o universo líquido que nos apresenta Bauman (2007) e a potência da emancipação como conceito de Rancière (2010) que nos traz a esperança e a crença no outro que se opõe à ação embrutecedora daquele que explica.

Vivemos assim neste emaranhado de contradições que se apresentam também no universo político brasileiro com uma *Base Nacional Comum Curricular* que traz méritos, problemas e desafios. Mais um texto em nossas mãos a exigir leituras e discussões aprofundadas que requerem não perder de vista o contexto conceitual que aqui breve e parcialmente expusemos, sem jamais esquecer do “e... e... e...” de Deleuze e Guattari (1995, p. 37, grifos dos autores) para quem: “*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem fim, que rói suas

duas margens e adquire velocidade ao meio.” Como a arte nos faz mergulhar neste “entre” ?

ARTE À MÃO ARMADA

Este era o título da exposição de Carmela Gross no Museu da Cidade – Chácara Lane entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017. Nela, o *site specific Escada-escola* pode ser a obra síntese de nosso desejo neste momento de tantas discrepâncias contemporâneas na ordem nacional, estadual, municipal, nas instituições com suas culturas ou mesmo em cada sala de aula onde atuamos.

Escada-escola é uma intervenção que burla a fronteira entre o Museu e a Escola Municipal de Educação Infantil. Um convite para visitar a escola, assim como um convite para visitar o museu.



Fig. 3 e 4. Visão geral do *site specific Escada-escola*, de Carmela Gross, em 2017, compondo a exposição *Arte à mão armada* no Museu da Cidade – Chácara Lane.
Fonte da autora.

Diz Carmela Gross (2016): “A escada apaga os limites físicos entre os dois espaços, recompondo a atividade artística como ação lúcida e lúdica e pensando a

educação como atividade livre e criadora.” Lucidez e ludicidade, liberdade e criação! Carmela quebra fronteiras em uma ação na qual acredito: as micro políticas. É no meio em que habitamos que podemos fazer diferença e oferecer oportunidades a todos para que possam descobrir a arte em seus corpos muitas vezes anestesiados.

Alunas e alunos da Pedagogia são obrigados a visitar quatro instituições culturais em um semestre. Obrigados? Pode parecer autoritário e de certo modo o é, mas é também a oportunidade de frequentar algo que não conhecem e descobrir em si mesmos algo que desconheciam. E que ainda fica mais significativo quando levam a esta obrigação filhos, pais, namorados, maridos. Para provar tiram *selfies* e, pode até parecer orgulho de professora, mas sinto um brilho no olhar nestas fotos. Algumas chegam maravilhadas contando o que viram e movem outras a irem também, como a foto e o relato do gato de Nina Pandolfo no Museu de Arte Contemporânea/USP que levou outras a visitar o museu.

Como romper fronteiras?

É pelas micropolíticas que poderemos agir e contaminar com arte e cultura a escola fechada em seus muros e com corpos anestesiados. E hoje, cada vez mais, penso que nas contrastantes dimensões contemporâneas em que vivemos, é preciso encontrar espaço para a pedagogia da escuta. Como exercitamos o nosso silêncio? O que levamos para a sala de aula para nutrições estéticas para provocar o pensar? Qual é a nossa curadoria educativa? Como são nossas escolhas? Por que as fazemos? Colonizamos ou descolonizamos?

Pensar a nossa própria formação contínua e nossos desafios para pensar a formação de outros educadores, passa por responder a estas questões. E encontraremos algumas respostas na própria arte e no pensamento dos artistas.

BUSCAR POR RESPOSTAS NA PRÓPRIA ARTE?

“O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha”, afirma Robert Filliou em *Teaching and learning as performance arts* (1970, p. 12, tradução nossa).

Somar vozes é calar-se para dar espaço para que outros falem, sem ter medo do incômodo de esperar pelas vozes, com tempo para esperar e não embarcar só no primeiro que “quebra o gelo”. Sousanis (2017) aponta que não devemos nos posicionar como lados opostos em guerra com perdedores e vencedores, mas pensar como na dança “parceiros em colaboração. O que não significa apagar ou ignorar as diferenças. É, isto sim, uma dinâmica complexa [...] Ao reconhecer que nosso ponto de vista solitário é limitado, passamos a aceitar ponto de vista do outro como essencial ao nosso.”

Dançar com ideias e aprofundar as diferenças. Não é fácil. Com certa frequência percebo que ao não compreenderem uma proposta, ou ao não se envolverem com ela, alunos e alunas estão me dizendo algo que eu não havia escutado ainda... Há, nos alunos dos cursos de Pedagogia, e certamente em outros que não viveram boas experiências com a arte, um certo desconhecimento dos processos de criação que imaginam acontecer como um passe de mágica que traz a solução pronta. Não é isso que vemos em estudantes de Arte, já que vivem sua *poiética* de modo mais harmônico, sobrevivendo ao caos criativo tão comum na criação. Muitas vezes, aqueles, inexperientes na própria ação expressiva anestesiada e tímida, buscam respostas simplistas ou se refugiam no “não sei”, “não gosto”, “não tenho jeito”.

Um amigo dizia que a questão não é de “dom”, mas de “dão”. Deram materiais para explorar, deram espaço para criar, ofereceram expedições à cultura e à natureza

para ampliar referências? As oportunidades desafiam a criação. Viola Spolin (1987, p. 3)

já dizia:

Devemos considerar o que significa 'talento'. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Experienciar, viver a experiência que nos toca, que nos afecta, como nos lembra Larrosa (2015). É isso também que vi em minha dissertação de Mestrado (MARTINS, 1992), quando investiguei o “não sei desenhar do adolescente”, com o mito do bom desenho e do talento. Hoje talvez tivesse de pesquisar o “não sei desenhar” falado por crianças de cinco ou seis anos, pois a cópia ainda impera.

A arte do passado ensinava a cópia da realidade. Era quase o *selfie* do mundo, como uma fotografia impossível para a época. Assim, nas expedições, o artista sempre estava presente para retratar a realidade. O cartoon de Silvano Mello, cuja autoria somente ao escrever este texto consegui identificar, nos provoca muitas leituras possíveis...



Fig. 5. Silvano Mello. *Sinais rupestres*, 2013.
Cartoon.

É com espanto que o homem da pré-história olha seu filho no futuro. Embora muitas outras hipóteses a obra nos leve a pensar, pinço o fio da representação. O homem não reproduz a realidade, não faz cópia dela, mas a representa, re-apresenta em sua expressão artística. Aproveitou o modelado das rochas na caverna e criou bisões enormes, cenas cotidianas ou simplesmente carimbou suas mãos marcando sua presença. Como *homo symbolicum*, como diria Cassirer (1977), transforma o mundo em signos tornados visíveis pela sua criação.

Há uma interessante gravura de C. N. Cochim, o Jovem, datada de 1763 que apresenta o verbete Desenho na *Enciclopédia de Diderot e D'Alembert*. Nela os três momentos do ensino de desenho na Academia Francesa: primeiro se aprende a desenhar copiando de imagens no papel, depois de peças de gesso e por último com modelo vivo. O objetivo era a representação do real, tal qual os homens pré-históricos (ou seria: mulheres)? O mesmo poder sobre o mundo apropriadas pelas imagens criadas nos leva a ter hoje as de nossos amados nos celulares, também como parte de nossas propriedades sensíveis...

A cópia era o modo de aprender e apreender a realidade. E hoje? Modelos são importantes como referências, mas sempre no plural, e mais interessantes ainda, se forem muito diversos, mas quais? O que escolhemos como nutrições estéticas capazes de provocar mais criação e não cópias? O olhar da Missão Francesa que trouxe a Academia para o Brasil colonial ainda inspira a cópia e a valoriza na produção dos alunos. E há imagens que se repetem na escola. Uma de minhas alunas na Pedagogia contou-me que em sua vida de estudante fez quatro vezes a “releitura” de *Abapuru* que de verdade eram mesmo cópias da obra de Tarsila do Amaral.

Experienciar, viver *uma* experiência, como diria Dewey (2010) grafando a singularidade de cada *uma* delas, é revelação de *poiesis*, entendida como um ato criador, ousado, sensível, artesanal, singular onde processos e produções estão fortemente entrelaçados. Entretanto, tenho percebido o que tenho nomeado de “síndrome do póde”, pois o medo de criar reduz a possibilidade de experimentar e se quer acertar o que a professora deseja. E quando alguém sai da “caixinha” do já visto, um outro pergunta “mas podia fazer assim?”. É a “síndrome do póde” se revelando, evidenciando barreiras internas para criar. O que se pressupõe é o que não se pode fazer, como se a tarefa, o exercício, o pedido de produção solicitada tivesse regras bem definidas que cerceassem a liberdade de criar sem fronteiras. A “síndrome do póde” está inculcada no medo, na obediência cega, na falta de confiança e de ousadia. Hoje se fala em autoestima, mas vejo que a questão é outra. É preciso impulsionar a confiança que pode minimizar o estado de insegurança, pois o confiante sabe lidar com sua própria insegurança. No relatório das estudantes de Pedagogia, Julia Yoriko Hayakawa e Suellen Souza escrevem sobre o projeto desenvolvido com uma criança de oito anos:

Eu posso fazer de assim?” Mesmo afirmando diversas vezes que a criança poderia realizar do modo que desejasse, a pergunta era feita a todo o momento. Então decidimos colocar um papel com a seguinte escrita: *“Você pode!”*. A partir deste momento, quando ela fazia a pergunta, pedíamos para que lesse o que estava escrito no papel. É interessante observar que algumas vezes, ela fazia a pergunta e já lia o papel e realizava o que desejava. Quando percebemos que a frequência das perguntas diminuíram, perguntamos se já era momento de mudarmos o papel para a frase: *“Eu posso!”* A menina concordou e colocamos o papel que simbolizava talvez, a maior conquista do projeto. A criança não ficar tão dependente do olhar e aprovação do adulto. Sabemos que é um processo demorado, mas provavelmente conseguimos junto com a menina iniciar esta nova etapa para a autonomia. Tanto que no final deste dia, ela ousou muito nas últimas produções. Ficamos surpreendidas e muito felizes com o processo de percepção da arte e da possibilidade do criar, ousar da criança.

Voltemos à imagem criada por Silvano Mello. Qual é o mundo da realidade para a criança de hoje? Não mais o bisão, mas além da paisagem com as nuvens e o sol entre

elas ou no canto da folha, as crianças veem e leem as imagens e imagens de outras imagens.



Fig. 6. M.C. Martins. *Passado e presente*, 2017. Montagem digital a partir do *cartoon* de Silvano Mello.

A criança mergulha no mundo dos signos. Não lê apenas a imagem como representação da realidade, mas lê símbolos que se traduzem em outros signos. Os jogos digitais a colocam experienciando sua percepção em perspectivas inusitadas, criando mundos, vivendo outros personagens em sua imaginação.

Como professores, que curadoria educativa propomos? Eles mesmos poderiam identificar as especificidades do Renascimento, do Barroco, do Surrealismo se mostrássemos as Santas Ceias de Leonardo Da Vinci, Tintoretto e Dalí? Criamos relações

como as pranchas de Aby Warburg? Propomos conexões rizomáticas costurando passado e presente, o próximo e o distante, o encantamento e o estranhamento? O que acontece se mostramos arte contemporânea aos nossos alunos?

Lygia Clark (1968, s/p) já propunha: “Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.”

Assim, o que copiar do trabalho que Monica Nador faz nas comunidades e no JAMAC - Jardim Miriam Arte Clube com suas pinturas murais e oficinas de estêncil? Ou dos trabalhos de Eduardo Srur com suas intervenções urbanas de cunho social e ecológico? Não cabem releituras travestidas de cópias em lápis de cera e em papel A4. Cabe viver o pensamento pela ação criadora, entendendo cada vez mais a arte como linguagem e adentrar no que Rancière (2005) denomina como regime estético.

O surgimento das massas na cena da história ou nas novas “imagens” não significa o vínculo entre a era das massas e a era da ciência e da técnica. Mas sim a lógica estética de um modo de visibilidade que, por um lado, revoga as escalas de grandeza da tradição representativa e, por outro, revoga o modelo oratório da palavra em proveito da leitura dos signos sobre os corpos das coisas, dos homens e das sociedades. (RANCIÈRE, 2005, p. 50).

PARA CONTINUAR BUSCANDO RESPOSTAS...

Pensar a formação de professores é soltar os pássaros da imaginação para pensar e ousar para além do que sabemos. Ousar trazer arte contemporânea, sem nos importar se sabemos ou não das biografias dos artistas, pois elas não nos permite conhecer seus processos de criação, suas *poiesis*... Propor conexões para gerar análises comparativas

que fazem pensar por dentro territórios como temos proposto⁵⁴ (MARTINS e PICOSQUE, 2010), provocar leituras abertas dos “signos sobre o corpo das coisas, dos homens e das sociedades”, abrindo possibilidades de escutar nossos aprendizes e suas hipóteses, conscientizando-os também de onde falam, de onde seus pés pisam, pois, como diz Leonardo Boff (1977, p. 9): “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. O que exige de nós a pedagogia da escuta!

Como professores somos formigas trabalhadeiras, mas e a cigarra que também habita em nós? Em meu doutorado (1999) pesquisei processos de criação e projetos entre artistas e professores e defendi a ideia de sermos professores cigarrasformigas. Mergulhando nós mesmos em criação de encontros com a arte, seja com expedições, seja em proposições artísticas em sala de aula, seja na experiência tornada significativa, sempre provocando o diálogo e a empatia, fundamentadas na mediação cultural, entendida como *estar entre muitos* (MARTINS, 2014) gerando conversações que desafiam o mergulho na criação também como leitores da arte. Não para a formação de público com forte viés econômico, mas como política cultural tendo em vista a formação humanista mergulhada na arte e na cultura. Para isso é preciso reconvocar “estados de invenção”, desabrigando-se no desaprender, descolando-nos de um olhar executor que consome “soluções pedagógicas” e juntando-nos a muitos outros, cientes das dimensões contrastantes e contraditórias em que vivemos. Sistemas e currículos permitem desvios que ampliam o que poderia ser uma barreira? Ou apenas obediência e restrições?

⁵⁴ Com Gisa Picosque, companheira em tantos textos, tentamos trazer um pensamento rizomático transposto para o ensino de arte em materiais educativos, desde a *Mostra do Descobrimento* em 2000, na DVDteca do Instituto Arte na Escola, na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, embora nela o seu caráter interdisciplinar tenha sido sufocado pela visão polivalente da Secretaria Estadual de Educação.

Como fomentar/gerar/participar/construir uma comunidade de cigarras-formigas? Como ampliar e amplificar redes convidando para a dança em processos colaborativos? Encontros como este que gerou este texto, para além das conversas ali instaladas frutificam e nos fazem crescer e desaplanar...

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BALEIRO, Z. *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*. Goiânia: Ed. UFG, 2010. _____. *Maldição*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/zeca-baleiro/maldicao.html>>. Acesso em 13 out 14.
- CLARK, L. *Livro-obra*. Nós somos os propositores. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>. Acesso em 21 abr. 2014.
- CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- DELEUZE, G. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. RJ: 34, 1995 (11-37).
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FILLIOU, R. *Teaching and learning as performing arts*. Disponível em: <https://enactedthought.files.wordpress.com/2016/02/robert_filliou_teaching_and_learning_as_performing_arts.pdf>. Acesso em 10 set 2017.
- GROSS, C. *Arte de Carmela Gross conversa com a cidade*. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/cultura/arte-de-carmela-gross-conversa-com-a-cidade/>>. Acesso em 10 fev 2017.
- LARROSA, J. *Tremores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.
- MARTINS, M. C. (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- _____. *"Não sei desenhar"* Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. (Dissertação). Disponível em: <http://www.academia.edu/6280268/_NAO_SEI_DESENHAR_>. Acesso em 10 nov 17
- _____. *Arte - o seu encantamento e seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfose da cigarra e da formiga*. (Tese) Disponível em: <http://www.academia.edu/8939717/Arte_o_seu_encantamento_e_o_seu_trabalho_na_educacao_de_educadores_a_celebracao_de_metanorfosese_da_cigarra_e_da_formiga>. Acesso em 10 nov 2017.
- _____. PICOSQUE, G. Para outra conversa... In: MARTINS, PICOSQUE e TELLES, M. T. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010a.

_____. *O espectador emancipado*. Lisboa, PT: Orfeu Negro, 2010b.

_____. *A partilha do sensível: Estética e política*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RÓLDAN, J. e VIADEL, R. M. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga, ES: Aljibe, 2012.

SAMAIN, E. (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SOUSANIS, N. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

VIADEL, R. M. e RÓLDAN, J. *Ideas Visuales. Investigación Basada em Artes e investigación artística*. Visual Ideas. Arts Based Research and Artistic research. Granada, ES: Editorial de la Universidad de Granada, 2017.

AUTORAS E AUTORES

ADRIANA SILVA DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da ECA USP e licenciada em Artes Cênicas pela ECA-USP. Atuou como professora de arte nas redes municipal e estadual de São Paulo entre 2008 e 2012 e é professora de teatro da Escola de Aplicação desde 2011. Foi supervisora no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES de 2013 a 2018, colaborando com a formação de licenciandos em Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. Colaborou com projetos de pesquisa, cultura e extensão pelo Programa Aprender com Cultura e Extensão da Pró Reitoria de Cultura e Extensão da USP entre 2011 e 2015 e pelo Programa Unificado de Bolsas para Graduação da Pró Reitoria de Graduação entre 2016 e 2018.

BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO

Doutora em Educação-USP; mestra em Artes Visuais-Unesp; Graduada/licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (Belas Artes). É docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo na área de Fundamentos Teórico-práticos do Ensino da Arte/Artes Visuais. Trabalha com formação de professores da rede pública e com pesquisa/produção em arte, educação, desenho de humor e quadrinhos. Atua no projeto *Museu virtual do desenho da criança* em parceria com Doep PMG. Investiga as relações entre Arte e Educação.

CARMINDA MENDES ANDRÉ

Docente e pesquisadora da linha de pesquisa Arte Educação do Programa de Pós Graduação em Artes do IA-UNESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias Cnpq e do DINTER UFT-UNESP. É Autora do livro “O teatro pós-dramático na Escola” (Ed Unesp, 2011) e editora convidada da Revista Rebento, responsável pela organização de seu volume 8 intitulado “Povos Indígenas: trocas de saberes e encontros culturais com arte”.

CLARISSA SUZUKI

Doutoranda em Artes Visuais na ECA/USP na linha Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, com pesquisa voltada para as relações étnico-raciais. Possui Mestrado em Artes pela USP, graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela UNESP e Extensão em Africanidades na Educação pela UnB. Atualmente trabalha com formação de professores e gestores culturais. É professora convidada da pós-graduação "Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas para a Educação" na A Casa Tombada - FACON. Foi professora de arte da rede estadual, municipal e privada de ensino. Desde 2010 é pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP).

GUILHERME NAKASHATO

Doutor em Artes pela ECA/USP. Professor de Arte do Campus São Paulo do Instituto Federal de São Paulo, colaborador do coletivo Arteducação Produções e membro do

Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP. E-mail: nakashato@ifsp.edu.br.

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Doutor em Educação pela PUC/SP. Pós Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Sociologia e Política de São Paulo, Mestre em Educação pela PUC/SP, Licenciado em História Natural pela F.F.C.L (atualmente IBILCE – Unesp –Campus de São José do Rio Preto, Licenciado em Pedagogia pela UNIFIEO e Bacharel e licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Foi Membro Titular da Cadeira nº 32 da Academia Paulista de Educação, Secretário Adjunto de Educação do Estado de São Paulo no período de 2011-2013, Diretor de Escola na rede estadual de ensino, Professor de Ciências e Biologia (efetivo) na rede estadual de ensino, Diretor Regional de Educação (1983-1984) – DRE-7 Oeste, Coordenador da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) 1984-1987, Assistente Técnico de Gabinete na Secretaria de Estado da Educação – 1987-1995, Membro do Conselho Estadual de Educação – 1985-1987; 1987-1990; 1991-1994; 2003-2006; 2007-2010; 2010-2013; 2013-2016, ocupando por três vezes a vice-presidência do Conselho Estadual de Educação. Foi Presidente das Câmaras de Ensino de 1º e 2º graus e da Câmara de Educação Superior e Diretor de Política Educacional no Ministério da Educação – 1995-1996. É Professor Titular aposentado, a partir de agosto de 2014. Atualmente colabora como docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Artes.

KELLY SABINO

Artista, professora de Artes Visuais de Ensino Fundamental e Médio e Coordenadora da área de Arte da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP, na linha de Pesquisa: Filosofia e Educação. É mestre em Educação pela mesma instituição, desenvolveu sua pesquisa sob a orientação do Prof. Celso Favaretto, de título *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*. Tem bastante interesse pelas práticas artísticas performativas em educação, assim como por práticas educativas capazes de performar a arte. Como professora se interessa por provocar brechas no cotidiano escolar com arte, seja em pequenas ações performáticas seja em construções de esculturas sociais. Como parte de seu interesse em relações entre arte e educação, já trabalhou em diversas instituições culturais como mediadora/performer, entre elas a Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Paço das Artes e Instituto Tomie Ohtake. Trabalha na interface entre arte contemporânea e educação, com projetos desenvolvidos em escolas e instituições culturais. Foi contemplada pelo I Edital de Mediação em Arte, promovido pelo Centro Cultural São Paulo. Foi ganhadora em 2015, do prêmio Arte na Escola Cidadã, iniciativa de âmbito nacional que premia professores de arte inovadores.

MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTERRADA

Professora Livre Docente em Técnicas de Musicalização pela UNESP, Doutora em Antropologia e Mestre em Psicologia da Educação, ambas as titulações pela PUCSP. Bacharel em Música pelo Instituto Musical São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Música do IA/UNESP; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação

Musical da mesma universidade. Diretora do Instituto de Artes da UNESP (2000/2004) e da Escola Municipal de Música de São Paulo (1977/1985). Responsável pela criação e instalação da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística (1980/81) e da ETEC de Artes, do Centro Paula Souza, em São Paulo (2008/2009). Membro da equipe da prefeitura Municipal de S. Paulo, que atuou em proposta curricular que culminou no livro “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” (2015/2016). Autora de livros e artigos sobre música, educação musical e ecologia acústica – *De tramas e fios* – um ensaio sobre música e educação (Ed, Unesp, 2005), *O lobo no labirinto* – uma incursão à obra de Murray Schafer (Ed, Unesp, 2004), *Música e meio ambiente* – a ecologia sonora (Vitale, 2004), *Ciranda de sons* – práticas criativas em educação musical (Ed. Unesp, 2015). Tradutora de Murray Schafer, com quem tem trabalhado há muitos anos, para o português – *O ouvido pensante* (Ed. Unesp, 1991/2008), *A afinação do mundo* (Ed. Unesp, 2001/2008), *Educação sonora* (Melhoramentos, 2010),. Membro de várias entidades nacionais e internacionais ligadas à Música e à Educação musical – ABEM, FLADEM, Fladem/Brasil, The Wolf Project, WFAE (The World Forum for Acoustic Ecology).

MARISTELA SANCHES RODRIGUES

Professora de arte no IFSP/Campus Jacareí, atuando nos seguintes cursos: Técnico integrado ao Ensino Médio, Tecnologia em Design de Interiores e Pedagogia; Licenciada em Educação Artística (habilitação em Artes Plásticas - Unoste - Presidente Prudente); Mestre em Artes (área de Artes Visuais – Unesp - São Paulo); Doutora em Artes (área de Arte e Educação – Unesp - São Paulo); Áreas de atuação e pesquisa: artes visuais; ensino/aprendizagem de arte; formação de professoras/es de arte e pedagogas/os;

currículo de arte; desenho e plástica aplicados ao design; conselheira titular do Conselho Editorial da EDIFSP na área de Linguística, Letras e Artes.

MIRIAN CELESTE MARTINS

Docente do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP) e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Foi professora do Instituto de Artes/Unesp. Presta assessoria a instituições educacionais e culturais e publicou livros e inúmeros artigos. Tem formação em Artes Visuais com doutorado pela FE/USP (1999) e mestrado pela ECA/USP (1992).

REJANE GALVÃO COUTINHO

Mestre e doutora em Artes pela USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua no curso de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura; no Programa de Pós-Graduação em Artes, linha de pesquisa Arte e Educação e atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Artes – Profartes – do IA/Unesp. É uma das coordenadoras do GPIHMAE, UNESP/CNPq (Grupo de Pesquisa sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) e tem publicado artigos em periódicos e livros sobre: história do ensino de artes no Brasil, formação de educadores mediadores e a questão da educação em museus.

RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

Realizou Pós-Doutorado no *Program in Art and Art Education, Teachers College, Columbia University*, sendo bolsista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior. Doutora e mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Atualmente é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", IA - UNESP. É uma das coordenadoras do GPIHMAE, UNESP/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação). É autora dos livros "Ao revés do pós: variações sobre temas de arte e educação" (Editora Unesp, 2013) e 'Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação' (Edufes, 2007).

SUMAYA MATTAR

Docente do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP. Licenciou-se em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo realizado mestrado e doutorado na FE-USP. Desenvolve projetos de pesquisa e projetos de formação de professores voltados à criação didática e às práticas de si e coordena projetos de ação educativa com abordagem inter e multidisciplinar envolvendo crianças do ensino fundamental, jovens, adolescentes e adultos. É líder do GMEPAE, Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP. É autora, entre outros, do livro *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula* (Papirus, 2010) e do documentário: *Shoko: expressão do cosmos* (2006), sobre a vida e a obra da ceramista Shoko Suzuki, de quem foi aluna.

© Copyright 2019 by ECA-USP

PROJETO GRÁFICO: Julia Bortoloto de Albuquerque e Paula Davies Rezende

REVISÃO: Alberto Roiphe, Rita Luciana Berti Bredariolli e Sumaya Mattar

BIBLIOTECÁRIA: Sarah Lorenzo Ferreira (ECA-USP)

IMAGEM DA CAPA: Gabriela Sacchetto

