

**Problematizações sobre  
políticas da arte na licenciatura  
em artes visuais:**

*é preciso gostar da arte de outro jeito,  
a licenciatura é uma praça*

**Carmen Lúcia Capra**



Carmen Lúcia Capra

**PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DA ARTE  
NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS:**

*é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre  
2017

Carmen Lúcia Capra

## **PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DA ARTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS:**

*é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

### CIP - Catalogação na Publicação

Capra, Carmen Lúcia

Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça / Carmen Lúcia Capra. -- 2017.

283 f.

Orientador: Luciana Gruppelli Loponte.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Políticas da arte. 2. Licenciatura. 3. Artes visuais. 4. Educação. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

Aprovada em 25 de julho de 2017.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora (PPGEDU/FACED/UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer (PPGEDU/FACED/UFRGS)

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PPGEDU/PUCRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Oliveira de Oliveira (PPGE/CE/UFSM)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Celeste Martins (PPG/Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP)

*Para meus pais,  
em sua memória.*

*Envio os meus agradecimentos*

*ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;*

*ao Conselho Universitário da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, especialmente ao Diretor da Região II, Rodrigo Koch;*

*aos colegas – professores e funcionários – da Unidade de Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS;*

*à Professora Luciana Gruppelli Loponte, pela dedicação profissional e parceria intelectual;*

*às Universidades que acolheram as residências, especialmente aos professores Neder Charone, Rosângela Marques de Britto e Ana Cláudia do Amaral Leão, da Universidade Federal do Pará – UFPA, e Úrsula Rosa da Silva e Larissa Patron Chaves, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, bem como a todos os que, generosamente, tornaram possível a pesquisa;*

*aos professores componentes da banca de avaliação: Rosa Maria Bueno Fischer, Marcos Villela Pereira, Marilda Oliveira de Oliveira e Mirian Celeste Martins, pelas importantes contribuições;*

*aos colegas de orientação pelo incentivo ao pensamento e à acolhida sempre fraterna: Inês Mamede, Ethiene Nachtigall, Deborah Fischer, Carla Amaral, Karine Storck, Vanessa Costa, Alberto Coelho, Alessandra Bremm, Taís Dias, Daniel Momoli, Oscar Bel, Fabiano Abegg e Tathiana Jaeger;*

*ao Grupo de Pesquisa Arteversa.*

*Muito obrigada*

*aos colegas da Graduação em Artes Visuais Licenciatura da UERGS: Mariana Silva, Mariane Rotter, Igor Simões e Sandra Lemos, irreparáveis no quesito alegria e união;*

*aos encontros acadêmicos que se tornaram amizades, Cristian Mossi e Daniel Momoli, amigo incansável do Grupo de Leitura Boca Cheia;*

*aos encontros que transformam a vida: Ana Flávia Baldisserotto e A Carroça.*

*Agradeço profundamente*

*à Therezinha Maria Capra (in memoriam), Karla Marçal, Carlos Capra e Kátia Capra, que ensinaram o que é o cuidado com o outro, cuidando de mim,*

*e a Fábio Alves, companheiro de vida.*



## RESUMO

A tese apresenta a problematização de políticas da arte na licenciatura em artes visuais indagando sobre como certos modos de operar com a arte nesse curso produzem efeitos sobre os professores em formação. Efeitos como a demarcação de lugares, modos de ser ou certas concessões em relação às artes visuais são analisados, tendo em vista a docência para a educação básica. Utilizaram-se metodologias artísticas de investigação, adotando-se como procedimento as residências em duas universidades públicas brasileiras onde existem cursos de licenciatura em artes visuais e experiências artísticas com fotografia, escrita e intervenções em folhas de papel almaço, consideradas como um elemento característico de situações de educação. A metodologia também assumiu uma perspectiva teórica desenvolvida com o estímulo foucaultiano em articulações ao pensamento de Jacques Rancière, Giorgio Agamben, Georges Didi-Huberman, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Jan Masschelein e Maarten Simons, entre outros, permitindo conexões entre a filosofia, a arte e a educação. Na constituição discursiva da licenciatura em artes visuais, foi possível identificar vínculos entre uma estrutura política e uma prática moral implementadas por uma economia da arte. Observou-se que a formação docente assume o discurso do campo artístico, considerando-o como o princípio a ser adotado pelos professores, o que produz diferentes lugares e modos de ser dos licenciandos em relação à arte. A partir daí foi possível descrever as principais bases componentes da formação docente, a base estética e a base criadora, que atendem à estrutura teórica e poética da arte. Quando tais bases são conectadas à educação, contribuem à ênfase no sujeito e aliam-se a promessas de liberdade e progresso. Em consonância à atitude adotada desde a composição da metodologia da pesquisa, propõe-se a inserção de uma base política na licenciatura em artes visuais como a possibilidade de perturbar as operações com a arte atribuídas à formação docente e à educação escolar. Como atitude, a política daria condições de realizar as indagações necessárias à arte e à educação indo além da reafirmação das experiências do artista e do espectador, da autonomia da arte e do viés biográfico que atravessa a constituição desse campo. Essas operações, no curso de licenciatura, mantêm o tom metafísico da experiência e do conhecimento artístico e fazem germinar sobre a docência o exame moral esvaziador do agir político necessário à arte e à educação. A atitude política de eliminar as distâncias e redistribuir os lugares de experiência com a arte na licenciatura em artes visuais pode produzir existências artísticas nascentes em lugar de modos de ser delineados por outros. Como contribuição, aponta-se que profanar o que tornou-se sagrado e afastado do uso comum, como certos modos de ser, posses e direitos sobre a arte, pode dispo-la ao uso livre na escola.

Palavras-chave: políticas da arte, licenciatura, artes visuais, educação

## ABSTRACT

This thesis presents the problematization of the politics of art in the graduation on Visual Arts inquiring how certain ways of operating with the arts in this course affect the teachers under training. Effects as the mapping of the places, ways of being or certain concessions in relation to the training to the Visual Arts are analyzed, having in sight the teaching in basic education. Artistic methodologies of investigation were used: residences at two Brazilian public universities where there are undergraduate courses in Visual Arts; and artistic experiences such as photography, writing and interventions on lined sheets of paper, which are considered a typical element of learning situations. The methodology also assumed a theoretical perspective developed with the Foucaultian stimuli in articulation with the thought of Jacques Rancière, Giorgio Agamben, Georges Didi-Huberman, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Jan Masschelein and Maarten Simons, among many, allowing connections among Philosophy, Arts and Education. In the discursive constitution of undergraduation in Visual Arts, it was possible to identify links between a political structure and a moral practice implemented by an economy of the art. It was observed that the teaching training assumes a discourse at the aesthetic field, considering it the principle to be adopted by teachers, which produces different places and ways of being on the undergraduates in relation to art. From this on it was possible to describe the main component basis of the teaching training, the esthetical basis and the creative basis which attend the theoretical and poetic structure of the arts. When those are connected to education, they contribute to the emphasis on the subject and are allied to promises of freedom and progress. In accordance to the attitude adopted since the composition of the methodology of research, it is proposed the insertion of a political basis at the undergraduation course of Visual Arts as a possibility to disturb the operation with art attributed to teacher training and to school education. As an attitude, the politics would give conditions to realize the necessary questioning to the art and to education, going beyond the reaffirmation of the artist experiences and the expectator, the autonomy of the arts and the biographical bias which goes through the constitution of this field. These operations, in the course of undergraduation, maintain the metaphysical tone of the artistic experience and knowledge and make germinate over the teaching the emptying moral scrutiny of the political acting to Arts and Education. The political attitude to eliminate distances and redistribute the places of experiences with art at the undergraduation course of Visual Arts may produce artistic rising existences instead of ways delineated by others. As contribution, we point out that to profanate what became holy and distant from the common use, as certain ways of being, possessions and rights over the art, may dispose it to the free use of the school.

Keywords: politics of art, training of teachers, Visual Arts, Education

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> A folha pautada.....	26
<b>Imagens 2 a 5:</b> Exposição Summerhill Revised.....	33
<b>Imagem 6:</b> Faculdade de Artes Visuais da UFPA.....	41
<b>Imagem 7:</b> Centro de Artes da UFPEL.....	41
<b>Imagem 8:</b> Armazém de Histórias Ambulantes.....	45
<b>Imagens 9 a 12:</b> Convites para conversar.....	49 e 50
<b>Imagens 13 a 18:</b> Kit pelotense de aparatos para conversar.....	52 a 54
<b>Imagens 19 a 23:</b> Kit belenense de aparatos para conversar.....	55 a 57
<b>Imagens 24 a 27:</b> Ruídos de fundo.....	61
<b>Imagens 28 a 30:</b> Narrativas.....	64 e 65
<b>Imagem 31:</b> Folha reconstruída.....	70
<b>Imagem 32:</b> Folha com linhas apagadas.....	71
<b>Imagem 33:</b> Folha com cortes.....	74
<b>Imagem 34:</b> Folha com cortes.....	75
<b>Imagem 35:</b> Caderno de residência na UFPEL.....	93
<b>Imagem 36:</b> Nessa escola de arte você pode aprender o caminho do sucesso totalmente pelas falhas do nosso corpo docente.....	94
<b>Imagem 37:</b> Coisas ensinadas aos estudantes de arte: pare de pintar, você tem que ler Adorno, mude para Berlim, arte não se resume em venda, chame sua mãe; volte à pintura, fuja de Adorno, Berlim está fora, seja de uma galeria, chame seu psiquiatra.....	99
<b>Imagens 38 a 41:</b> Linhas Abertas.....	103 a 106
<b>Imagem 42:</b> Basta sobre mim – agora vamos falar sobre meu trabalho.....	109
<b>Imagem 43:</b> Ativismo é melhor que arte, mas não é arte.....	113
<b>Imagem 44:</b> Lata-fogo.....	135
<b>Imagens 45 a 47:</b> As regras do jogo: participação e arte contemporânea.....	137
<b>Imagens 48 a 50:</b> Performance “Água”.....	138
<b>Imagens 51 a 53:</b> Bordado Inventado na Praça: rodas de bordado.....	139
<b>Imagens 54 a 56:</b> Bordado Inventado na Praça: cine-lençol e festas.....	140
<b>Imagem 57:</b> Bordado Inventado na Praça.....	141
<b>Imagem 58:</b> Ambiente de conversa pelotense no Centro de Artes.....	178 e 179
<b>Imagens 59 a 61:</b> Linhas soltas.....	217 a 219
<b>Imagem 62:</b> Museu de Antioquia: mural coletivo construído por Mônica Nador e mulheres do entorno do museu na Semana de Segurança da Mulher.....	221
<b>Imagens 63 e 64:</b> Ambiente de conversa belenense.....	238 e 239
<b>Imagens 65 a 67:</b> Caderno de residência na UFPA.....	250

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 – PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE, COM ARTE E NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
INDAGAR O CURSO .....	16
O DISCURSO NO CURSO .....	23
RESIDÊNCIA EM CURSO .....	37
Pesquisar em residência .....	38
Kit de aparatos para conversar .....	45
Ler, falar e escutar só são possíveis com outros .....	48
O ruído de fundo .....	59
<b>2 – OPERAÇÕES E EFEITOS: AS ARTES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS</b> .....	<b>67</b>
DIRETRIZES E LITERATURA DE BASE: LINHAS GERAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	76
Mudanças e inquietações: a emergência discursiva do professor-artista .....	82
PRESENÇAS E RARIDADES: RELEVOS E ABRANDAMENTOS NAS ENTRELINHAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	94
LINHAS GERAIS E ENTRELINHAS: A FOLHA TRAÇADA DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	123
<b>3 – ADMINISTRAÇÃO DA ARTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS</b> .....	<b>129</b>
A BASE ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	131
Ao redor da experiência artística: ideal civilizatório, liberdade, estranheza, promessa .....	159
A BASE CRIADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	176
A BASE POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À ARTE .....	194
<b>4 – USO LIVRE DA ARTE NA ESCOLA</b> .....	<b>203</b>
ESCOLA COMO POTÊNCIA POLÍTICA: PRODUÇÃO DA VIDA, DE EXISTÊNCIAS E DE ARTE .....	204
ELIMINAR DISTÂNCIAS E REDISTRIBUIR LUGARES DA EXPERIÊNCIA COM A ARTE NA ESCOLA: UMA AÇÃO POLÍTICA E EDUCATIVA .....	216
FORMA ESCOLA: RECUSAS E LIBERAÇÕES .....	231
<b>5 – COMO UMA PRAÇA: A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS EM CURSOS POR CRIAR</b> .....	<b>241</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>253</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>279</b>

## **INTRODUÇÃO**



Dedico a primeira parte desta tese à abertura das linhas que tornaram possível a sua existência. No início, pouco mais de quatro anos atrás, havia um punhado de impressões sobre a docência em artes visuais e algumas apostas.

Era bem presente o compromisso da docência, do qual dever-se-ia saber os fundamentos, isto é, os objetivos da arte a serem cumpridos na educação, a fim de estabelecer formas de acesso ao conhecimento artístico e, disso, acessar também ao que a arte pode proporcionar ao desenvolvimento dos estudantes de escola: senso estético e fluência nos códigos e fatos da arte, mas também pensamento divergente, conhecimento útil para diversas profissões no campo da cultura e da arte e abertura à diversidade cultural que desse conta da diversidade que somos em nosso imenso país. Procuo, nessa breve retomada dos pressupostos admitidos antes da tese, alcançar uma representação da variedade de argumentos com que as artes vinham sendo justificadas na educação escolar.

São legítimos os pressupostos rememorados, porém em todos havia um determinado ponto de partida sobre a arte. Obviamente, “arte” é o conteúdo e o continente dos que dedicam-se à docência em artes visuais seja na escola, seja na universidade, porém há não somente uma tal arte, mas também uma tal relação com a arte no que existe entre e antes das justificativas da arte na educação escolar.

À época do projeto da tese, havia iniciado um processo peculiar de prática artística<sup>1</sup>, algo que pode ser descrito como um jogo de formas e linhas que efetivamente existiu ao modo de pequenos vídeos, com as quais brincava com ares sérios e atentos a alguma coisa que poderia vir a ocorrer durante os jogos que inventava. Manipular linhas em peças feitas à mão ou em margens desenhadas em folhas brancas gerou jogos de tecer e de desmanchar, de marcar e de desmarcar, de fechar e de abrir.

Com a definição da pesquisa na forma de residências para investigar os efeitos produzidos por certas operações com a arte na formação docente em artes visuais, o que será detalhado no próximo capítulo, o trabalho/jogo com linhas diversas não se extinguiu, mas foi direcionado ao trabalho com as linhas de folhas pautadas, aquelas folhas tradicionais da escrita à mão e que assemelham-se à página onde escrevem diversos tipos de estudantes.

Em todos os capítulos da tese, estarão junto do conteúdo teórico os produtos da pesquisa feitos antes e durante as residências: o trabalho sobre as narrativas coletadas de professores de arte, o trabalho com as folhas pautadas, fotografias e notas das residências. O que ocorreu entre um trabalho e outro foi algo da ordem do acompanhamento e da relação, mas também da promoção mútua de entendimento do pensamento que estava sendo construído.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um trabalho com papéis brancos de onde nasce também o trabalho artístico experimental da pesquisa da tese.

O leitor encontrará imagens em grande destaque nos capítulos, um procedimento que visa distinguir as imagens da tese, produzidas durante a pesquisa e a escrita, das figuras que ilustram o texto. Assim, no primeiro capítulo haverá imagens sobre as narrativas coletadas e os preparativos para as residências. No segundo, terá centralidade o trabalho com as folhas pautadas, enquanto que comporão o terceiro capítulo as imagens dos ambientes de conversa criados em cada residência. Nos capítulos quatro e cinco haverá imagens que, apesar de igualmente virem do trabalho sobre a tradicional folha com linhas, indicam *novos cursos* a serem experimentados. É importante indicar também que durante o texto haverá notas de residência e trechos das transcrições das conversas com professores e alunos dos cursos onde a pesquisa foi realizada, o que estará indicado por uma fonte diferente.

O conteúdo analítico e o conteúdo artístico acompanham-se na tese a exemplo do modo como ocorreram desde a apresentação do projeto, em julho de 2015. Por tal razão, análises e imagens foram mantidas no que segue, fazendo referência ao modo como foram originadas. O objetivo disso é produzir um fluxo intenso de leitura e experiência que busca evidenciar o pensamento vivido na pesquisa que reuniu arte e reflexão teórica, imagem e texto, e os tensionamentos produzidos por esse encontro.

A tese constitui-se de cinco capítulos, sendo o próximo deles o que expõe o problema e a metodologia. Os capítulos dois, três e quatro contemplam o aprofundamento teórico e o capítulo cinco traz as considerações finais. O que estiver escrito nesta fonte são excertos das conversas que realizei na pesquisa com estudantes e professores de duas licenciaturas em artes visuais em diferentes universidades brasileiras. São também escritos meus, feitos durante o mesmo período. Os primeiros serão identificados como "Ambiente de Conversa" e os segundos como "Notas de Residência". Questões importantes da tese serão grafadas **em negrito** e, *em itálico*, palavras que merecem um destaque na frase. “Entre aspas”, são expressões dos autores que estão sendo referidos.

**CAPÍTULO 1**

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE,  
COM ARTE E NA EDUCAÇÃO**

## INDAGAR O CURSO

Uma pesquisa passa a existir porque, antes, houve uma interrogação feita pela vida e pela existência. Pesquisar é algo como construir interpretações plenas do mundo vivido, levando em consideração que, para isso, convoca-se a reinvenção permanente do mundo, da ciência, do discurso e da prática de pesquisa (HISSA, 2013).

No contexto acadêmico, pode ocorrer que a circulação de certos métodos, modos de abordar conceitos, algumas posturas, atuem desde as perguntas ou antes mesmo das perguntas. Isso porque carregamos formas de ler, de escrever e de posicionar-nos em relação ao mundo e, neste sentido, essas formas chegam a nós desde sempre, (cargas) disseminadas no discurso sobre a produção de conhecimento. Formas tradicionais de fazer pesquisa continuam vigindo porque, de alguma forma as mantemos e perguntar numa condição assim é como fazer o lançamento de interrogações apenas sobre o possível.

Para desembaraçar os modos convencionais de realizar pesquisa na academia é necessário ter autonomia intelectual para tornar possível a criação de novas relações entre áreas e procedimentos. A ideia é de Cássio Eduardo Viana Hissa (2013, p. 67), para quem a universidade deve enfrentar os problemas da sociedade “para que possa existir tal como deseja e imagina ser: o lugar do respeito à diversidade, à autonomia e ao exercício coletivo; o necessário lugar da reflexão e da crítica encaminhadas à própria sociedade da qual emerge.” Assim, considero que atuar em pesquisa solicita um esforço elaborativo de metodologias que permitam transgredir o que temos como conhecido em nosso campo de atuação, perseguindo algo que está no convite feito por Jorge Larrosa (2014, p. 46): “explorar o par experiência/sentido como alternativa ou como suplemento a um pensamento da educação elaborado a partir do par ciência/técnica ou a partir do par teoria/prática.”

A pesquisa que apresento foi realizada tendo em conta quatro perspectivas que se inter-relacionam: o modo como venho **agindo** no mundo como professora, que atua como formadora de professores de artes visuais; as **suspeitas** de pesquisadora que nascem do trânsito entre as artes visuais e a educação; a **base** adotada no pensamento da tese, contemplando autores da filosofia, da educação e das artes e **experimentações** no campo das artes visuais. Congregadas, as quatro perspectivas energizam o pensamento sobre o objeto da pesquisa, a formação docente de professores de artes visuais em relação ao seu campo específico, as artes visuais, conformando uma atitude diante do mundo.

Tive dúvida ao nomear o meu agir no mundo. Primeiro pensei no agir de professora,

depois no agir como artista, logo deslizando para o conforto equilibrado de professora-artista. Mas o sentido buscado era ainda outro, porque não se trata de equilíbrio entre as duas inscrições complementares e porque para o agir no mundo como professora de artes visuais não é preciso um novo nome ou agregar-lhe outro agir. A pista para resolver essa questão foi encontrada no material da pesquisa e não é propriamente um nome, trata-se de uma atitude: gostar da arte de outro jeito.

No campo das artes, há um modo de tratar a questão de nomear o agir, proposto por Ricardo Basbaum (2013), artista que se define por uma expressão aberta, “artista-etc”, que é quem integralmente produz arte, mas exerce outras funções, conectando arte e vida, ampliando o fluxo de energia produtiva/criativa como artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agente, artista-teórico, artista-professor, etc. Essa noção tem um apelo interessante para os que se debruçam sobre as conexões entre educação e arte com o foco na educação, pois, de certa maneira, soluciona a questão da pouca conexão de professores com a arte ou, de outra perspectiva, subsidia os que defendem que artistas ou professores podem ser outros ao mesmo tempo, inclusive revertendo benefícios a cada modo de atuar. Inspira, inclusive, a pensar em “um *professor-etc*, que não consegue – e nem tenta – evitar a mistura de sua própria inquietação [artística] com a ação docente, pois esse processo faz uma se entrelaçar na outra, ampliando o fluxo de energia inventiva do ensino de arte” (CAPRA, 2007, p. 159, grifos da autora).

Entre os anos de 1990 e 2000, as funções múltiplas assumidas pelo artista foram tanto uma “nova tendência” quanto uma volta ao sujeito, quando “artistas em constante deslocamento operando novas formas de viver e estar, tanto na esfera da vida como no âmbito da arte” constituíram “um lugar para a prática artística centrado na sua própria figura” (GONÇALVES, 2014, p. 113). Do ponto de vista do artista e seu papel, como ele vê a si em relação a sua autonomia e liberdade ao usar a educação como uma ferramenta política interpretada como bem comum, Mônica Hoff Gonçalves analisa: “Ao assumir a condição de artista-gestor, o artista contemporâneo adotou simultaneamente e sem fronteiras uma condição multidimensional: atuando, ao mesmo tempo como artista, propositcionista, empresário educador e etc.”. Essa condição agrega papéis contraditórios e, se, por um lado, auxilia o artista pensar mais complexamente sobre a prática artística, por outro ele se vê envolvido em burocracias e negociações institucionais (GONÇALVES, 2014, p. 116).

Especificamente em relação à educação, são dois os problemas levantados por Gonçalves: quando a figura do artista funde-se à do educador e toma o lugar dele, numa espécie de aniquilamento do educador pelo artista, e quando o artista instaura práticas educacionais como processos artísticos, atribui à arte novos papéis na esfera pública e *confere a si responsabilidades dentro e fora do universo da arte*, o que dá base para tratar-se de uma



crise da virada educacional da arte<sup>2</sup>.

O que vem sendo apresentado é a adoção de “dois sistemas construídos culturalmente distintos” (GONÇALVES, 2014), educação e arte, que sempre acarreta diversas complicações ao aproximar um ao outro. Proponho, então, outro modo de entender comum e próprio, gênero e indivíduo (e em decorrência, a existência que abarque arte e educação sem ênfase num sujeito) como “apenas as duas vertentes que se precipitam nos lados do vértice do *qualquer*” (AGAMBEN, 2013, p. 28, grifo meu).

O ser que passa do comum ao singular é o ser qualquer e ele passa de um ao outro pela sua própria maneira, pelo seu *assim*:

O ser que não permanece sob si mesmo, que não se pressupõe a si mesmo uma essência escondida, que o acaso ou o destino empurraria então para o suplício das qualificações, mas se expõe nelas, é, sem resíduos, o seu *assim*. Um tal ser não é nem acidental nem necessário, mas é, por assim dizer, *continuamente gerado a partir da própria maneira*. (AGAMBEN, 2013, p. 35, grifos do autor).

Para entender o qualquer é indispensável fazer algumas considerações em relação ao comum e ao singular, entre indiferença e individuação, ou ainda entre indiferença da forma humana comum e homens singulares seguindo, ainda, Giorgio Agamben (2013). Primeiramente, o comum não pode ser a essência de uma coisa singular, isto é, o comum implica a dispersão das singularidades na existência comum, implica uma comunidade “inessencial”. Em segundo lugar, ao “rosto humano” qualquer é indiferente o que pertence à natureza comum e o que é próprio. Qualquer é a coisa ou o “rosto humano” com todas as suas propriedades e nenhuma delas constitui diferença; no qualquer, nenhuma diferença importa. Em terceiro lugar, é a “in-diferença” com respeito às propriedades comuns ou singulares o que individualiza e dissemina as singularidades, ou seja, a singularidade do ser é posterior às propriedades comuns e individuais. Em quarto lugar, a existência humana dá-se em “oscilações modais” “que variam em todo sentido, segundo uma gradação contínua, de crescimento e de remissão, de apropriação e de impropriedade” (AGAMBEN, 2013, p. 27).

O indivíduo com uma existência singular tem a forma da emergência da sua expressividade, em uma “modalidade nascente” de ser, que encontra “um caminho comum entre a ontologia e a ética”. Existência qualquer, no seu *assim*, para ser compreendida como o “livre uso de si”, não deve dispor da existência como de uma propriedade. Agamben sugere pensar em

<sup>2</sup> Virada educacional trata-se do interesse de algumas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas pela educação: “consiste em uma mudança radical nas maneiras de atuar e existir, principalmente, de artistas e curadores, em que o foco da criação e organização de objetos de arte se desloca para a produção de espaços dialógicos e situações de convívio, tendo como uma de suas bases teóricas principais, a pedagogia crítica e investigações experimentais e mais radicais realizadas no campo da educação na década de 1970” (GONÇALVES, 2014, p. 18).

um hábito, um *ethos*. Ser gerado a partir da própria maneira de ser é, de fato, a definição mesma do hábito (por isso os gregos falavam de uma segunda natureza): *ética é a maneira que não nos ocorre nem nos funda, mas nos gera*. E esse ser gerado pela própria maneira é a única felicidade verdadeiramente possível para os homens. (AGAMBEN, 2013, p. 34 e 35, grifo do autor).

Voltando ao modo de nomear o agir no mundo, que levou às multiplicidades que sugerem professor-artista, artista-etc. e artista-educador, para ficar nas denominações mais atinentes à discussão proposta, indago se cada composição dessas não poderia tornar-se uma singularidade individualizante, uma diferença que nos empurra a cada vez mais especializadas qualificações. Nomes cada vez mais precisos (mesmo que múltiplos) podem fixar existências cada vez mais precisas dentro de sistemas culturalmente definidos em vez de ter o seu lugar nas aberturas pretendidas. Se pensarmos com essa ordem subjacente às palavras, pendemos para um dos lados do vértice do qualquer, com nomes que (novamente) põem-se mais como propriedade do que como emergência de um modo.

Os modos como são discriminadas as atuações no mundo também produzem distância em relação a um espaço comum em que os homens reencontrar-se-iam em viva unidade (AGAMBEN, 2012). Para o filósofo italiano, o sentido de uma libertação é o de uma ação política que reivindica “a possibilidade de um uso de coisas que nunca advém<sup>3</sup> direito, que nunca advém propriedade. E talvez ‘política’ seja o nome desta dimensão que se abre a partir de tal perspectiva, o nome do livre uso do mundo” (AGAMBEN, 2007, p. 10).

Lido com “oscilações modais”<sup>4</sup> de apropriação e de impropriedade que a docência permite, em outras palavras, gostar da arte de uma forma diferente sendo que esse gostar não tem uma forma própria em relação à arte, o que desobriga a forma do sujeito. A existência artística de professores de artes visuais *encontra lugar* em oscilações ou modulações de existências produzidas pelo campo saber da arte e da educação, *mas não identidade*. A verdade dessa existência está na forma tal qual for e parece que desobrigá-la de atender a isso ou àquilo contribui para *uma política que deixa existir*.

Buscando alguma objetividade ou síntese, apresento-me, então, como *professora de artes visuais*, ocupada em pensar a formação docente e também em exercer a docência em artes visuais, demarcando a atitude política de quem participa dos contínuos ajustes solicitados (e desajustes criados) por esse modo de inserção na vida, a docência. Pretendi evitar as margens que recaem sobre o agir com arte e educação não para negar, mas para desviar das

<sup>3</sup> Entendo que “advém” tem o sentido de “resulta”.

<sup>4</sup> Originalmente, a expressão é de Agamben (2013), mas pode ser complementada recorrendo-se à física: na transmissão de sinais eletrônicos, as ondas podem portar informações ou ondas “moduladas”. O que pode “modular” na transmissão é a amplitude, a fase e a modulação de frequência da onda e, aqui, interessa reter que há *variações na modulação* da onda. Na música, modulação é a modificação de uma tonalidade para uma tonalidade próxima ou distante. Ao que parece, perde o sentido especificar as distâncias pois tratam-se sempre de modulações.

problemáticas que a convivência com limites requer e também para desviar da tendência de considerar tudo como uma narrativa possível e válida, mantendo mínimos contornos.

Apesar de nosso país não exatamente caracterizar-se por estabilidades, escrevo vivendo uma época especialmente estranha e conturbada, em que o autoritarismo ocorrido na década de 1970 e que, supostamente, teria se atenuado, hoje é corpo vivo e robusto. Os que transitam pelos mundos da cultura, da educação e da produção de conhecimento, sentem ares de opressão e arbitrariedade que muito rapidamente tornam-se ventos devastadores. Oscilam os brotos da jovem democracia (ou do que pensávamos ser uma democracia nascente). Escrever uma tese nesse tempo requer energia suficiente para resistir à onda de desconfiança sobre a educação, sobre o trabalho dos professores e sobre a arte que vem se estabelecendo, por meio de uma verdadeira guerra de palavras<sup>5</sup>.

O que vinha sendo considerado fato consumado pelos que se dedicam a pensar sobre arte e educação, uma educação básica nacional, em que havia arte obrigatoriamente, não é mais uma certeza. Considerada uma conquista histórica na década de 1990, passamos do estágio do aperfeiçoamento da educação em arte nas escolas para a retirada da arte do ensino médio – considero que ser um componente curricular eletivo é o mesmo que decretar sua inexistência quando a formação média da escola pública direcionará estudantes ao mundo produtivo, do trabalho, enquanto que escolas privadas manterão a arte como produto de cultura sofisticada e distinção – em um retrocesso que, por vezes, ecoa somente no meio especializado. Precisamos olhar criticamente para o que a arte na escola construiu socialmente nesses 20 anos fazendo, necessariamente, uma autocrítica.

Com tal energia, a problematização da tese sobre **efeitos produzidos por certas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais** provém da adoção de procedimentos teóricos e artísticos. Busquei compor uma metodologia que atendesse ao tema da formação docente em artes visuais entendendo-o como uma matéria com camadas de sentidos. Além disso, pretendi que a metodologia possibilitasse trabalhar o tema assumindo um tanto de contingência, imprevisibilidade e circunstância. O intuito foi alargar as formas de geração de sentido, “desliteralizando” o que se entende como conhecimento, nos termos de Elliot Eisner

---

<sup>5</sup> Serve como exemplo da guerra de palavras o que propõe o movimento “Escola Sem Partido”, capitaneado por setores conservadores da política brasileira. Trata-se de um projeto de lei que vem tramitando nos níveis federal, estadual e municipal em várias regiões do país, que visa regular o ensino nas escolas mediante o que consideram ser um “abuso da liberdade de ensinar”. A ideia que, mediante inclusão na lei da educação nacional, obrigue-se a fixação de um cartaz nas salas de aula divulgando seis “deveres do professor” que evitariam “a doutrinação dos alunos”. A base dos deveres é que o professor não deve aproveitar-se da “audiência cativa dos alunos” para divulgar convicções políticas que desrespeitem a educação moral defendida pelas famílias. Conhecido também como “Lei da Mordaça”, o projeto vem sendo contraposto pela “Frente Nacional Escola Sem Mordaça”, criada em 2016, que defende a autonomia docente, o direito dos estudantes a terem acesso ao conhecimento para formarem as suas próprias ideias e a não partidarização da educação. Reage aos ataques à liberdade de expressão necessária para a educação democrática e de qualidade, além de denunciar a perseguição que professores vêm sofrendo. Para mais informações, ver <<http://escolasemmordaca.org.br>>.

(2008)<sup>6</sup>, e aceitando o convite do autor para, como pesquisadora, criar meios para representar o que é importante para as questões humanas. Para tanto, busquei modos de pesquisar que permitissem abertura e mescla de procedimentos teóricos e artísticos.

Adotei uma postura foucaultiana de interrogação de políticas da arte na licenciatura em artes visuais, das posições que produzem e por quais razões explicam-nas, a fim de ver se, “na delimitação do seu campo e na definição do seu objeto, uma estrutura política e uma prática moral estavam implicadas” (FOUCAULT, 2014b, p. 224). Para isso encaminhei a busca por transformações no discurso sobre a licenciatura em artes visuais que valem como estabelecimento, renovação ou manutenção de fundamentos atribuídos à formação docente. O trabalho que apresento, assim, é a descrição de relações entre certas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais e a problematização dos efeitos produzidos pelas operações. Os enunciados descritos compõem o objeto **formação docente no curso de licenciatura em artes visuais** e são, especificamente, aqueles que, em primeiro lugar e em relação ao conhecimento artístico, tensionam a própria licenciatura em artes visuais. Mas os enunciados também tensionam a formação docente em relação à escola, às práticas artísticas implementadas no curso e a certas separações que se apresentam a partir daí. Dos efeitos produzidos, interessam aqueles enunciados que implementam o que identifiquei como **jogos de reconhecimento** e aqueles que apontam outros jogos possíveis para a formação docente em artes visuais quanto às formas de operar com a arte, visando à atuação em escolas.

Sob essa perspectiva, trazer à tona conhecimentos sobre a formação inicial de professores de artes visuais é dar importância aos 20 anos de obrigatoriedade da arte na escola, determinada pela Lei n. 9394/96, e o recente debate em torno da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a desobrigação das artes na composição dos conhecimentos básicos do Ensino Médio toma a maior parte de minha preocupação, uma vez que, sendo professora, formadora de professores em universidade pública, acompanho com grande apreensão o que ocorre à revelia das manifestações das entidades representativas, de docentes e pesquisadores da área, mas sobretudo dos próprios estudantes secundaristas em prol da permanência da arte em todos os anos escolares. O que estamos acompanhando não é o urgente trabalho conjunto e comprometido para que ocorram os ajustes na educação nacional, mas uma arbitrária e capitalizada mudança de rumos na educação brasileira.

A emergência de novos saberes no campo em questão não serve só para atualizar ou adequar a formação docente aos dias de hoje, o que seria uma outra forma de direcionar o que professores devem ou não ser e fazer. Embora pretenda justamente o aperfeiçoamento da formação docente para que tenhamos professores que promovam educação em artes

---

<sup>6</sup> A tradução de Eisner (2008) é minha.

visuais nas escolas e sejam ativos politicamente com as artes e com a educação, **compreendo que as formas de existência nessa profissão, especificamente a existência artística dos professores, não podem ser prescritas.** Elas devem ser o menos possível cooptadas por discursos de liberdade que não passam de novas capturas e ordenamentos, inclusive aqueles que vêm embalados com arte. Modelos docilmente impostos pela justificativa artística, por um ser artista que, no entanto, precisa ser de um tal jeito e fazer determinados trabalhos, negligencia a arte como potência ou a existência como modulação da potência, endivida e culpabiliza os professores. Ademais, contribuem para a manutenção de uma arte distinta, especial e salvadora, quando na educação a necessidade é extremamente outra: estar *com* os alunos, trabalhando numa condição de *igualdade das inteligências*, com arte e educação como *bens comuns*.

De forma geral, compartilho com Luciana Gruppelli Loponte (2014b) essa questão: que relações estão sendo feitas entre arte e formação docente e que princípios éticos de ação poderíamos buscar nesse âmbito? Da parte da tese, indago: **que efeitos produzem certos modos de operar com a arte em cursos de licenciatura em artes visuais sobre os sujeitos desse curso, professores em formação? O que se poderia observar dos efeitos da política da arte, como a demarcação de lugares, modos de ser ou certas concessões, em relação a uma dimensão política da formação docente em artes visuais? Que relações podem ser feitas entre formas de operar com a arte e modalidades docentes em relação ao campo artístico<sup>7</sup>, tendo como finalidade o trabalho em escolas?**

---

<sup>7</sup> Mediante o espalhamento da arte pela vida comum e o modo como as artes visuais vêm sendo propostas no deslocamento das fronteiras entre instituições e campos do saber, a ideia de um campo artístico torna-se insuficiente. Na ausência de outra, a expressão é usada tendo ciência de sua limitação.

## O DISCURSO NO CURSO

A análise estimulada pelo modo de trabalho foucaultiano contempla a descrição de enunciados e relações entre eles, a fim de desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico com que se mantém a formação docente em artes visuais, como se as causas estivessem desde sempre aí. Acompanha essa postura uma experiência no campo da imagem, a partir de folhas pautadas<sup>8</sup>, operando artisticamente com esse item sempre à disposição do universo de qualquer estudante e professor, em uma exploração de seus elementos, limites e possibilidades.

Para isso, é preciso uma mudança significativa no modo de análise mais facilmente mobilizado na área da educação. Esse modo de construção de pensamento inicia com o desprendimento de toda dedução e de toda interpretação do que é dito para permanecer tão somente no nível das palavras. O que é dito não tem a ver com a expressão de representações íntimas de quem fala e nem mesmo com representação, uma vez que interessa prestar atenção na atuação do discurso no recorte e na detenção das ações do sujeito (VEIGA-NETO, 2005).

É um trabalho negativo, de escavação, que quer libertar-se de noções disponíveis para adoção, aquelas que remetem a continuidades, tradições, influências, desenvolvimentos, evoluções. Não são poucas as “noções fáceis” que se localizam nas cercanias em arte, em educação e no encontro de ambas. As “sínteses acabadas” precisam perder o privilégio de interligar os discursos dos homens (FOUCAULT, 2013) e, no caso desta tese, é necessário perturbar as sínteses prontas em torno das formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais.

Quando Foucault explica esse trabalho negativo, o faz na delimitação de um lugar de fala que caracteriza como espaço branco. É mesmo interessante encontrar aqui e ali, na sua obra, a referência ao branco, esse elemento tão básico quanto profundo para as artes. Na *Arqueologia do Saber*, livro de 1969, ele afirma que a sua escolha não está nos cruzamentos das estruturas que “especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito”. Ao expor essa forma de trabalho, justifica a maneira precavida e claudicante de seu texto, lançando uma orientação preciosa a todos os que se aventuram na pesquisa acadêmica motivados por ele: a todo momento, o texto escrito “se distancia, e estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer,

---

<sup>8</sup> Trabalhei artisticamente sobre folhas de papel almaço pautado, daquelas tradicionais, durante todo o doutorado. Da pesquisa até a conclusão da tese, a experimentação acompanhou todo o processo, gerando imagens que são parte, também, do trabalho final.



cava fossos para definir seu próprio caminho”. E conclui que o texto escrito: “A cada instante, denuncia a confusão possível” (FOUCAULT, 2013, p. 20-21).

Tratar de um espaço branco implica estar em uma posição perigosa onde, em lugar de

*reforçar com traços cheios linhas esboçadas [...], sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrihado e na direção de um final que não é fácil prever. O que, até então, velava pela segurança do historiador e o acompanhava até o crepúsculo [...], tudo isso não corre o risco de desaparecer, liberando à análise um espaço branco, indiferente, sem interioridade nem promessa? (FOUCAULT, 2013, p. 48, grifos meus).*

Proponho o exercício: que promessas recaem sobre a formação docente em artes visuais e sobre a arte em situações de educação? De que promessas é possível abrir mão e liberar a formação docente em artes visuais de possíveis relações “de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem, ou ao contrário, se opõem e tendem a anular-se” (FOUCAULT, 2010a, p. 39) e que, nisso, produzem o **endividamento do sujeito** do discurso?

Prefácio à Transgressão (1963) é o texto em que Foucault dedica-se a pensar se uma transgressão não seria mais ou menos “uma profanação em um mundo que não reconhece mais sentido positivo no sagrado” (FOUCAULT, 2006a, p. 29). A elaboração é complexa, tratando sobre a morte de entidades sagradas – deus e linguagem –, a fim de abrir a possibilidade de uma experiência singular e liberta e, por isso, transgressora. O branco aparece em relação ao fictício, que está na articulação quase muda dos interstícios brancos entre os parágrafos impressos do texto literário e também na escrita:

*a simples experiência que consiste em pegar uma caneta e escrever franqueia (como se diz: liberar, desenterrar, retomar um penhor ou retornar a uma fala) uma distância que não pertence nem ao mundo, nem ao inconsciente, nem ao olhar, nem à interioridade, uma distância que, em sua nudez, oferece um quadriculado de linhas de tinta e também emaranhado de ruas, uma cidade começando a nascer já ali há muito tempo. (FOUCAULT, 2006c, p. 69, grifo meu).*

Quando as entidades sagradas são transgredidas, o sujeito falante é banido para as bordas do texto e o fictício, que habita um elemento vetor na flecha lançada pela escrita, libera a linguagem livre no vazio essencial e branco: “não lacuna (...) mas a ausência de ser, brancura que é, para a linguagem, meio paradoxal e também exterioridade indelével” (FOUCAULT, 2006c, p. 73). A lacuna não é algo ruim que a linguagem deve mascarar, nem o lugar onde ocorre a dilaceração da linguagem (para o sistema de regras da escrita sim, uma lacuna seria um grande prejuízo). No dizer do filósofo: “A linguagem é esse vazio, esse exterior no interior do qual ela não para de falar” em eterno escoamento do fora, na parede de cal do “vazio invisível da origem, essa explosão incolor de onde nos chegam as palavras – precisamente as palavras” (Idem, p. 74).

Apesar de vir tratando de mortes, a de deus e a do sujeito falante, a escrita de Foucault não pode ser vista como um traslado para a vida ou para algo melhor. Diferente disso, o eixo da escrita do filósofo

*não se estende da morte à vida ou da vida à morte, ele está antes no eixo que se estende da morte à verdade e da verdade à morte. Acho que a alternativa à morte não é a vida, e sim a verdade. O que é preciso reencontrar através da brancura e da inércia da morte não é a vibração perdida da vida, e sim o desdobramento meticuloso da verdade. (...) A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças a qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente. (FOUCAULT, 2016a, p. 48-49).*

Por isso, diagnosticar é a tarefa de Foucault, da qual me aproximo com a intenção de descrever afastamentos e dispersões entre o que se pode observar na formação docente em artes visuais, procurando anular efeitos totalizantes e permitir pensar o que ainda não se tinha visto. Pode parecer estranho que a folha de papel almaço seja a motivadora de experimentações no campo da imagem nessa pesquisa. O papel almaço é tanto uma folha dobrada, composta por quatro páginas, quanto o papel símbolo da escrita burocrática, das atas e da contabilidade. Para os padrões de hoje, o seu tamanho é estranho porque é maior e a altura é a dimensão que mais se impõe<sup>9</sup>. Além disso, tem frente e verso pautados com 35 linhas em azul bem claro e tem margens na cor rosa, algo leve para linhas tão bem marcadas.

Tomei a folha pautada como ponto de partida de uma série de ações realizadas sobre aquela grade de espaços e ritmo para encontrar, a partir do trabalho com ela, extensões, dimensões, outros sentidos. Nas imagens, apresento experimentações que foram realizadas durante a pesquisa e o processo de escrita deste trabalho. De alguma forma, o pensamento da tese deu-se entre imagem e texto, e, mesmo o texto requerendo sempre mais, o trabalho com imagem foi uma resistência à modulação da experiência pela escrita acadêmica. Daí a importância de fazer pesquisa com imagens, trazendo a contribuição das artes visuais à geração de pensamento que não haveria possibilidade de vir a ser apenas pela escrita científica. Empreendo, com esforço, o diálogo com as ideias de Foucault para pensar a partir daqueles maços pautados, difíceis de tornarem-se ficções, mediante o ritmo constante e burocrático que o conjunto de paralelas impõe, quis, talvez, disparar uma flecha ou que surgisse por uma flecha um vazio ou um *curso que corre* sem “o intermediário que nos coube na repartição” (FOUCAULT, 2006c, p. 74).

<sup>9</sup> Hoje, o formato mais conhecido do papel é determinado pela série A das *Specifications International Standard* – ISO – 216, especialmente o tamanho A4 (210 X 297 mm). A folha de papel almaço usada na pesquisa mede 215 X 315 mm e está fora das séries A, B e C do padrão ISO. Ver Wander, 2012.

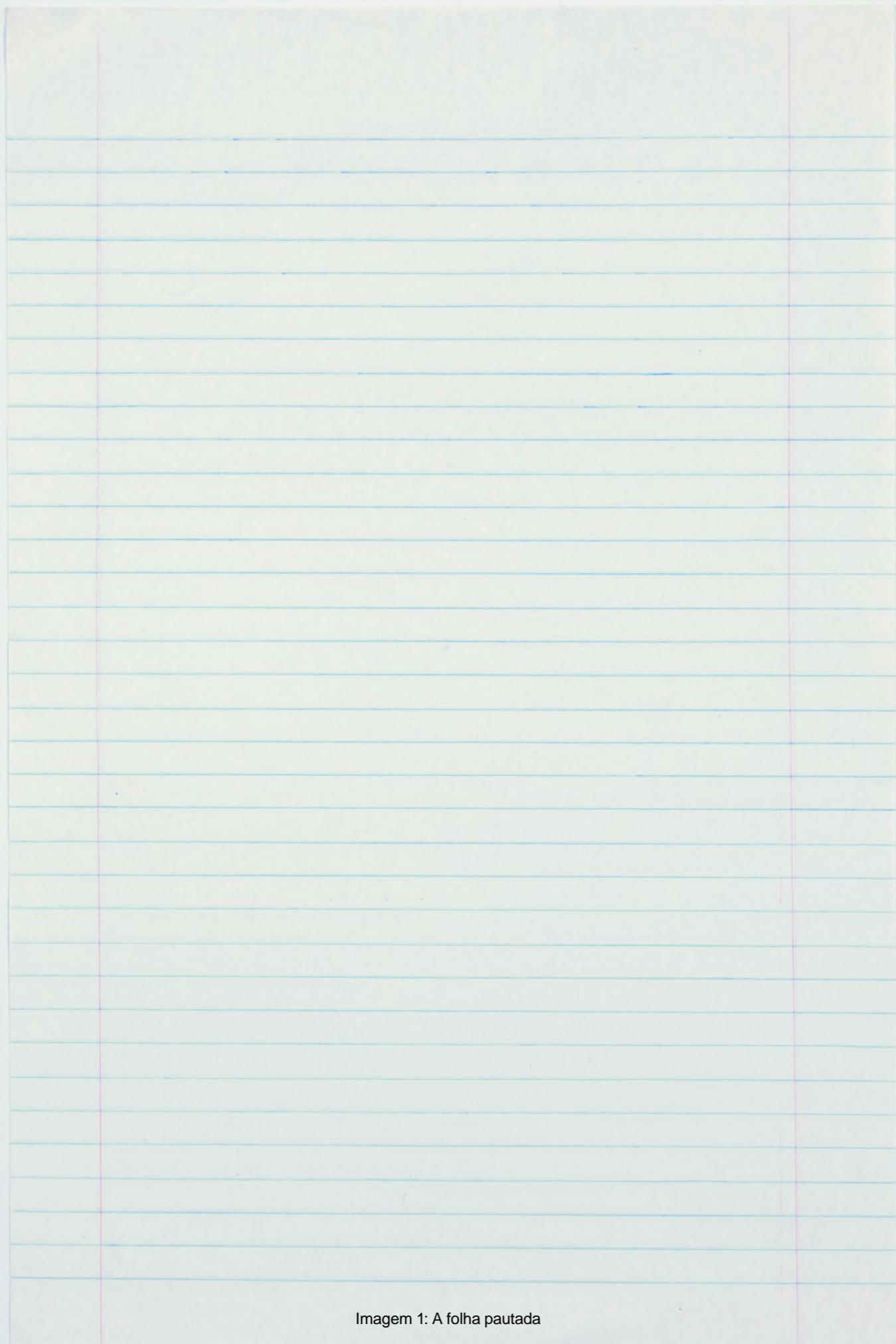


Imagem 1: A folha pautada

A perspectiva artística da pesquisa principia antes, contudo, ao enlaçar as artes visuais à metodologia, a fim de, pela arte, produzir conhecimento sobre a formação docente em artes visuais. Levei em conta que cada tipo de conhecimento comporta certos frutos e tem certos usos; o conhecer tem sempre a ver com relações em estado múltiplo. Diferentes coisas são por diferentes meios e há coisas que se conhece por uns meios, mas não por outros (EISNER, 2008).

Juntamente aos demais procedimentos, a arte é uma maneira de multiplicar os modos de conhecer algo sobre lugares destinados aos alunos em relação à arte na licenciatura em artes visuais. Empreguei modos diferentes de agir e de pensar para tocar, à sua maneira e em relação, na mesma questão: **que efeitos produzem ao sujeito da licenciatura em artes visuais as formas de operar com a arte nesse curso? De que maneiras podem ser pensados esses efeitos em relação à atuação docente em artes visuais em escolas? Como o modo de ser de uma pesquisa sobre a formação docente em artes visuais pode contribuir para movimentar as formas de operar com a arte na licenciatura?**

A abordagem artística que compôs a metodologia relaciona-se com uma abordagem política em relação à arte, ao lidar com uma modulação do que se entende por arte como bem comum. É também uma forma de colocar o objeto de estudo em crise para revelar algo “que o desloca para fora de si” (LOPES, 2012)<sup>10</sup>, nesse caso, para fora do saber organizador da arte, sem negá-lo. Procurei agir metodologicamente por meio de teorias e práticas que pudessem trançar em ida e volta a educação à arte para não reproduzir hierarquias, nem sobreposições entre os dois campos. Além de infrutíferas, mesmo quando propõem combinações, podem funcionar por valores que fundamentam as dicotomias instaladas entre educação e arte, professor e artista, educação e criação. Inventar metodologias de pesquisa em educação e arte pode oferecer alternativas à pesquisa para, com outra desenvoltura, pensar sobre o próprio pensamento que chega enquanto pensa durante a pesquisa (HISSA, 2013), a exemplo do que produzi na forma de escrita, desenho, fotografia e gravações de áudio durante as residências.

Ainda estabelecendo relação com a ideia de Lopes, procuro resistir à anulação ou ao controle do estranho, de um resto não dito no que se diz. A autora refere-se à crítica literária, o que poderia somente assumir-se

*como pragmática poética em que o desejo de conhecimento e o desejo de arte se articulam num combate sem fim e por conseguinte sem vencedor. Sem fim, porque: 1. Não se coloca no horizonte de um juízo final, de um conhecimento absoluto, ou de uma obra; 2. traça aproximações e distâncias que não existem senão nessa construção. Um tal combate é como uma dança. (LOPES, 2012, grifo meu).*

<sup>10</sup> Disponível em vídeo, <<https://www.youtube.com/watch?v=NgN9vxi9PI>>, e em transcrição <<https://literaturaefilosofia.wordpress.com/coloquio-eduardo-prado-coelho/silvina-rodrigues-lobes-a-danca-das-teorias/>>

É possível aproximar o que Lopes aponta para a crítica literária à metodologia que enlaça a arte nesta pesquisa como uma pragmática poética sem fim, pois não se coloca como produtora de uma obra e traça aproximações e distâncias existentes somente nesse contexto. Sendo um combate em forma de dança, não há juízo, nem vitória; há uma tentativa de mover/bailar os modos tradicionais de pesquisa em educação, empregando formas de arte conectadas ao comum e que não pretendem fazer sentido no campo artístico, mas naquilo que imagino politicamente para docência em artes visuais. Existe aí uma conexão com a problematização da pesquisa sobre lugares sugeridos à professora em relação à arte e do político da arte na formação docente. Quem sabe seja possível, ao final, contribuir para uma distribuição aberta da arte na formação docente, a fim de que modalidades de existência artística de professores possam existir na forma da sua potência e que na escola inteligências iguais acessem à arte pela via do comum.

Convém afirmar que, quando uma metodologia tensiona o objeto de pesquisa, contribui-se mais enfaticamente para diminuir o dogmatismo do conhecimento produzido. A metodologia, apresentada em seu aspecto geral como **residência**, o que mais adiante será desenvolvido acolhe-se em uma abordagem qualitativa marcada pela maneira com que se vê o mundo e pela orientação conceitual para atribuir sentido ao que é visto na pesquisa. Esse argumento contextualiza-se no crescimento do interesse pela pesquisa qualitativa em educação na década de 1990, o que representava menos o refinamento dos modos existentes de pesquisar e mais a abertura para pensar como o saber poderia ser produzido (EISNER, 1998)<sup>11</sup>.

Na investigação qualitativa, o pesquisador experimenta as qualidades que impregnam o ambiente educativo pesquisado, é algo dito como um “discernimento perspicaz” daquilo que é significativo, segundo Eisner (1998). A experiência processada compõe uma base diversificada que comporta qualquer tipo de interpretação, tanto que qualquer linguagem “pode realizar uma função heurística” de geração de sentidos, embora a sensibilidade seja processada de forma real somente na experiência.

Devemos entender sensibilidades não apenas como gerais, mas “sensibilidades refinadas” a respeito do domínio de interesse, porque nada substitui estar no lugar de pesquisa. Esse estar é insubstituível ainda porque uma pesquisa qualitativa que pretende contribuir à educação precisa desenvolver-se em lugares reais de educação. A sensibilidade desenvolvida no preparo de professores é muito menor do que a experiência de discernimento, perspicácia e sensibilidade que os indivíduos precisam desenvolver por si mesmos atuando como professores, alerta o autor, pois uma experiência de tal caráter “não é uma consequência automática do amadurecimento ou simplesmente algo que está em função do número

<sup>11</sup> A tradução de Eisner (1998) é minha.

de vezes que se faz algo” (EISNER, 1998, p. 227). A compreensão eisneriana, como um contributo dos fundamentos do campo investigativo em arte e educação, pressupõe certas atitudes de perspicácia, eleição e interpretação ou ainda de aquisição de certas habilidades, que dão relevância ao pesquisador.

De outro ângulo, a pesquisa realizada lidou artística e politicamente com o sensível na geração de sentido sobre o que é dado às formas de sentir (RANCIÈRE, 2009) da arte em cursos de licenciatura em artes visuais. Estar nos lugares onde ocorriam cursos de formação docente e com as pessoas que faziam os cursos existir, sem escolher os eventos mais significativos, mas acolhendo o que a residência propiciasse em relação ao espaço, às aulas, aos estudantes, aos professores, foi a maneira de estabelecer situações e conversações, algumas vezes de forma programada, outras na forma do improviso, mas todas em estado de disponibilidade.

Na pesquisa em educação, metodologias artísticas vêm sendo cada vez mais usadas em programas de graduação e pós-graduação. Originalmente desenvolvidas na pesquisa em poéticas visuais, a arte na pesquisa em educação relacionou-se no princípio às pesquisas de artistas e críticos de arte em torno da educação a partir da década de 1970. Há mais ou menos uma década, tal modo de investigar aportou no Brasil, tendo o primeiro livro inteiramente dedicado ao tema somente em 2013 (DIAS; IRWIN, 2013).

Em um passado recente, teorias e conceitos usados na pesquisa em educação eram basicamente os mesmos das ciências sociais, a partir do que as escolas, por exemplo, eram tratadas como estruturas de poder e ideologias, como culturas, como terreno de realização de filosofias educativas ou como local propício para problematizar gênero e status social (EISNER, 1998). Embora possa empregar conceitos derivados das ciências sociais, uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação tem, como marca, a “maneira na qual se vê e se retrata o mundo” e a “orientação conceitual utilizada para ver e dar sentido ao que se tem visto” (Idem, p. 266).

Não se trata, portanto, de analisar situações educativas, mas de gerar sentido a partir delas, daí a aposta de Eisner na “invenção do futuro” da pesquisa qualitativa em educação, “algo mais que um mero refinamento dos modos de pesquisa existentes” e que, necessariamente, inaugurasse “uma nova maneira de pensar na natureza do saber e como este pode ser criado” (EISNER, 1998, p. 263). Para o autor, há um compromisso político a ser cumprido pela pesquisa qualitativa, o qual poderia dar-se pela ampliação das formas tradicionais de investigação em políticas mais generosas da prática investigativa. Daí considerar que investigações mediadas por formas artísticas de representar o mundo pudessem sair das “águas familiares” para navegar por mares desconhecidos. Caso as formas de representar artisticamente o mundo fossem suficientemente atrativas para os pesquisadores, eles teriam que traçar cartas de navegação por novas rotas investigativas (EISNER, 1998).

Alguns centros de pesquisa acolheram a ideia, tomando a arte não apenas como recurso da pesquisa qualitativa, mas como a sua base. A Universidade da Colúmbia Britânica, no Canadá, por exemplo, não apenas produziu diferença à pesquisa, como demonstrou que as pesquisas qualitativas com base nas artes podiam ser agrupadas em torno de duas tipologias: Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) e Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA)<sup>12</sup> (IRWIN, 2013; SINNER *et al.*, 2013).

A PBA utiliza as artes dentro da pesquisa qualitativa, tendo-as separadas ou conjuntamente como tema, método ou forma de análise. A PBA incorpora processos, formas, estruturas e abordagens de práticas criativas em estudos acadêmicos, tendo sido adotada significativamente na última década em muitos campos de estudo, incluindo a medicina, as ciências, a engenharia (SINNER *et al.*, 2013). Uma Pesquisa Baseada nas Artes, para os pesquisadores canadenses, deve demonstrar que a expressão artística é o cerne da investigação. Caracteriza-se por uma grande abertura, uma vez que a PBA pode ser empregada em qualquer área do conhecimento inclusive em conjunto com outras formas de pesquisa.

Embora o seu foco não seja específico em uma área, as contribuições da PBA promoveram a Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA), uma forma de pesquisa que se considera contribuir para o ensino e a pesquisa, mas também a aprendizagem das artes<sup>13</sup>. Quem escolhe trabalhar com a PEBA, com frequência, utiliza elementos das ciências sociais juntamente à investigação narrativa, etnografia, hermenêutica ou pesquisa-ação (EISNER, 1998). De outra forma, emprega elementos, processos e estratégias de práticas artísticas e criativas na investigação acadêmica educacional, compondo um conjunto muito variado de formas novas de comunicar o que foi produzido pela pesquisa (SINNER *et al.*, 2013).

As teses e as dissertações alinhadas à PEBA apresentam certos atributos como: o compromisso para a prática estética e educacional, a busca de significados mais do que evidências, o desenvolvimento de novas interpretações e de processos de investigação plena, “uma forma poética conceitual de dizer que a investigação permeia todo processo, ela transpira, é viva” (DIAS, 2013, p. 15).

Fernando Hernández tece outras considerações sobre o trânsito entre arte e educação na pesquisa acadêmica, considerando, para tal, o contexto espanhol. Para ele, na pesquisa baseada nas artes ocorre uma dupla relação entre investigação e artes:

Por um lado, a partir de uma instância epistemológica-metodológica, da qual se questiona formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que “fazem falar” à realidade; e por outro, por

<sup>12</sup> As siglas, no inglês, são: ABR para *Arts-Based Research* e ABER para *Arts-Based Educacional Research*.

<sup>13</sup> Ver a tese de Sonia Tramuja Vasconcellos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR): “Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação” (2015).

meio do uso de procedimentos artísticos [...] para dar conta dos fenômenos e experiências [que] se dirigem ao estudo em questão. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 40-1).

O estudo de fenômenos complexos e fluidos, próprios da ação e da experiência humanas, pode ser limitado conforme o delineamento metodológico adotado. A experiência humana torna-se mote, portanto, de pesquisas de contornos não somente mais largos como mais maleáveis e apropriados à educação. Hernández (2013, p. 42) questiona os pressupostos da pesquisa científica, elaborando condições que autorizam a investigação baseada nas artes<sup>14</sup>: a) o saber não reside apenas no pensamento, mas se dá nas relações interpessoais; b) a linguagem que possibilita a compreensão do mundo também a condiciona; c) se fatos sobrepõem-se a valores, priorizar apenas os fatos é alimentar a política do saber; d) a neutralidade do pesquisador perde coesão porque quem pesquisa é efeito da esfera social de seu entorno.

Pelo que vem sendo exposto, percebemos, com facilidade, a “constelação de acrônimos” de que é feita essa área de estudo. Além de fornecer esse diagnóstico, Leonardo Charréu e Marilda Oliveira de Oliveira consideram que a diversidade de metodologias artísticas de pesquisa

é a prova da vitalidade que atualmente atravessa o campo metodológico de pesquisa de uma vasta área transdisciplinar que abarca a educação e as artes, em sentido lato, e que já não se revê inteiramente nas metodologias clássicas de pesquisa (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2016, p. 366).

Autores identificam uma explosão nos meios artísticos empregados para pesquisar (SINNER *et al.*, 2013; HERNÁNDEZ, 2013). No extenso inventário de Lisa Given (2008) sobre a pesquisa com base nas artes, encontram-se itens como: autobiografia, *bricolage*, colagem, dramaturgia, etnodrama, etnopoética, fotonovela, narrativa visual, teatro do oprimido, pesquisa baseada em crítica artística, fotografia, música, dança, poesia ou literatura, apenas para citar alguns. Nesse campo investigativo, as diferentes produções são importantes porque podem “ajudar a conectar abstrações ideológicas a situações específicas, ao utilizar tanto elementos pessoais quanto coletivos da experiência cultural” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 44), cuja finalidade última é dar acesso não somente ao que as pessoas afirmam (pesquisadores, colaboradores, sujeitos), mas também ao que elas fazem: fotografias, músicas, poesias, colagens, performances. A diversidade de instrumentos e técnicas de investigação, para Ricardo Marín Viadel e Joaquín Roldán (2014), contribui ao refino e ao amadurecimento constante das próprias técnicas de pesquisa e à permeabilidade entre instrumentos de ensino e de pesquisa.

Uma forma específica de atuar com arte na pesquisa em educação é a artografia, cuja principal referência vem da Faculdade de Educação da Universidade da Colúmbia Britânica,

<sup>14</sup> Sobretudo na Espanha, mas também no México e no Uruguai, usa-se a sigla IBA, isto é, *Investigación Basada en las Artes*.



no Canadá. Essa modalidade pressupõe não apenas o caráter interdisciplinar entre as duas áreas, educação e arte, mas também parte de uma especificação de quem pesquisa. A palavra a/r/tografia é explicativa nesse sentido, pois se origina da reunião de artista, pesquisador e professor, em inglês *artist, researcher e teacher*. São artógrafos pesquisadores e professores que necessariamente também são artistas, isto é, lidam com as três atuações concomitantemente. Artógrafos não produzem arte apenas enquanto realizam pesquisa; não são professores que também são artistas ou professores também pesquisadores; tampouco são pesquisadores que fazem arte. Artografia, então, é uma prática mestiça entre as três atuações, cuja culminância da pesquisa é um trabalho artístico.

Durante o doutorado, tive a oportunidade de ouvir dois pesquisadores que se direcionam à pesquisa com base nas artes. Em 2015, Rita Irwin, no Seminário do Grupo de Pesquisas: TRANSVIAÇÕES- Educação e Visualidade (CNPq), Métodos Visuais & Culturas das Imagens, realizado na Universidade de Brasília. Em 2016, Ricardo Marín Viadel, no II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, realizado Universidade Presbiteriana Mackenzie pelos grupos de Pesquisa GPAP/Arte na Pedagogia e GPeMC/Mediação Cultural.

Irwin apresentou a palestra “Virada para a A/r/tografia”, basicamente tratando sobre a união entre as práticas de professores e artistas e sobre como os espaços entre arte, docência e pesquisa podem validá-las sem negligenciar uma ou outra. Mostrou também uma experiência pedagógica entre duas artistas, que trabalhavam com “práticas sociais”, e “professores-candidatos”<sup>15</sup>. A intenção era refletir sobre a pedagogia, realizar a crítica social, provocar conversações. Além disso, pensar práticas artísticas como práticas pedagógicas: de parte dos artistas, pensar “o que é tornar-se pedagógico?” e, no caso dos professores em formação, ensinar a ensinar ou aprender a aprender pelo trabalho com arte contemporânea e educação.

As duas artistas citadas por Irwin realizaram um trabalho “de impacto”, um “projeto radical”: trabalharam sobre o livro “*Summerhill: abordagem radical na educação da criança*”, de Alexander Sutherland Neill, que resumia a trajetória da escola Summerhill (1924), direcionada para a aprendizagem que se origina no interesse manifestado ao longo da experiência da criança, promovida em espaços escolares de liberdade e de autonomia (MORUZZI, 2009).

Em residência no Programa de Educação de Professores da Universidade da Colúmbia Britânica, as artistas Helen Reed e Hannah Jickling trabalharam junto à equipe da pesquisa artográfica<sup>16</sup> e aos professores em formação para atualizar o livro a partir de 26 exemplares

15 A descrição é de Irwin: são os alunos de um curso de formação docente para o curso secundário do Programa de Educação de Professores da University of British Columbia, realizado intensivamente em um ano após a conclusão do bacharelado em arte.

16 Rita Irwin, Donal O Donoghue, Stephanie Springgay, Adrienne Boulton- Funke, Natalie LeBlanc, Heidi May and Valerie Triggs. Ver <<http://www.reheardregalement.com/summerhill-revised/>>



Imagens 2 a 5: Exposição Summerhill Revised, Irwin, Rita L.; O'Donoghue, <<http://www.reheardregalement.com/texts/>>, 2012.

da reimpressão de 1960. O texto original foi modificado, ilustrações foram adicionadas, as margens receberam novas escritas. A exposição “*Summerhill Revised*” (Imagens 2 a 5)<sup>17</sup> foi a culminância da residência.

Após a sua fala, Irwin foi provocada pela pergunta de um professor da platéia sobre a forma como o trabalho foi compartilhado, a exposição em uma galeria, mas, especialmente, quanto à imagem do livro disposta em um tradicional cavalete. A palestrante relatou que os “professores-candidatos” que haviam trabalhado nos livros e também na montagem da mostra foram críticos com as artistas porque elas, na condição de artistas, assinaram a exposição.

O projeto que desencadeou a produção de sentidos novos ao livro, à educação e à arte, segundo Irwin e O'Donoghue (2012, p. 6), partiu da ideia de “estar com”, isto é, os encontros entre conhecimentos aos quais os professores foram introduzidos ao longo do tempo e outros que surgiram com a interação com outras formas de saber. Em processos de desfazer os conhecimentos existentes, tornando-os incertos ou mais abrangentes, há sempre a possibilidade de gerar conhecimentos novos.

Além disso, o projeto lidou com a ideia de “estar sem”, uma formulação que não nega o que se tinha previamente à disposição, algo como um modelo (PHELAN; ROGOFF, 2001 *apud*

17 Ver <<http://accessgallery.ca/archive/summerhill-revised/>>

IRWIN; O'DONOGHUE, 2012). Antes, “estar sem” é assumir a posição de estar fora do saber conhecido e sem bases estabelecidas. Trabalhar “sem” pode ser muito produtivo porque intima um processo em vez de remeter a um método ou a um sistema.

Interessa, pois, observar que a situação descrita transita entre “estar com” e “estar sem”, possibilitando entendimentos ainda não pensados entre arte e educação que “fazem política” no sentido rancieriano (2012), porque movimentam limites entre ambas as áreas, subvertendo a distribuição de lugares. Contudo, na finalização, ressurgem as posições e os códigos das formas de compartilhamento da experiência artística.

O esforço de subverter a distribuição dos lugares enriquece a produção de experiências artísticas, mas “uma coisa é a redistribuição dos lugares” e outra é a exigência de que seja adotada “a reunião de uma comunidade que ponha fim à separação do espetáculo” (RANCIÈRE, 2012, p. 18), nesse caso, pôr fim aos códigos de apresentação das artes visuais. A pergunta de Irwin ao final da palestra, que também ganha sentido aqui, é: como compartilhar algo de outra forma sem reforçar o que queremos mudar?

Por seu turno, Viadel participou da mesa “Modos de fazer/pensar pesquisa” e ministrou um curso para convidados. Em ambos, dedicou-se a contextualizar a investigação com base na arte em relação ao campo científico acadêmico. Apresentou territórios de trabalho para pesquisas que empregam imagens, quais sejam: tomar os itens da norma acadêmica por imagens, isto é, imagens como resumo, palavras-chave, citação, referência, interpretação de dados; teses completas desenvolvidas com imagens desde o tema; imagens e arte como modo de desenvolver aprendizagens durante a pesquisa e, finalmente, a artografia social tratando visualmente um tema dessa área de estudo.<sup>18</sup>

Viadel compreende que as imagens nos trabalhos acadêmicos mostra “nossa atitude como artistas, professores e pesquisadores”<sup>19</sup>. O seu argumento principal é que as imagens numa pesquisa fazem conexões visuais e geram significados; a sua perspectiva de trabalho, assim, é a da inserção de imagens na investigação em diversas áreas, mas não a da criação artística na investigação. Demarca, assim, a diferença entre a pesquisa que tem base nas artes e a pesquisa artística. O pesquisador defendeu que as imagens geram metáforas visuais que podem ser mais significativas e fortes do que metáforas feitas com palavras, indicando o interesse de seu grupo de pesquisa em prestar atenção, inclusive, a imagens que teriam a sua presença questionada ou mesmo proibida em uma pesquisa acadêmica.

<sup>18</sup> Ver a tese artográfica de Pavón (2014), com imagens produzidas sobre a experiência da perda da memória de idosos com doença de Alzheimer.

<sup>19</sup> Informação obtida da palestra proferida em 10 de junho de 2016.

O pesquisador empenhou-se em defender a pesquisa com imagens, onde o conteúdo visual é parte da metodologia, é conteúdo em si ou está em íntima conexão com o texto para além de proporcionarem beleza ou ilustração. Lançou mão, para isso, de argumentos científicos e estatísticas em uma arguição que pareceu ser contraditória com a argumentação que emprega arte na produção de sentidos na pesquisa acadêmica e que os métodos tradicionais desconsideram ou não têm como acolher. “Há muitas contradições”, admitiu: a academia argumenta que as pesquisas com base na arte apresentam belas imagens, porém o excesso de subjetividade prejudica a objetividade necessária a uma pesquisa. Isso anula de saída toda possibilidade de abertura dos moldes tradicionais de investigação. Servir-se de argumentos racionais lógicos perante a academia e respeitar algumas normas são, em seu entendimento, vias necessárias para que a pesquisa com base na arte conquiste credibilidade por meio da objetividade das justificativas.

O que foi brevemente apresentado sobre metodologias de pesquisa em educação que têm base na arte, objetiva dar uma amostra do afincamento com que pesquisadores vêm trabalhando para inserir na academia as pesquisas que buscam nas artes modos de realização que extrapolam o que o domínio científico tradicionalmente oferece. Charréu (2014)<sup>20</sup> caracteriza tais metodologias – em uma útil síntese – como aquelas que dão voz ao sujeito da pesquisa, uma vez que, nas metodologias clássicas, o sujeito está ausente, distante. Se nas metodologias com base na arte, quem pesquisa é parte da pesquisa, pode ser essa a possibilidade das pesquisas responderem mais – no sentido de dar respostas, mas também assumir – aos contextos reais onde foram realizadas. Essas novas plataformas de investigação hoje estão presentes em centros de pesquisa de todos os portes e, como toda nova abordagem, “precisa de tempo para consolidar-se, produzir seus produtos e deixar-se avaliar” (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2016, p. 379).

Algumas considerações podem ser feitas a partir, por exemplo, do aprimoramento das pesquisas com base na arte, educacionais ou não, com argumentos cada vez mais especializados. Do mesmo modo com que são buscadas aberturas, pode ocorrer a multiplicação e a concorrência entre categorias. Já são diversas abordagens e nomes com sutis diferenças que incentivam a fazer e a pensar mais, mas que podem vir a enquadrar igualmente as investigações ou serem inseridas em outros campos regulatórios, como, por exemplo, o sistema da arte. Charréu e Oliveira identificaram a “osmose entre a pesquisa educacional baseada nas artes e a pesquisa baseada nas artes” (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2016, p. 367). Como argumentação desta tese, importa atentar à constituição política do campo artístico<sup>21</sup>, que é um sistema regulador das

<sup>20</sup> Informação obtida na apresentação de Charréu no IV Colóquio Internacional Educação e Visibilidade: pedagogias em trânsito, realizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, em 2014.

<sup>21</sup> Há pesquisas realizadas com relações intensas e de grande liberdade criadora entre o campo de origem e a arte, onde não são necessárias elaborações sobre a pesquisa dar-se com arte. Kiernew (2016) é uma pesquisadora atuante na Psicologia Social que empregou recursos literários e imagens, apresentando-se fisicamente como objetos artísticos. Os arquivos disponibilizados no repositório da universidade atenuam o teor artístico, contudo.



formas de fazer e ser da arte, tanto instituído quanto instituidor de hierarquias de poder.

O que está sendo apresentado, aqui, é um conjunto do que foi produzido na pesquisa, mas não é apenas uma nova forma de comunicá-la. Muitas coisas foram produzidas, algumas compõem a tese e outras não. Um ocorreram como metodologia artística, na forma de residência, outras ocorreram como outro modo de produzir pensamento (CAMNITZER, 2017; CANCLINI, 2012) a exemplo das experimentações artísticas com linhas de folhas pautadas que atravessaram todo o período de estudo e investigação. Há proximidade com a ideia de Hernández (2013), da investigação com base na arte dar conta de experiências que acercam o estudo proposto, todavia a dimensão artística da metodologia e da tese pouco pretende integralizar ou informar ou ainda apresentar-se como objeto artístico; isso reiteraria a arte num espaço e tempo distintos em sua especificidade. Embora, aqui, haja a dimensão estética, ela é um marcador para a arte de uma pesquisa em educação que esteve *junto* de todos os processos gerados para a tese; esse é o seu *assim*.

Para problematizar as formas de operar com o assunto específico da licenciatura em artes visuais, usei as próprias artes visuais, *operei* de forma viva com elas como professora, pesquisadora e artista, produzindo outros pensamentos com arte e labor teórico, igualmente gerando (e experimentando) efeitos que almejo contribuir às conexões entre arte e educação, especialmente à formação docente em artes visuais daqueles que atuarão em escolas sob existências artísticas que estão por vir.

## RESIDÊNCIA EM CURSO

No planejamento da pesquisa, tive o propósito de realizar uma investigação viva, que estivesse no terreno de investigação, mas também com os que participaram da pesquisa e por isso gerasse conhecimentos sobre a formação docente em artes visuais. Nem roteiro, nem acaso, a pesquisa aconteceu entre ambos, porque a metodologia não foi pensada como uma condução *a priori*. Havia um protocolo, porém aberto ao contexto e à possibilidade de invenção, à sensibilidade, ao pensar fazendo (BALDISSEROTTO, 2016), assumindo isso como trabalho de arte e de pesquisa.

Inserir uma experiência artística na pesquisa em educação sugere que se estabeleçam relações com o âmbito artístico: artista, obra, processo criativo, linguagem, performance, arte contemporânea, arte relacional, professora-artista, para citar algumas possíveis, filiações que, de alguma maneira, poderiam diferenciar a proposta. Mas há o alerta de Larrosa (2014): tornar-se um dos vários fetiches presentes no meio educacional, e há o posicionamento de Ana Flávia Baldisserotto (2016) sobre a arte e o saber acadêmico da arte, que lida com as estabilidades de um saber estruturado, com a autonomia artística herdada do pensamento moderno, isto é, um campo isolado da vida social, onde a produção do artista, muitas vezes, remete a outros do mesmo campo ou aos próprios artistas, sensivelmente limitando o horizonte de conversa. Para tratar da **dimensão política da formação docente em relação às artes visuais**, a pesquisa devia ocorrer com essa tensão desde a metodologia e que se relaciona com a **ação política de dispor a arte ao uso livre, no terreno comum**, na pesquisa.

Na ida para a primeira residência, escrevi ainda no ônibus:

Preparativos de viagem. Preparativos de pesquisa. Preparar para... apontar... fogo. Que preparo deve ser aquele para uma situação meio traçada? Ou uma situação traçada pelo meio? O meio do tempo, meio do doutorado, meio do discurso, meio na instituição e meio fora dela, meio na educação e meio na arte, pretendendo estar com e nas duas.

O meio metade e o meio entre. Mesmo ele sendo em aparência o mais desejável, tem menos margens, o caso parece ser de algo ainda informe, que acontece um pouco mais a cada passo – palavra, frase lida, ligação momentânea de ideias, anotação rápida, gravação de voz – que logo que é feito faz voltar a respiração profunda para tomar fôlego. Um passo e algumas visões. Mais um e umas linhas. Mais outro, um outro ainda e uma constelação brilhante se mostra. Mais um passo e mais outro. Não é possível saber como fazer.

Não é possível saber como fazer o que parece ter de ser feito. O que tem de ser feito. O

que parece ter de ser. O que parece, talvez não seja feito. O que vai ser feito depende, precisa do que será visto, do que lá existe. Como acessar o que existe? Como acessar o que existe no meio do que existe? De que toques ou verbos ou sons o que existe no meio se mostra? Como abrir o meio? Como abrir ao meio? No meio. Em. In. Entrar. Abrir. Ir.

Ir com o tempo maduro, com o ritmo de escuta, com uma prontidão para encontros, ir com a palavra que convida, ir com vontade de encontrar o que for encontrado. (Nota de Residência escrita no ônibus, abril de 2016).

Como professora, realizei duas residências artísticas em duas universidades brasileiras, públicas e gratuitas, uma ao sul e outra ao norte do país. Considerei que a distância extrema teria, pelo menos, dois motivos para ser mantida como critério: em primeiro lugar, a diferença que haveria em cada curso de licenciatura em artes visuais, perante os contextos regionais da cada lugar (entendendo por contexto o que é acadêmico, cultural e também geográfico). Em segundo lugar, a oportunidade para realizar um deslocamento proposital em relação às instituições que, tradicionalmente, compõem o cenário da pesquisa nacional sobre as conexões entre arte e educação na formação docente.

Estive na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no sul do estado do Rio Grande do Sul, e na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, no extremo norte do estado do Pará, ambas instituições onde há cursos de licenciatura em artes visuais e com as quais existia contato através das pesquisas realizadas pela Professora Luciana Gruppelli Loponte, orientadora desta tese. Dois extremos, dois lugares, Pelotas e Belém, UFPEL e UFPA e os seus cursos de artes, fizeram-me deslocar de toda comodidade e origem. Abrir essa possibilidade, literalmente dois rios, determinou a expansão do mundo vivido em pesquisa e tonalizou de intensidade o que lá se deu.

## Pesquisar em residência

Ao *atuar em residência*, levei em consideração o caráter espaço-temporal, vivencial e artístico do procedimento, além de atender às exigências burocráticas do programa de pós-graduação, ao qual estive vinculada<sup>22</sup>. Para a residência, era importante não apenas definir o período e definir a agenda de compromissos, mas *estar* nos lugares de pesquisa, em presença.

Cada residência teve a duração de duas semanas, período em que estive com professores e alunos dos cursos, realizando conversas com eles, bem como *estive naqueles lugares*. Pude conhecer salas de aula, ateliês, bibliotecas, espaços de convivência dos alunos, salas

<sup>22</sup> Refiro-me aos termos de concordância da instituição e de consentimento informado, disponíveis nos anexos.

de reuniões, espaços expositivos. A dimensão artística da residência ocorreu por meio de tentativas de esgotar o lugar<sup>23</sup>, com geração de imagens (aquarela, desenho e fotografia) e de escrita, assim como pela criação de **aparatos para conversar** a partir de **narrativas** de licenciados em artes visuais. Mais tarde, na análise do material produzido nessa fase, realizei outras experiências com imagem, o que correu junto à escrita da tese e será tratado adiante.

Nas artes visuais, residência é um modo de produção artística experimental. É uma situação de criação que propõe aberturas grandes em alguns elementos representativos da arte, como o objeto artístico, os modos convencionais de circulação da arte e a ênfase na individualidade do artista. Diferente de uma concepção metafísica de arte, onde a obra faria o desvelamento da vida impensada (LADDAGA, 2012), está em circulação uma ideia de arte que desafia consensos com os trabalhos que propõe acerca de temas do presente vivido, que nos escapam (CANCLINI, 2012).

No modo como são entendidas, hoje, no campo da arte, as residências artísticas são práticas consolidadas que ocorrem desde a década de 1960, mas que têm as colônias de artistas como antecedentes (MORAES, 2009). Especialmente no século XIX e nas primeiras décadas do século XX<sup>24</sup>, as colônias permitiam aos artistas escaparem das contradições geradas pelo modernismo industrial, criando para si um espaço idílico, de caráter utópico. São também anteriores às residências as escolas para artistas, como a norte-americana *Black Mountain College*<sup>25</sup>, lugares que, pelo distanciamento geográfico das cidades e centros culturais, favoreciam processos colaborativos e uma vida em comum.

É possível aproximar as condições especiais de vida e de trabalho das escolas para artistas do que hoje são as residências artísticas, entretanto, ao contrário do distanciamento das escolas e das colônias dos centros culturais, na atualidade as residências assumem um papel incisivo “na busca de alternativas para se verem inseridas no contexto de sua atuação” (MORAES, 2009, p. 15). Estar em residência artística

implica em estar deslocado de sua condição habitual de vida e trabalho, com um tempo destinado a essa ação de permanência temporária, em um ambiente propício e favorável e, no convívio em comunidade que possibilite situações de trocas: objetivamente “oferecendo tempo e espaço para a criação”. (MORAES, 2009, p. 116).

Para Francisco Dalcol (2015, p. 3180), “as residências reavaliam definições e fronteiras das práticas artísticas ao questionar modelos de pensamento e conhecimento totalizantes”.

<sup>23</sup> Com base nas tentativas realizadas por Georges Perec, artista francês (1936 – 1982), o que será descrito mais adiante.

<sup>24</sup> Alguns exemplos são as de Barbizon, Pont Aven e Giverny (França), Viena (Áustria), Bruxelas (Bélgica), Mathildenhöhe Darmstadt (Alemanha), Abramantsevo (Rússia), além das diversas colônias de artistas instaladas dos Estados Unidos ao Canadá (MORAES, 2009).

<sup>25</sup> Escola de ensino superior fundada em 1933, por John A. Rice, idealizador de um novo tipo de escola de ensino superior, baseada nos princípios da educação progressiva de John Dewey. As atividades foram encerradas em 1957. Ver mais em <<http://www.blackmountaincollege.org>>.



Considera que, para o artista:

Deslocar-se para percorrer lugares desconhecidos como um viajante em descoberta pressupõe lançar um olhar poético e crítico em um empreendimento artístico. Um impulso que parte do interesse dos artistas em produzir, ao longo de um processo criativo, uma articulação de pensamento e investigação sobre o que não domina nem compreende. (DALCOL, 2015, p. 3188).

Pode ser que as residências artísticas sejam acometidas de um apelo de contemporaneidade pela atualidade e frequência com que vêm sendo realizadas. Pode ser também que atendam a um tom romântico que compõe otimamente com viagem, com descobrimentos e com o desconhecido. Ainda além disso, nas residências artísticas há um paradoxo:

Ao mesmo tempo em que oferecem a possibilidade do deslocamento físico e do isolamento atento do artista de suas demais tarefas e contextos, as residências artísticas pressupõem uma geografia deslocalizadora da criação individual, um cotidiano fragmentário formado por uma sequência multilocal de estados de suspensão. De fato, a residência artística é uma interessante contradição de termos. Com sucessivos desafios em trânsito, ela substitui o antigo modelo do ateliê como fortaleza de trabalho pela experiência nômade. Mas, uma vez nômade, como o artista pode ser residente? (MARQUEZ, 2013, p. 22).

A contradição apontada tem efeito interessante nesta pesquisa. O deslocamento geográfico e os estados de suspensão deram-se na mesma medida do encontro de uma circunstância conhecida para uma professora universitária, a dos cursos de licenciatura. Ocorreu um deslocamento ao habitual, mas que ao mesmo tempo era tão outro. O percurso desenvolvido foi nômade no mesmo; o que cada residência produziu foram experiências de intensidade, de conversação e escuta e a possibilidade que o ruído de fundo (PEREC, 2010), que constitui a formação docente em artes visuais pudesse falar sobre que, professores de artes visuais, somos.

A problemática da residência para o campo artístico pode ir longe; interessa, contudo, fazer algumas aproximações com as residências realizadas junto aos cursos de licenciatura em artes visuais da UFPEL (Pelotas, RS) e da UFPA (Belém, PA) durante o primeiro semestre de 2016.

*Residência* adquiriu três sentidos na presente pesquisa: **a) um tal estado a ser exercido por período determinado, de permanência e suspensão; b) uma circunstância para presença nos lugares onde ocorrem os cursos; c) uma condição para produção artística experimental contextualizada em cada lugar.** Era importante viver os espaços o mais intensamente possível, nos prédios dos cursos e arredores, e também viver aqueles dias como alguém da cidade, quiçá como os alunos, buscando um “modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (LARROSA, 2014, p. 43).



Imagem 6: Faculdade de Artes Visuais da UFPA.



Imagem 7: Centro de Artes da UFPEL.



Em cada cidade, fiquei hospedada em casas de moradores locais<sup>26</sup>. Em Pelotas fiquei na casa de uma família de mulheres, mãe, filha e tia, e sete cachorros. Não demorou mais de um dia da primeira quinzena de abril de 2016 para as afinidades aparecerem por acaso. Minha anfitriã era bacharel em artes visuais pela UFPEL, trabalhava como professora de Arte na rede municipal, foi aluna de meu colega de trabalho (e que, por sua vez, é próximo daquela família desde a infância). Melhor, impossível!

Em Belém, na metade de junho de 2016, morei com dois estudantes de pós-graduação que frequentavam o mesmo campus a que eu iria todos os dias, um jovem casal de trabalhadores e uma gata. A ampla e iluminada casa de janelas sempre abertas, ocasionalmente tornava-se um ponto de cultura com bar e comidas alternativas, onde iam artistas de todos os tipos e interessados em artes. Na quinzena de minha estada havia desenhos, colagens e fotos de artistas locais nas paredes da casa, em exposição. Soube durante um passeio pelos pontos históricos da cidade com a coordenadora do curso de artes visuais da UFPA, que ela já havia estado lá. Não pude deixar de sentir que a enormidade de nosso país e a disposição para o que quer que possa ser encontrado permitem que coisas incríveis aconteçam.

Nos dois lugares, formei uma agenda com itens previamente programados, itens por agendar e outros bem abertos, ainda por criar. Eles ocupavam a maior parte do tempo. Um compromisso diário era a norma da residência: estar nas manhãs e nas tardes de segunda à sexta-feira nos lugares onde os cursos aconteciam. Os primeiros dias de cada residência foram destinados ao que foi programado com antecedência, encontro com as coordenadoras dos cursos e a diretora de um dos centros de artes. A partir disso, os outros momentos da pesquisa foram sendo marcados e, com o apoio cordial dos que me receberam, houve aproximação com os cursos através do acesso a documentos (plano de curso, por exemplo), espaços (salas, ateliês, galerias de arte), trabalhos de alunos (como os de conclusão de curso). Fui apresentada a funcionários e a outros professores, com quem fui agendando as conversas e a participação em algumas aulas.

Nos primeiros dias, além de produzir horas de entrevistas, estive a andar pelos prédios e arredores ou a ficar em algum lugar dentro ou fora, ao redor, disposta aos espaços e aos ritmos de cada lugar. Não que ficasse examinando, ao contrário disso: era uma tentativa de entrar e estar em um tipo de abertura, acessando algo que escapava da organização funcional ordinária.

O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está? O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o extraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo?

Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer

26 Usei um sistema de hospedagem mediado por um serviço online, pelo qual pessoas de várias partes do mundo alugam acomodações das mais diversas.

informação. Não é nem mais condicionamento, mas anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está nosso espaço?

Como falar dessas “coisas comuns”, ou melhor, como cercá-las, trazê-las para fora, arrancá-las da casca onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua: que elas falem enfim do que é, do que somos. (PEREC, 2010, p. 179)

Assim compus uma coleção de fotografias, gravações curtas de áudio e dois cadernos de residência, onde há relatos, desenhos, listas, rumores dos estudos, enfim, uma variedade de tipos de pensamento. A residência foi, então, fazendo-se.

Ao pensar qual seria o papel da residência que pretendia realizar, busquei outros modos de pensar esse tipo de deslocamento que não fossem aqueles elaborados exclusivamente pelo campo artístico, na produção autoral de artistas. Um deles é o que o Centro de Criação Contemporânea Matadero Madrid realizou em janeiro de 2016, convocando, de forma aberta, criadores-educadores para realizarem em residência artística um projeto criado conjuntamente com a instituição. Com escolas de Madrid como parceiras, a residência tinha como objetivo introduzir no currículo escolar (equivalente ao nosso ensino fundamental) conceitos e metodologias próprias da criação artística contemporânea, fazendo-o por meio de um modo participativo e direto entre estudantes e criadores da atualidade.

A convocatória<sup>27</sup>, ao propor a figura do criador-educador, dirigia-se, por um lado, a artistas visuais que desejassem “explorar o âmbito pedagógico de uma maneira experimental sem cair nas velhas rotinas do artista de ateliê ou do professor de artesanato”. Por outro lado, dirigia-se a educadores que se sentissem fazendo “um trabalho artístico em seu fazer pedagógico” e aos que fossem capazes de “romper as barreiras habituais entre educador e educando”. Em resumo, convocava-se quem desejasse compartilhar processos artísticos em escolas públicas da cidade.

Um segundo caso são as residências promovidas pela *Curatoria Forense*, uma organização chilena formada por um grupo multidisciplinar dedicado à arte latino-americana recente<sup>28</sup>. A organização orienta-se para a construção de uma rede a partir da “criação e consolidação de relações afetivas e efetivas e da promoção da produção e circulação de conhecimento e interações com o objetivo de triangular arte contemporânea e debate com a comunidade”<sup>29</sup>.

As residências realizadas pela *Curatoria Forense*, como “Construção Contingente [História da Arte Contemporânea Latinoamericana]” e “[HABEAS DATA 3] Investigação de campo”, são propostas sob o lema “Nenhum de nós é tão inteligente como todos nós juntos”. Destinam-se não apenas a artistas, mas também a pesquisadores, historiadores, professores de arte em escola e universidade, gestores e jornalistas que se dedicam às artes visuais. Interessam-se por

27 Disponível em <<http://www.mataderomadrid.org/userfiles/Levadura-convocatoria-educadores-creadores.pdf>>.

28 Recente é o modo pelo qual me refiro ao que comumente é designado como “arte contemporânea”.

29 Disponível em <<http://www.curatoriaforense.net/niued/>>.

revisar narrativas sobre a arte, debater o seu sistema, revisar interesses vigentes, intercambiar experiências de produção, teoria, crítica e pesquisa de arte contemporânea. “As residências são uma instância de trabalho coletivo e colaborativo que reúne um grupo de trabalhadores de arte para a realização de sessões diárias de debate, análise e produção sobre o tema proposto”<sup>30</sup>.

Como terceiro caso, o projeto pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul, Artistas em Disponibilidade. A intenção da curadora pedagógica, Marina De Caro, foi tomar a Bienal e o Projeto Pedagógico como

um tempo de trabalho para questionar, investigar e experimentar as relações e vínculos possíveis entre arte e educação, evitando centralizar e encerrar a proposta no espaço físico das exposições, ou delimitá-las exclusivamente aos projetos dos artistas convidados. Foi assim que o novo Projeto Pedagógico tomou como eixo de trabalho a descentralização de suas propostas e experiências, propiciando ações em múltiplas direções e cenários. (DE CARO, 2009, p. 7)<sup>31</sup>.

O projeto Artistas em Disponibilidade buscou revisar os efeitos do neoliberalismo da década de 1990 sobre projetos educativos de exposições, revisando as metodologias e as práticas mediante o esvaziamento institucional da arte. Entretanto, vários artistas desenvolveram propostas independentes que visavam restabelecer vínculos sociais, “expandindo desta maneira sua área de trabalho específica, repensando a própria prática e respondendo às necessidades tanto da comunidade artística como da sociedade em geral” (DE CARO, 2009, p. 7).

O grande “capital pedagógico” de projetos com esse intuito, ou a sua potência educativa latente, é a capacidade de dialogar, mas também confrontar-se com a educação formal. Constituiu-se, então, um programa de residências em diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul, do que participaram 14 artistas em 12 projetos residenciais, com o objetivo de “trabalhar sobre a experiência e a produção de um projeto artístico e participativo, aberto tanto à comunidade educativa como à comunidade em geral” (DE CARO, 2009, p. 8). Uma ação pouco hierarquizada dessa natureza, mesmo que promovida por um vetor forte do sistema da arte, uma bienal, encoraja os artistas a tomarem atitudes direcionadas a um pensamento social, ao mesmo tempo em que concebe arte e educação (e artistas, professores, alunos, pessoas comuns e artistas) como partícipes do mundo.

A residência nesta pesquisa foi assumida como um **procedimento artístico-investigativo** que propiciou a aproximação com a dimensão institucional, mas sobretudo recebeu professores e alunos e ocupou espaços, procurando minimizar os papéis que previamente caracterizam pessoas e lugares no âmbito da pesquisa e no âmbito universitário. Por isso, foi preciso descrever a residência em perspectivas distintas, pois pensá-la como uma agenda de compromissos simplificaria a experiência produzida, o que apresento em mais detalhes na parte que segue.

<sup>30</sup> Disponível em <[http://www.cooperativadearte.org/\\_convocatoria/2016/2016\\_01\\_brasil/](http://www.cooperativadearte.org/_convocatoria/2016/2016_01_brasil/)>.

<sup>31</sup> São minhas as traduções de De Caro (2015).

## Kit de aparatos para conversar

O tempo de estudo e pesquisa proporcionados pelo doutorado tornou possível entender que meu principal interesse nas artes volta-se às maneiras de atuar artisticamente na vida de professora de artes visuais. Esse interesse influenciou no que criei para realizar a pesquisa da tese e descrevo, a seguir, dois momentos de cada residência: um de conversa com alunos e professores e outro em relação aos lugares onde os cursos são realizados.

Tenho como fonte de energia artística o *Armazém de Histórias Ambulantes*, que acompanho desde 2015: uma carroça itinerante que opera por escambo, adotando a mesma forma e o mesmo lugar das bancas dos vendedores ambulantes, a rua. Trata-se de um projeto coordenado por Ana Flávia Baldisserotto, artista e professora de artes visuais, que conta com pessoas agregadas ao projeto por verdadeira afinidade à sua ideologia (mantendo-se, aqui, a energia provocativa que “ideologia” e outros termos têm no Armazém). Desde 2013, esse “negócio dinâmico” que funciona quinzenalmente no Parque da Redenção, em Porto Alegre, é uma carroça vermelha com rodas, como as de pipoca ou de cachorro-quente que, como arte, tem raízes nas artes visuais, mas como banca de comércio, nasce do popular (Imagem 8).



Imagem 8: Armazém de Histórias Ambulantes, <<http://zip.net/bmtK4r>>, 2014.

Baldisserotto (2016) tem o Armazém como um campo de contato, de movimento e de liberdade para a realização de desejos sem um porquê. É como ter um desejo e realizar o desejo, no caso uma carroça que vende histórias, explicado pela artista e professora que pensa como produzir a passagem do desejo ao ato, em como realizar exercícios que afirmem o espaço de liberdade em experiências coletivas (que podem ser coisas muito simples realizadas pelos porquês do desejo e do desafio).

A Carroça (é chamada assim pelos Carro-seres) é equipada com um guarda-sol amarelo, alguns banquinhos e tapetes para sentar, uma placa onde se escreve a giz frases atrativas para os fregueses. Há avisos iguais aos das lojas, mas alterados com fita crepe: a banca “não vende fiado” e “não troca mercadorias”. Para compreender o Armazém, é preciso transitar pelo mundo dos negócios – empreendimento, controle de qualidade, colaboradores, linha de produtos, forma de pagamento, clientes – mas sem permanecer muito tempo nele. Os

produtos comercializados são adquiridos apenas por doação, são fotografias que não deram certo, escritos de gaveta e desenhos de criança, constituindo, assim, a economia da Carroça:

Coerentes com nosso perfil de investidor e filosofia de negócio, aceitamos como pagamento todo e qualquer tipo de história, sem discriminação: histórias vividas, inventadas, alegres ou tristes, engraçadas ou trágicas, lidas, sonhadas ou escutadas, histórias sem começo, histórias sem fim, histórias boas ou ruins. Aceitamos o pagamento com narrativa oral ou escrita, para maior conveniência do freguês. (ARMAZÉM DE HISTÓRIAS AMBULANTES, Doc. Eletrônico).

O vigor do negócio está no “adubo forte que vem do fluxo da vida de rua da nossa cidade” (ARMAZÉM DE HISTÓRIAS AMBULANTES, Doc. Eletrônico), funda-se por meio de coletividade, imprevisibilidade, observação do espaço público, em um tipo de inserção no mundo com o mínimo de intermediações institucionais. A Carroça faz arte sem fixar a sua existência em processos ímpares de produção de objetos, nem no que é colocado pelo saber institucionalizado da arte. A Carroça instala-se na vida comum do parque e é *empurrada-impulsionada-movida* por quem doa produtos e compra uma história, pagando com outra. Na verdade, histórias que estavam encerradas, ao ganharem o movimento ambulante, são histórias que sobrevivem e são as riquezas<sup>32</sup> que chegam.

Na contramão do mundo dos negócios, embora negociando, e na contramão do saber acadêmico da arte, mas fazendo arte, acompanhou a pesquisa a prática carroceira que à sua maneira perturba os dois âmbitos, impregnando a metodologia com o que há na carroça de *improviso* (porque a rua é imprevisível) e de *ambulante* (porque nada é fixo na vida) para ir ao *encontro de riquezas* que existem nas frestas do terreno morno e codificado do cotidiano. Fotografias, escritas, aquarelas, pequenos vídeos e gravações em áudio, todos feitos durante as residências, e, especialmente, os encontros com as pessoas, têm a sua existência explicada pelo encontro com a vida que habita os cursos de licenciatura. Tal energia permaneceu durante a escrita da tese, escoando para análise e para o concomitante trabalho com folhas pautadas.

As experiências artísticas realizadas na pesquisa e na feitura da tese não remetem a uma pura subjetividade, seja da arte, seja do artista, nem se distanciam da vida comum. Além disso, não se reportam à pesquisa acadêmica em poéticas visuais nem à teorização no campo artístico. São outras as suas razões: são experiências artísticas interessadas exatamente nos vínculos partilhados com outros, ligam-se com as coisas de todos os dias, produzem-se no momento e têm relação estreita com o contexto (ARDENNE, 2006), ou seja, os lugares onde a pesquisa foi realizada e o período do desenvolvimento das análises e escrita da tese. Lidei

---

32 Nome de todo e qualquer produto doado à carroça, de histórias e desenhos a uma diversidade de livros e outros objetos. Aqui, riqueza é o que veio à existência a partir das residências.

com arte na produção de conhecimento acerca do tema da pesquisa, os efeitos produzidos pelas formas de atuar com a arte na formação docente, tomando-a como um meio legítimo de investigação aliado à problematização e à análise de inspiração foucaultiana.

O artístico discutido na tese ainda harmoniza-se com a ideia do ser que vem, o *qualquer* (AGAMBEN, 2013), compreendido como produto artístico que tem a sua singularidade no seu ser *tal qual é* e numa singularidade que “se desvincula do falso dilema que obriga o conhecimento a escolher entre a inefabilidade do indivíduo e a inteligibilidade do universal.” (Idem, p. 10). Nesta pesquisa levo em conta a arte não como um *ser-qual* do pertencimento a uma classe ou categoria artística (o que seria feito situando-o histórica, crítica ou teoricamente no campo artístico), mas o que vem na singularidade de um *ser-tal*, para seu próprio pertencer.

Exercitei um descolamento em relação ao que se compreende ser a produção artística no momento em que os processos artísticos desenvolvidos são desobrigados do campo de referência. Cayo Honorato (2011, p. 25) contribui para isso quando trata de “descongelar a inconformidade da arte em relação à educação” para perturbar a compreensão de que “os artistas são proprietários exclusivos do Saber da Arte”<sup>33</sup> ou “o Saber da Arte refere-se exclusivamente ao sistema da arte”. Em proximidade ao pensamento de Honorato, cujo aporte também é Foucault e Agamben, busquei abandonar certas sínteses fabricadas e perceber o escuro do tempo na pesquisa em educação e arte. É bom deixar de lado possíveis temores sobre a escuridão, pois: “Vivemos em tempos assustadores, precisamos de conceitos assustadores para lidar com eles” (ESCHE, 2014).

---

33 Honorato aborda em sua tese (2011) o Saber da Arte e o Saber sobre a Arte. O primeiro caracteriza-se pela inconformidade da arte em relação a racionalidades instituídas e o segundo atende ao discurso do sistema da arte, a regra.



## Ler, falar e escutar só são possíveis com outros

Era intenção que as conversas com alunos fossem hierarquizadas o mínimo possível ou acostumadas à instituição. Pretendia que pudéssemos abordar juntos alguns conflitos produzidos na licenciatura em artes visuais e identificados por mim, mas não por minha intervenção ou voz; era preciso diminuir o que pudesse remeter aos papéis professora e estudante, pesquisadora e sujeito da pesquisa e isso tinha implicações no espaço que nos encontraríamos. Tudo isso por uma razão: desejava colocar narrativas em circulação no espaço onde nos encontraríamos, tratando sobre o que cerca a licenciatura em artes visuais e que fossem narradas por licenciados, conversar a partir delas, em um tipo de diálogo à distância entre atores do mesmo campo.

Importava algo que depois encontrei em estudos de Larrosa (2014): não compreender, mas escutar e talvez oferecer em troca a capacidade para escutar o que talvez não compreendesse. Pretendia estar com os alunos a partir de uma língua que não se falasse por si mesma, mas se dirigisse a nós, pois: “Sabemos que falar e escrever, escutar e ler, são só possíveis pela própria pessoa, com os outros, mas pela própria pessoa, em primeira pessoa, em nome próprio” (LARROSA, 2014, p. 66).

Por dois anos, vinha reunindo narrativas: imagens criadas por estagiárias, histórias narradas por colegas professores de escola e colegas de doutorado, relatos sobre a carreira docente e sobre a relação de professores com as artes visuais. O conjunto foi fertilizando o objeto de estudo da tese durante todo o doutorado. Fiz uma seleção, escolhendo as que considere serem mais diretas e que expressassem conflitos entre as artes visuais e educação ou docência, que motivariam o meu encontro com os alunos. Ao todo, estiveram em circulação 13 narrativas e três imagens.

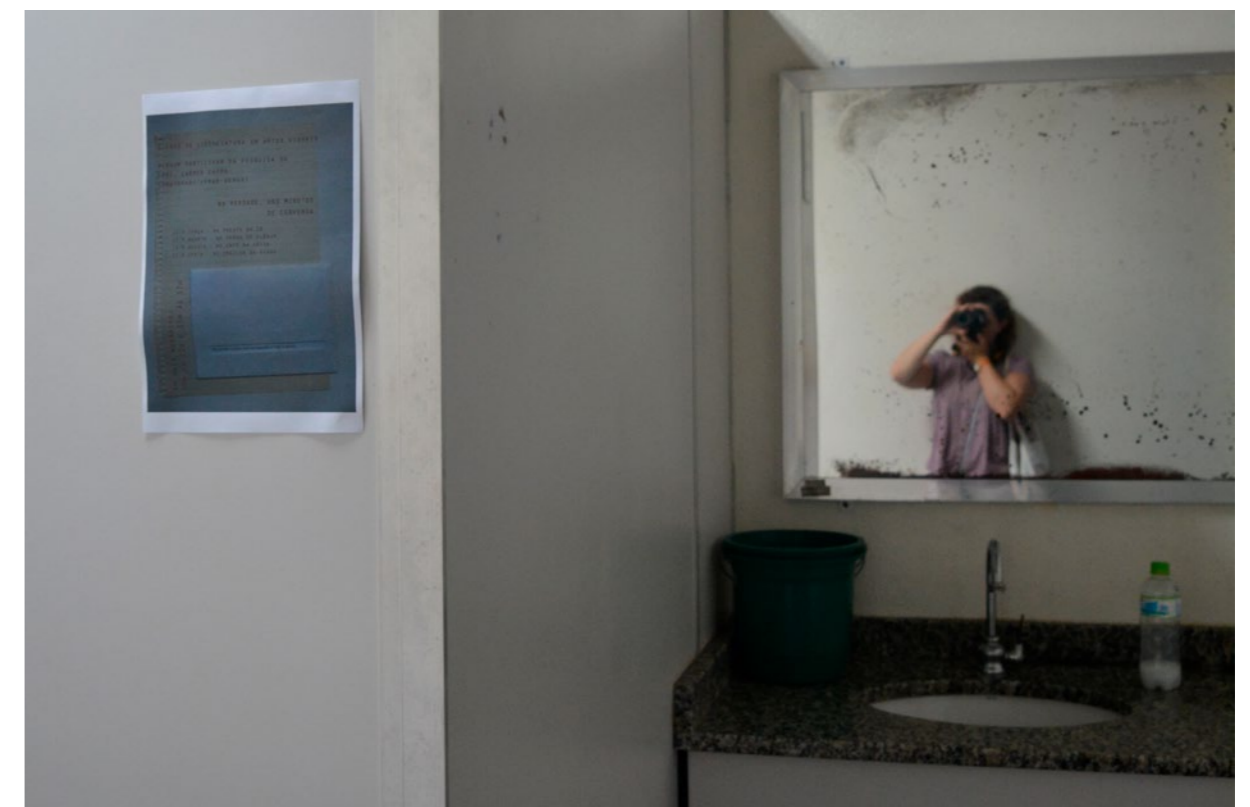
Quando afirmo, impulsionada por Larrosa, que ler, falar e escutar só são possíveis com outros é porque quis acessar o que produz nos estudantes, mas também a cada um individualmente, a rede de poderes ao redor do conhecimento artístico que identifiquei na coleção de narrativas. Percebi fortemente que era preciso abordar aquele assunto para “desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que *as coisas são assim mesmo*. Ali é onde morre parte do mundo e, também, parte de nós mesmos” (SKLIAR, 2014, p. 149, grifo do autor).

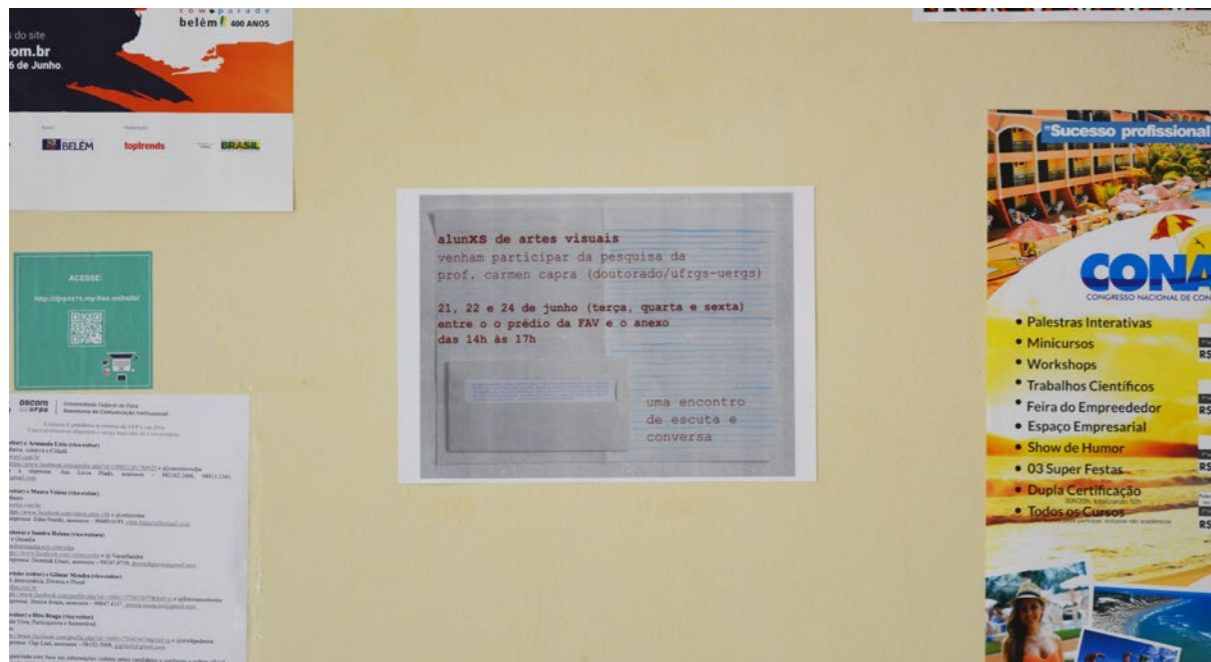
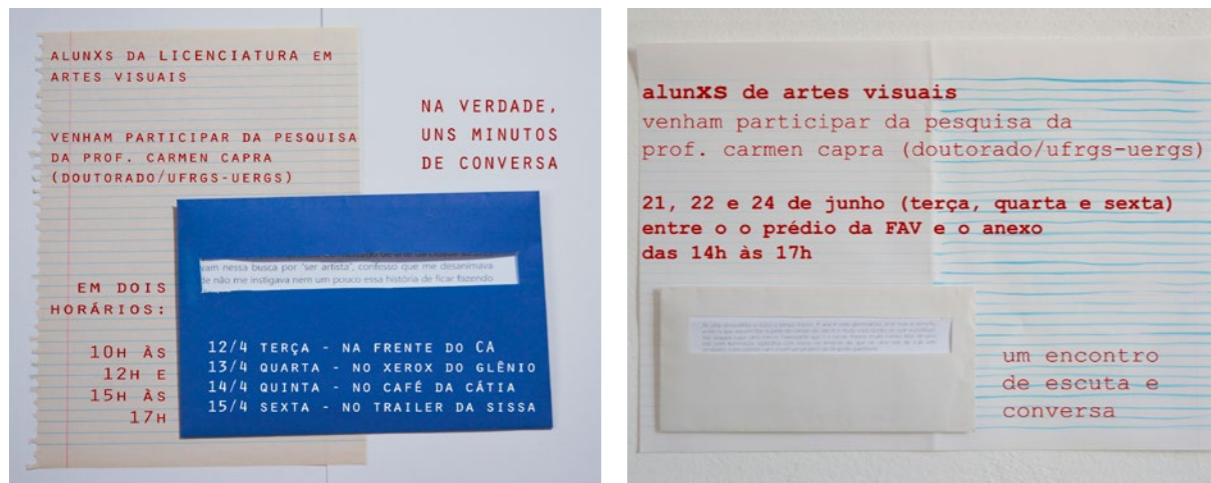
Em cada universidade, foram criados diferentes aparatos para conversar, que levaram em conta as características de cada lugar. Ao redor do Centro de Artes da UFPEL, havia vários lugares frequentados pelos alunos antes e depois das aulas, durante os intervalos, no horário do almoço, onde pude avizinhar-me: xerox, carroça de sucos, trailer de lanches e um café, além do próprio prédio do curso. O hipermercado do bairro próximo foi suficiente para montar

um dispositivo completo: dois banquinhos dobráveis, uma corda de varal, uma prancheta para escrever (na verdade, uma prancha de cortar carne), prendedores e cliques de papel, canetas e envelopes, sacos plásticos e uma caixa plástica para guardar coisas pequenas.

Compus um *kit de aparatos para conversar*, que foi montado junto aos locais frequentados pelos alunos, e criei uma metodologia específica para tal momento: um varal (amarrado onde desse para pendurar os diferentes envelopes e o termo da pesquisa) e os banquinhos dispostos na calçada. Em cada envelope, fiz uma abertura estratégica na frente, pela qual era possível ler uma frase provocativa do texto impresso. Funcionou assim: o estudante escolhia um dos envelopes, lia em voz alta e, finalmente, conversávamos. Fiz as gravações pelo telefone, que mantive pendurado no pescoço a fim de ter as mãos livres e a possibilidade de movimentar-me. Alguns leram e conversaram sobre mais de uma narrativa, outros preferiram ler em silêncio e destacar um trecho, outros ainda quiseram trocar o envelope por outro. Conheci os comerciantes das redondezas e também alguns moradores que me viam na calçada e aproximavam-se para saber o que estava fazendo.

Os alunos foram sabendo da pesquisa e da possibilidade de participar dela através de seus professores, por cartazes que distribuí pelos prédios e por mim mesma, quando participei de aulas ou enquanto estava à espera de voluntários para uma conversa. Nos cartazes, além das informações sobre locais e horários onde estaria, trabalhei com um elemento do *ambiente ambulante de conversa*, os envelopes, e folhas pautadas, um objeto que venho trabalhando artisticamente há um tempo e achei que pudesse ganhar sentido durante a pesquisa.





Imagens 9 a 12: Convites para conversar

No preparo para ir a Belém, percebi que, além da viagem ser longa para levar tantos volumes na bagagem, não fazia sentido levar um cenário pronto; levei comigo apenas a caixa plástica com envelopes e clipes, folhas pautadas e aquarelas. Estando lá, senti no corpo o que é a dimensão amazônica. O *campus* universitário é cercado por uma natureza e um contexto cultural popular irrevogáveis. Para ter uma ideia, o campus tem aos fundos um caudaloso rio com ilhas, que pouco podem ser sentidos quando se está ocupado com a lida universitária<sup>34</sup>.

O kit de aparatos para conversar foi, então, formado com artefatos comprados no comércio

34 Encontrei com o rio quando caminhava por um centro de convivência no campus no início da segunda semana de residência. Entrei num corredor observando a luminosidade que vinha lá de fora, era uma região do campus que ainda não tinha ido. Não consigo mensurar em palavras a grandeza e a proximidade com que estava do rio. Por sorte, não tinha compromissos marcados naquela tarde, pois não pude sair de lá tão cedo. Alguns comentaram que a universidade vira as costas para o rio e para o que é popular e dizer que o "campus tem um rio nos fundos" também é sintomático da hierarquia entre civilização e natureza.

popular do Guamá<sup>35</sup>: quatro almofadas coloridas e um pano grande com estampa de folhagens. O ambiente foi montado ao redor dos prédios das artes visuais, sempre ao ar livre e à sombra, exceto na hora da chuva diária. Nesse caso, recolhia as coisas e instalava tudo embaixo da marquise de um dos dois prédios. Com a frequência das chuvas, eu e os estudantes fizemos isso algumas vezes.

Fazer circular as narrativas teve o sentido de *dar um lugar* ao que se diz sobre a formação docente, mas também aos sujeitos da docência em artes visuais. Para isso, tenho a companhia do que escreve Henri Meschonnic (2015), quando defende um lugar para o poema em meio à institucionalização de um culto à poesia que tão somente produz "fetiches sem voz". Não que os dizeres que agrupei sejam poesias ou poemas, mas são ditos sem lugar. Vivem em cenas em salas de aula ou em comentários feitos depois de reuniões acadêmicas quando a fricção entre arte e educação ocorre. Esses ditos conflituosos e perigosos são eventos fortuitos que aparecem e desaparecem, que pouco mudam em sua frágil condição. Neste sentido, são vozes sem fetiche algum.

Considerei que cada narrativa reunia elementos que podiam desencadear o pensamento sobre o que ocorre a professores de artes visuais em formação em relação ao conhecimento artístico. Ao colocá-las em circulação entre outros do mesmo campo, em um ambiente ambulante de conversa, foi possível estabelecer uma importante escuta que formou o sentido dessa parte da pesquisa.<sup>36</sup> O ressoar das vozes em cada ambiente continua de alguma maneira quando retomo as gravações, incentivando uma escuta que "impõe um contínuo entre os sujeitos que somos, a linguagem que nos tornamos, a ética em ato que é essa escuta, donde uma política do poema. Uma política do pensamento" (MESCHONNIC, 2015, p. 4).

Pensava que a participação dos alunos deveria acontecer de uma forma que não fosse protocolar. Isso levou-me a lidar concretamente com o que caracterizava aquela parte da pesquisa, contingência, imprevisibilidade, circunstância, assumindo os riscos dessa escolha: o que faria se as conversas não ocorressem? O que ocorria em mim como pesquisadora era o sentimento de perigo sobre o que não sabia, tratava-se do medo de estar solta, sem o "terreno conhecido, de que podemos continuar falando ou pensando em seu interior, sem esforço, sem dificuldades, sem sobressaltos, sem surpresas" (LARROSA, 2014, p. 64).

35 Guamá é o bairro onde está o campus da UFPA. A feira do Guamá é um aglomerado de lojas e de vendedores ambulantes, onde se pode encontrar de tudo: carnes frescas, aviamentos, bebidas, chopp (suco de frutas, congelado), ervas e temperos, frutas e vegetais de todos os tipos, roupas, serviços de marcenaria, chaveiro, despachante, conserto de eletrodomésticos, entre outros.

36 A escrita fez-me perceber que não lidei com fetiches, mas com a escuta de vozes que já circulam de forma ambulante entre estudantes e professores de licenciaturas em artes visuais, assim como foi ambulante a cena de escuta de nossas vozes.









Imagens 13 a 18: Kit pelotense de aparatos para conversar





Imagens 19 a 23: Kit belenense de aparatos para conversar



Entre os dois locais de residência, estiveram comigo em torno de 30 estudantes, prioritariamente das licenciaturas em artes visuais, mas também alunos do *design*, do bacharelado em artes visuais, de mestrado e egressos da licenciatura. Uns passavam pelo cenário ambulante e voltavam noutro dia, outros já ficavam por ali e, junto à apresentação do que se tratava, logo escolhiam um envelope e sentavam no banquinho. Outros ainda vinham perguntando: “é aqui que tem uma conversa sobre a licenciatura em artes visuais?” ou “hoje não posso, até quando tu ficas aqui?”

Mais tarde, relendo Larrosa, entendi que um pouco do modo de ser da pesquisa tinha a ver com uma língua para a conversação que precisa de um “nós”:

Esse “nós” não pretende outra coisa que designar uma linguagem na qual possamos falar. Uma linguagem que trate de enunciar a experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável. E o mesmo poderíamos dizer da experiência da ação, a de cada um, a de qualquer um, a que não pode ser feita senão apaixonadamente em meio da perplexidade. E da experiência do saber, a de cada um, a de qualquer um, a que não quer ter outra autoridade que a da experimentação e a incerteza, a que sempre conserva perguntas que não pressupõem as respostas, a que está apaixonada pelas perguntas (LARROSA, 2014, p. 67).

Conduzi de forma diferente as conversas com professores, embora elas também tenham estado sujeitas ao acaso. Por experiência própria, sei que a agenda de professores de universidade é cheia, por isso, os encontros ocorreram com hora marcada, onde eles estivessem trabalhando naquele momento, no ambiente institucional, portanto, e da mesma forma aconteceu com os que aceitaram receber-me em suas aulas.

Conversei longamente com 10 professores partindo de uma lista de itens produzidos a partir das narrativas usadas na conversa com os alunos. Nossa conversa atendeu à forma que eles propuseram: fizemos caminhadas pelo *campus*, fomos ao café mais próximo e até a beira do rio ou ficamos em salas de aula ou de reunião. A conversa iniciava quase sempre com a minha apresentação e a apresentação da pesquisa, seguida de uma breve explicação sobre “como tinha chegado lá”. Gravei todas as conversas no telefone e, por vezes, em vários arquivos, pois, a certa altura, parecia que havíamos encerrado, mas alguma coisa voltava a reacender a conversa, por exemplo, a curiosidade deles sobre a residência e o modo de abordagem desenvolvido para conversar com os alunos, especialmente as narrativas disparadoras de conversa.

Participei de uma aula de desenho com modelo vivo e uma de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); estive em uma banca de mestrado e com um grupo de pesquisa sobre publicações artísticas; consultei trabalhos de conclusão dos dois cursos junto ao acervo de cada um e apresentei a pesquisa em duas ocasiões: no encontro do grupo de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFPEL e em uma palestra comemorativa ao aniversário de 40 anos da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, junto a uma artista.

## O ruído de fundo

Uma das incursões artísticas que realizei nas residências foi um tipo peculiar de ação, motivada pelo que fez Georges Perec<sup>37</sup> em suas **tentativas de esgotar um lugar**. Instalado em cafés, em bancos de praça ou tabacarias em Paris, ele ia anotando tudo o que acontecia ao seu redor. Batatas ao atacado; crianças com gorros vermelhos e pompons; uma caminhonete papa-defuntos em frente à igreja; um ônibus nº 96; pessoas reunindo-se na frente da igreja, um possível cortejo?; ônibus 87, um 86, um 63; uma betoneira amarela na rua próxima; um cão bassê; um homem com gravata borboleta; passa um 86; o vento agita as folhas das árvores. Eram treze e cinquenta do dia 18 de outubro de 1974, às 14h 40min. Às quinze para as três, registra uma pausa (PEREC, 2016, p. 34-39).

Nas listas dele, há itens curtos, descrições, algumas suspeitas. Elas têm um certo ritmo, mas não é que imponham um ritmo, porque as listas sugerem as camadas que seu ato contém. “Ato que deveria ser realizado à exaustão. Forçar o corpo ao seu limite, o lugar ao seu limite. Estressar o sistema. Conduzir o conjunto a um estado crítico, até a fragilização da aparente estabilidade funcional e organizacional que envolve o lugar” (SILVA, 2016, p. 9). É o caso de esgotar o lugar para dar a ver a sua realidade, a sua vulgaridade, para retirar-lhe as cadências, tudo, ficando apenas o que está de acordo “com a afetação dos sentidos do autor, sem ordem, hierarquia ou periodicidade”. Perec faz uma espacialização do tempo em camadas, sempre parciais, em cujos cortes pode ver a mudança na luz do dia, sentir frio, perceber o seu cansaço ou descobrir (acho que rindo) a sua verdadeira vocação de “controlador das linhas de ônibus” (PEREC, 2016, p. 39). A resistência ao esgotamento é justamente a potencialidade de experiência pela decisão de um momento de pausa.

Entendo que existe aí um convite para uma experiência do inútil, à experiência de todo modo de ser que não seja margeado por objetividade, funcionalidade ou decodificação. Um convite à experiência, ao estar e distender o tempo para descamar a realidade, até nada sobrar ou sobrar pouco, nem corpo, nem lugar.

As tentativas do artista, que ocorreram sequencialmente em três dias em outubro de 1974, motivaram tentativas de esgotamento dos locais onde estive durante cada quinzena das residências. Enquanto aguardava alguém para conversar ou quando tinha o exercício livre do tempo, dediquei-o ao esgotamento de alguns lugares, escrevendo à mão ou no computador.

<sup>37</sup> Georges Perec foi escritor e importante figura da segunda metade do século XX. Participou do grupo literário OuLiPo, a Oficina de Literatura Potencial, criado em 1961 por Raymond Queneau, escritor, e François Le Lionnais, matemático. Rapidamente pode-se afirmar que o OuLiPo principal fundamento do grupo era questionar “a visão mítica de “poeta inspirado”, de “inspiração”, herdada dos românticos e utilizada como base pelos surrealistas” (FUX; SANTOS, 2012, p. 24). Grupo ludicamente sério ou seriamente lúdico causava provocações sobre as possibilidades e as potencialidades da literatura, impondo um conjunto de restrições, regras e jogos ao trabalho literário.



10h, segundo andar [...] Tem um objeto pendurado próximo a mim, três meninas saem do corredor à esquerda e balançam ele. Em pouco tempo, um minuto talvez, ele quase para. De uma sala sai alguém e passa a chave. A moça inquieta levanta e vai novamente à porta. Um rapaz vem de lá, do corredor à frente, silencioso e devagar. Ela agora segura a jaqueta na mão. Outro rapaz sai da minha esquerda. Duas moças vêm do banheiro ou da escada, conversando.

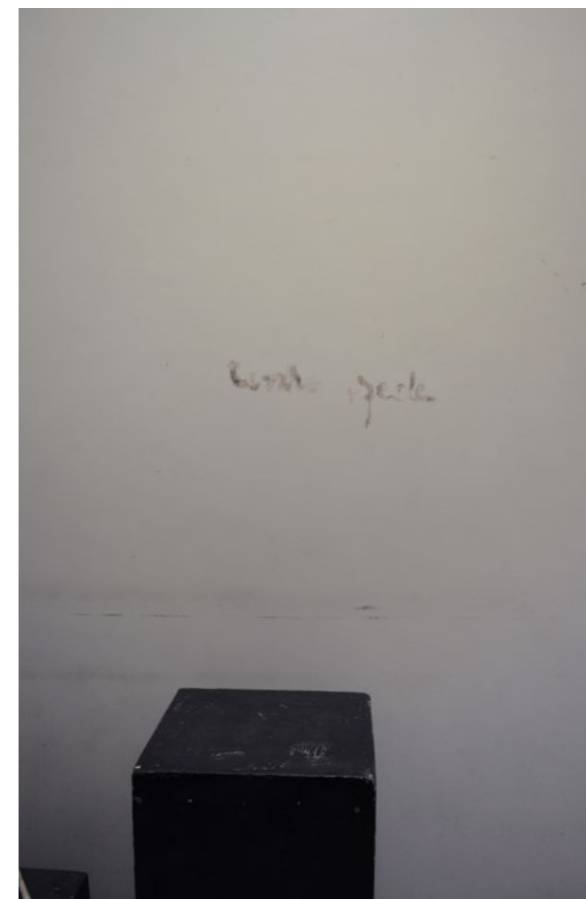
São duas as salas ocupadas, apenas uma está, acho, com a porta aberta. Começam a mexer móveis, cadeiras certamente, mesas talvez. A agitada sai da sala com a jaqueta vestida. Sai rápido. À frente dela, um rapaz de barba sai mais rápido, desce a escada à sua frente, olhando o telefone. Tinha uma bolsa cruzada na costas. Mais uma moça e outra cruzam de um para o outro corredor. Umas pernas, lá no térreo, saem pela porta principal.

[...] Consigo identificar um grupo conversando, talvez duas moças e um rapaz, talvez um professor e alunas, talvez uma professora, uma aluna e um aluno. Talvez, todos alunos. Cai um silêncio. Alguém tosse. O objeto pendurado está quase imóvel. Quase certo que é um professor. São 11h 15min.

[...] Vulto na calçada. Professoras se aproximam ou falam mais alto: tem dois alunos no mestrado? Baixa e aumenta o volume. Uma expressão meiga entre elas. Vão almoçar. Ou subir a escada.

Mais uma sala é fechada à chave. É a da limpeza, está pronta. O saco de lixo foi largado na porta do banheiro. Entra, sai, pega o saco e desce rápido a escada. Vozes ecoam aqui e ali. Profes vão parando a conversa. Param completamente. Um ou outro passa no térreo, sempre saindo. Uma voz só, agora. Ao telefone, parece. Um caminhão. Moça com capacete entra: tá aí, ela? Algo bate e faz um clique. Tusso e uma chave tranca. Um sobe correndo e encontra uma descendo: tudo bom? E aí? 12h 5min. (Nota de Residência, Centro de Artes da UFPEL, abril de 2016).

Pensando, agora, percebo que essa experiência teve mais a ver com um estamento do que um esgotamento. Estamento é a condição em que se pode subsistir ou permanecer e foi no estado de estamento que permaneci em residência. O corpo foi levado ao limite e, no meu limite, encontrei o limite de cada lugar; residência também tem a ver com resistência. Por outro lado, esgotar um lugar para deixar soar o ruído de fundo assemelha-se a esgotar o que é dito e dar a ver o discurso. Talvez tenha desempenhado a mesma ação duas vezes: tomando as coisas pelo meio, à maneira de Foucault, e exercitando o interesse por estruturas impossíveis de esgotar, como Perec, quem fez soar a interrogação do fundo ruidoso.



Imagens 24 a 27: Ruídos de fundo.

As imagens feitas nas residências (intervenções presentes nos prédios onde ocorrem as licenciaturas e os ambientes de conversa) e as ações sobre as folhas pautadas (abertura, mudança e rejeição da estrutura posta) tiveram seu impulso nas narrativas colecionadas. São relatos de professores de artes visuais em escolas, ateliês e universidades, pós-graduandos e artistas, licenciados e bacharéis, que foram linhas impulsionadoras da investigação, folhas escritas a partir, por e antes daqueles docentes e, ainda, geradoras de pensamento sobre as articulações com a arte na licenciatura. Conhecer alguns deles contribui para uma noção inicial acerca das movimentações entre arte, educação e docência: [Em uma aula de pós-graduação em arte] A turma estudava um texto que afirmava que as definições de campo e de mundo da arte talvez não sejam mais suficientes para pensar o atual estado da arte contemporânea. A turma discutia a questão. Alunos e professora opinavam e retornavam ao texto, uma aula bastante dinâmica em torno da questão. A certa altura, a professora diz que talvez o que o autor estivesse dizendo é que a arte contemporânea, por hoje existir interdisciplinarmente, é uma arte muito aberta. Não tem mais como ser vista como um sítio ou um mundo à parte. Um aluno fez a seguinte observação: na turma havia 11 alunos, seis de doutorado e cinco de mestrado, no instituto de artes, no último andar do prédio, numa sala fechada. 11 alunos e uma professora pós-doutora discutindo como a arte se expandiu e hoje "é aberta". (Narrativa docente, 2014-2015).

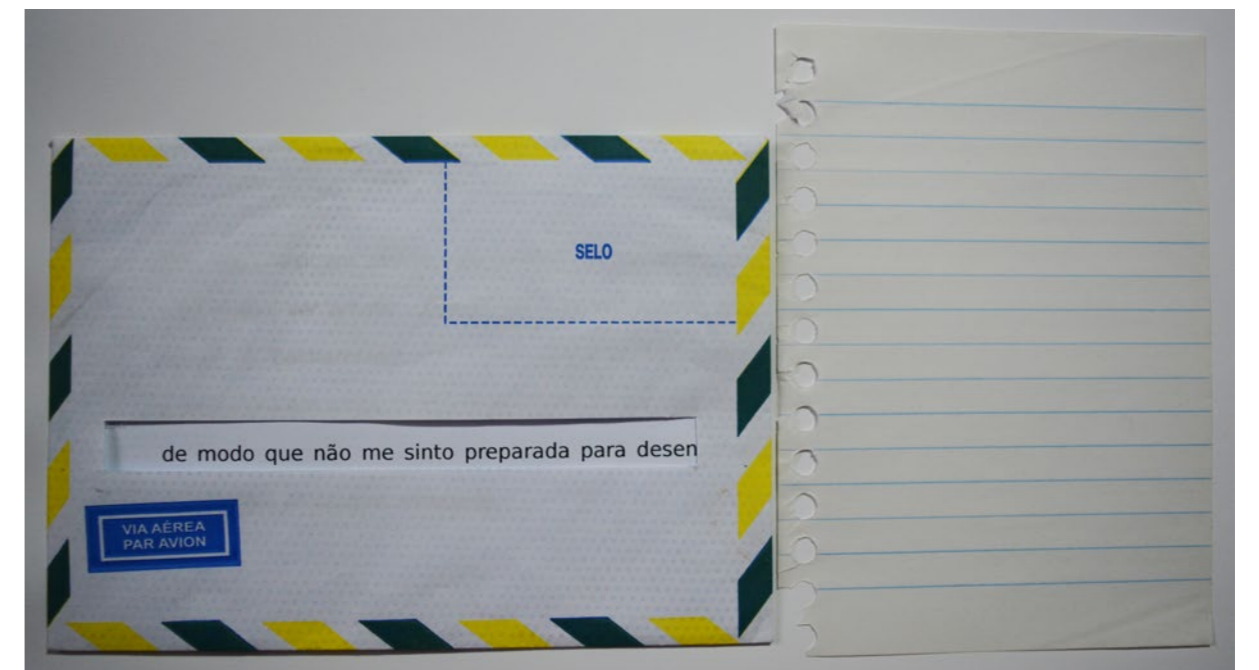
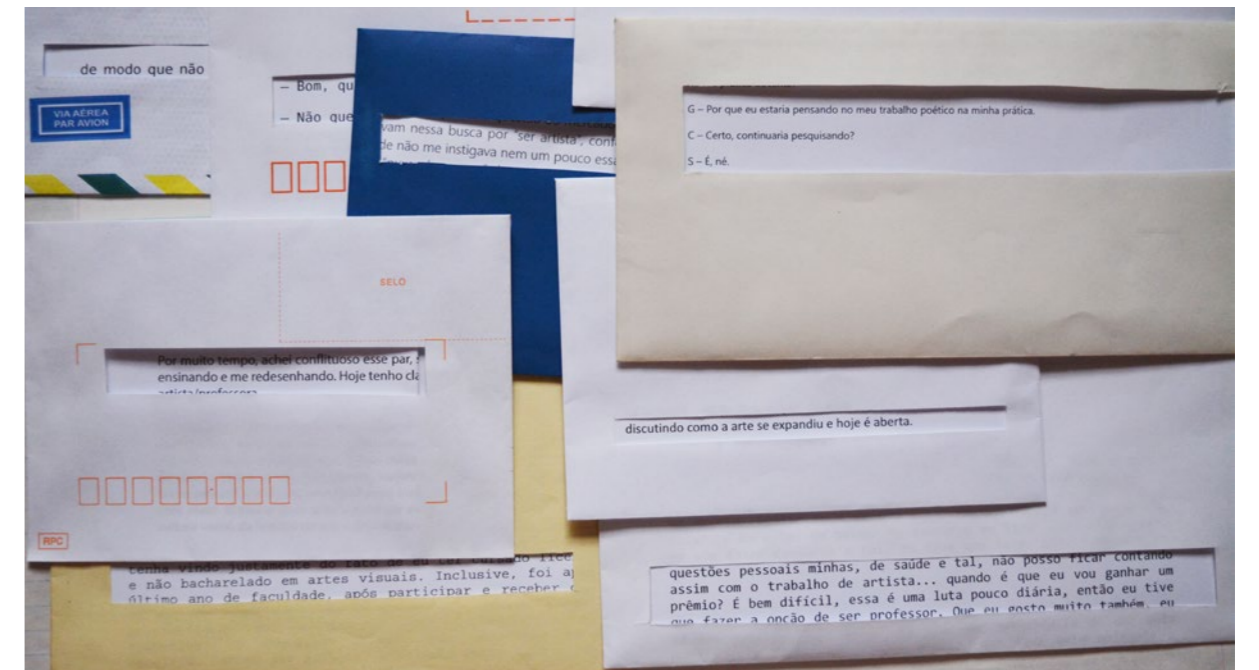
A possibilidade em ser artista apresenta-se em: a) Não me considero artista, sou professora de artes visuais. Penso que para poder ser artista, seria preciso complementar os meus estudos e cursar o bacharelado em artes visuais. Além disso, no curso de licenciatura em artes visuais que fiz não tive tantas disciplinas de ateliê, de modo que não me sinto preparada para desenvolver minha poética em alguma linguagem estudada. (Narrativa docente, 2014-2015); b) Quando iniciei o curso de Licenciatura, na época Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas (1998), já era formada em desenho e história da arte, mas pensava apenas em ser professora. Ainda na graduação participei de salões de arte e exposições, e na sequência fui convidada a participar de um grupo de artistas e pesquisadores em arte. Por muito tempo, achei conflituoso esse par, ser professora e ser artista. O tempo foi me ensinando e me redesenhando. Hoje tenho clara a importância de ser professora/artista e artista/professora. Aprendi que sendo professora e estando em contato com o mundo - da escola e dos alunos - fico muito mais atenta a meu mundo, como percebo as coisas ao meu redor e como fico atenta a mim mesma. E esse cuidado no olhar, contribui para o meu trabalho de artista. Sendo artista, produzindo, viajando, expondo e buscando, acredito que me torno, procuro me tornar, uma professora melhor, no sentido de me tornar mais humana com meus alunos e mais apta a produzir experiências e problematizar o contexto da cultura visual, da história da arte e do cotidiano na sala de aula. (Narrativa docente, 2014-2015).

Sobre a opção pelo trabalho em escola e sobre a aposentadoria: a) Antes de passar no concurso [para o magistério público] eu tive num limbo, aquele de "vou fazer concurso" e tal. Eu tive que fazer outras opções por questões pessoais minhas, de saúde e tal, não posso ficar contando assim com o trabalho de artista... Quando é que eu vou ganhar um prêmio? É bem difícil, essa é uma luta diária, então eu tive que fazer a opção de ser professor. Que eu gosto muito também, eu já era arte-educador antes. (Narrativa docente, 2014-2015); b) Estou me aposentando [como professora de artes visuais] com a sensação de não ter dado as aulas como deveria, as de história da arte, por exemplo. Na EJA é diferente, no noturno eles precisam de outras coisas, fizemos outros trabalhos, diferentes, não aquelas aulas que a gente aprende na faculdade. (Narrativa docente, 2014-2015).

Houve um preparo para colocassem em circulação o que narravam e o que narrava a docência em artes visuais, daí a composição com os envelopes mostrando um excerto e as folhas com linhas.

O próximo capítulo desenvolve a problematização das operações e efeitos dos modos de operar com a arte na licenciatura em artes visuais. Inicialmente apresenta linhas gerais sobre a formação de professores para a educação básica, para, depois, identificar entrelinhas onde há certos relevos, mas também abrandamentos na composição dos sujeitos da licenciatura em artes visuais.





Imagens 28 a 30: Narrativas

**CAPÍTULO 2**

**OPERAÇÕES E EFEITOS: AS ARTES NA  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

Início o trabalho de problematização e análise de efeitos produzidos por certas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais, o que será tratado em momentos intitulados como linhas gerais e entrelinhas, onde localizam-se relevos e abrandamentos de posições e reconhecimentos dos sujeitos. Tal conjunto analítico relaciona-se com o trabalho realizado sobre folhas pautadas, inseridas daqui por diante junto ao texto. Identificar o que ocorre no plano da formação docente em artes visuais tem um *entusiasmo pela revolução* que permite pensar a *ontologia da atualidade* e de *nós mesmos* (FOUCAULT, 2011j), o que passa pela análise de efeitos produzidos nas práticas políticas e éticas incidentes na formação docente ou no exercício da docência no campo artístico.

Em Linhas Gerais, é feito um panorama sobre o tratamento que o curso de licenciatura em artes visuais recebe por parte das normas oficiais. Não significa que isso seja o início de um problema, mas a apresentação daquilo a que conduzem as leis, que são um começo solene, circundado de atenção e silêncio que impõem formas ritualizadas a todo início como para sinalizar o próprio início, à distância (FOUCAULT, 1996). Depois, outros desdobramentos serão feitos por meio de análises sobre as licenciaturas em geral e sobre a licenciatura em artes visuais, a fim de contemplar o que expressa a literatura de base desse curso.

Após isso, será apresentada a descrição de relações que se dão entre a licenciatura em artes visuais e a arte, ou seja, as operações realizadas entre o curso como um todo e o campo específico dessa formação, a partir de enunciações identificadas pela pesquisa. Entende-se que tal curso é mais que disciplinas ordenadas, mais que professores e alunos, é uma rede com diversos pontos e nós que interessam não exatamente os pontos e os nós, mas o discurso que aí expressa-se, “a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar” (FOUCAULT, 2013, p. 66).

Na composição do discurso sobre a formação docente em relação às artes visuais, buscou-se “um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade”, para, entre o que os sujeitos desse curso pensam, conhecem e dizem, prestar atenção a “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2013, p. 65). O discurso tem consistência, espessura, densidade e funcionamento próprios, cujas leis “existem como as leis econômicas” que erigem monumentos, técnicas, sistemas de relações sociais (FOUCAULT, 2016a, p. 42). Reúnem-se no discurso “significações constrangidas e constrangedoras que passam através das relações sociais”, para as quais o discurso funciona não apenas como uma superfície de inscrição, mas como um operador (FOUCAULT, 2011i, p. 220). Expresso em outros termos, o discurso executa estrategicamente elementos, táticas, armas que passam de um campo a outro; somente porque é comum aos adversários que o “discurso pode tornar-se a um só tempo um lugar e um instrumento de confronto” (Idem, ibidem). Em complemento, buscou-se traçar uma *relação sagital* como uma seta, no termo de Foucault, com a própria atualidade do discurso, o que permite especificar o seu sentido ou o modo de ação que ele é capaz de exercer no interior de sua atualidade (FOUCAULT, 2011j, p. 262).

Além de linhas gerais que dão a base legal e conceitual para o curso em questão, o trabalho analítico das operações com a arte na licenciatura em artes visuais trouxe **efeitos** que não estão propriamente localizados na fala oficial, mas que são produzidos no interior das práticas que se estabelecem na formação docente em artes visuais, permeando os sujeitos do curso. Os efeitos presentes nas entrelinhas da licenciatura em artes visuais foram identificados como relevos e

abrandamentos, os quais tornam possível tratar da **existência de um discurso que ergue uma economia do saber da arte na constituição da licenciatura em artes visuais**.

O trabalho analítico deu-se sobre 16 horas de gravações em áudio das conversas realizadas nas residências. O primeiro movimento empreendido foi realizar a transcrição de tudo, o que resultou em pouco mais de 200 páginas impressas. Uma pilha, literal e simbolicamente<sup>38</sup>, da qual procedi à busca de substratos e entrelinhas, camadas discursivas que tocassem na questão cara à pesquisa, **a formação de professores de artes visuais para atuação na educação básica em relação a formas de operar com as artes no curso de licenciatura**.

Retornar às conversas, produziu um estado interessante que mistura a vivência em cada lugar com os sons ao redor, os pequenos incidentes, o tom das vozes e das luzes que também davam o calor ou o frio dos dias. Com a audição e com a leitura das transcrições, vieram as sensações de um corpo no espaço e no tempo e, a cada retorno aos arquivos (e foram muitos), eram novas aberturas para linhas e entrelinhas de camadas discursivas que surgiam (Imagens A e B).

Nos ditos de professores e estudantes – dos quais participo como licenciada em artes visuais e como professora de uma licenciatura – foram expressas questões que nos acometem em vários níveis, principalmente em torno dos lugares assumidos como alunos, professores e gestores, currículo e instituição. São condutas e “condutores de condutas” atuantes na composição de uma licenciatura e que constituem as articulações com a arte no curso.

Para trabalhar sobre o vasto material discursivo, foi preciso estabelecer formas de proceder. Primeiramente, todas as transcrições foram mais uma vez lidas, tendo, no horizonte, a problematização da pesquisa, dessa vez selecionando trechos significativos e fazendo agrupamentos, conforme os temas que compunham a problematização pretendida. Os grupos sofreram variações resultantes do próprio processo de leitura, o que sugeriu que certos temas se aproximassem aos conjuntos já existentes ou que fundassem um novo agrupamento. Nem todos os agrupamentos temáticos foram considerados para a tese, uma vez que o material resultante das residências produziu muito mais, extrapolando o escopo definido.

No final dessa etapa, havia arquivos separados por temas que possibilitaram identificar o que era comum às enunciações, o ponto de encontro daqueles ditos, mas não o consenso nem a mera oposição. O que era mais imediato foi sendo retirado, porque eram elementos de superfície e que, por isso, agilmente conduziam para explicações de um repertório teórico “mais à mão”. Esse procedimento de retirada (que cavouca os ditos) foi um trabalho intermediado por outros, de leitura, escrita e experiência artística, que, no conjunto, permitiram entender que o labor dava-se em torcer o pensamento de um modo a outro e pôr de lado o jeito costumeiro de olhar para as coisas entre arte e formação docente. Aos poucos, as identidades dos falantes foram se diluindo; pelo trabalho de análise e decantação das falas, quem disse o que passou a importar cada vez menos<sup>39</sup>, ganhando significância apenas as sobras, em grupos pequenos de acontecimentos sutis e repetitivos (FOUCAULT, 2013).

38 Figura que está sendo explorada artisticamente junto às folhas de papel almaço: pilha ou resma referem-se a uma série de coisas, geralmente, dispostas umas sobre as outras. Resma também é a quantidade de 500 folhas de papel.

39 É importante indicar que as imagens, notas de residência e trechos das conversas são identificadas com informações que os contextualizam como produtos da pesquisa.



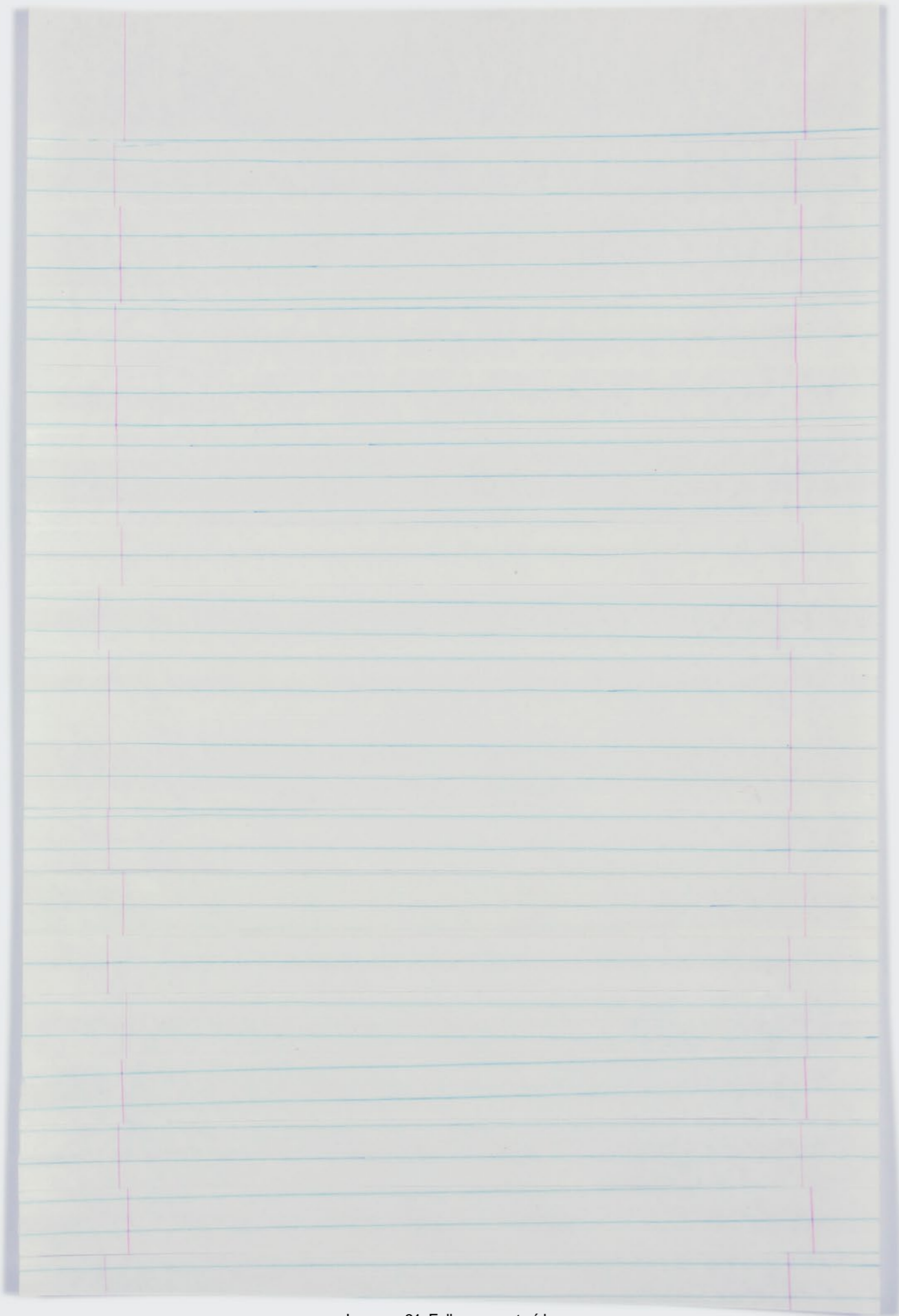


Imagem 31: Folha reconstruída



Imagem 32: Folha com linhas apagadas



Já no termo de concordância, feito para esclarecer aos participantes a concessão dos dados, havia a preocupação em tratar da forma mais cuidadosa possível aquilo que os participantes se dispunham a compartilhar. A pesquisa e a composição da tese buscaram afastar-se do que pudesse demarcar uma autoridade de saber ou de fazer. Não foi o caso de negação da condição de origem, a de uma natural distinção entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, mas de estabelecer um comum nas residências.

Assim, por um posicionamento político e também metodológico, o texto que segue é composto por expressões retiradas das conversas com docentes e estudantes, mas também por trechos maiores, escritos em uma fonte diferente, que contextualizam melhor os temas tratados, demonstram a intensidade do que dizem, como que para dar espaço a uma imagem, a uma presença. Isso permitiu tratar de maneira mais apurada as questões que estavam sendo trabalhadas na tese, sem realçar em demasia os sujeitos, mas também evitando o prejuízo de uma descontextualização. Há uma leve analogia à pesquisa arqueológica de Michael Foucault, mas também há inspiração em Carlos Skliar (2014) sobre uma responsabilidade educativa que visa *pôr algo em comum entre as experiências de indivíduos* que participam de alguma forma de cursos de licenciatura em artes visuais sem simplificar ou assimilar uma participação em outra. Essa responsabilidade educativa, que ora desliza para a tese, “subtrai-se à ordem do que é moral” e “não se torna obsessiva com a presença do outro” (SKLIAR, 2014, p. 197).

O entrelaçamento entre os excertos das conversas à problematização teórica e à experimentação artística fez notar um movimento repetido de idas e voltas aos ditos, aos livros, aos documentos das residências, ao trabalho com as folhas pautadas e ainda aos autores, às fotografias, aos ditos. A forma da tese origina-se, então, do encadeamento dessas ações.

A oportunidade de produzir conhecimento acerca da formação docente em artes visuais a partir das instituições não localizadas no centro do país deu força à escolha pelas duas instituições (UFPA e UFPEL), pois o centro-sul brasileiro concentra tradição e recursos para pesquisar temas como esse e, por isso, detém maior visibilidade. É muito grande a quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos por ou sobre as universidades dessa região e desviar daí a investigação foi, assim, produzir a escuta de outras vozes, ver o trabalho feito por outras mãos, pisar o solo de outras paisagens.

Também deve ser dito algo sobre o rastreamento dos efeitos produzidos pelos modos de operar com a arte na licenciatura. Nos estudos de Foucault, havia um caminho: buscar efeitos “de superfície, um reflexo, uma espuma” que possibilitassem entender que “somos profundamente atravessados por algo, algo que ali estava antes de nós, que nos sustentava no tempo e no espaço, e que esse algo era o *sistema*”. O sistema a que se refere o autor é um conjunto de relações que se mantém e transformam independentemente das coisas que religam. O sistema faz aparecer “deuses e heróis muitíssimos diferentes uns dos outros” embora “suas hierarquias, suas rivalidades, suas traições, seus contratos, suas aventuras obedecessem a um sistema único...” (FOUCAULT, 2011e, p. 146, grifo do autor).

Ainda com Foucault, considera-se que o que é pensável advém de um pensamento e de uma linguagem que tem suas próprias leis de transformação. Isso coloca à filosofia – e ao trabalho aqui

desenvolvido –, “trazer à luz esse pensamento anterior ao pensamento, esse sistema anterior a todo o sistema... ele é o fundo sobre o qual nosso pensamento ‘livre’ emerge e cintila durante um instante” (FOUCAULT, 2011e, p. 147).

Algo atravessa os sujeitos da licenciatura em artes visuais, algo que vai historicamente mudando, transforma-se tanto nos argumentos fundamentais quanto nas figuras que constrói, mas que, entretanto, conserva certas relações, mantém o delineamento dos lugares por ocupar, produz e preserva condutas. Buscar o sistema pela identificação das operações com as quais funciona e os seus efeitos serve para entender que as regras que estabelece “são vazias, violentas, não finalizadas”, são feitas para servir a esta ou àquela ordem e, se assim for, “elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e de outros” (FOUCAULT, 2001, p. 25).

As operações desenvolvidas ainda tencionaram descer aos porões do curso, pela condição de licenciada, professora e pesquisadora de uma licenciatura. Foi uma forma de potencializar o enfrentamento racional dos fenômenos que acometem a formação docente em artes visuais, “trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268). Foi ainda uma forma de perguntar: “o que é esse sistema anônimo sem sujeito, o que é que pensa” na condução dessa formação docente? Mesmo que professor e artista delinham figuras que se dão ao conhecimento no contexto da formação docente, não se pretendeu falar de um “eu”, mas de descobrir um “há”, um “se” (FOUCAULT, 2011e) que demarca condições e ajustamentos para o agir dos indivíduos, professores em formação.

Os combates e as dominações que se dão no campo discursivo estão sob responsabilidade de quem pretende reagir às coerções, forçando a mudança de direção das regras que são ocultas, “sem fundo” e que fazem o sistema funcionar. **Assim, encontrar condições de possibilidade para liberar o pensamento (Imagem C e D) é a ambição política desta tese desde a realização de uma pesquisa na forma de residência até a intenção de, pela dimensão política da formação docente, pensar em modalidades docentes desobrigadas do campo organizador da arte. Se for possível abrir o propósito da arte para além do seu regime regulador, será possível também instituir a arte como um bem comum na educação escolar.**

Reconhecer com exatidão certos efeitos do que é dito ou praticado institui uma maneira de ter consciência não para preservar-se, interpretar-se ou apreender o mundo da arte e da educação. Rastrear e problematizar efeitos produzidos pelas operações com a arte na licenciatura em artes visuais tem algo de empresa, mas também de ensaio e astúcia para “permitir-nos que nos dirijamos neste mundo” (VEYNE, 1998, p. 130) de modo diferente da mentalidade das condutas postas de antemão.

Impor outras regras ao jogo entre arte e formação docente é, dessa forma, imprimir novos modos para existir e dar visibilidade aos motivos das lutas e aos poderes pelos quais se vem lutando nesse campo de conhecimento. Daí o entendimento da necessária atuação política e de perturbação da arte e da educação em artes visuais para dispô-las como bens de uso comum.

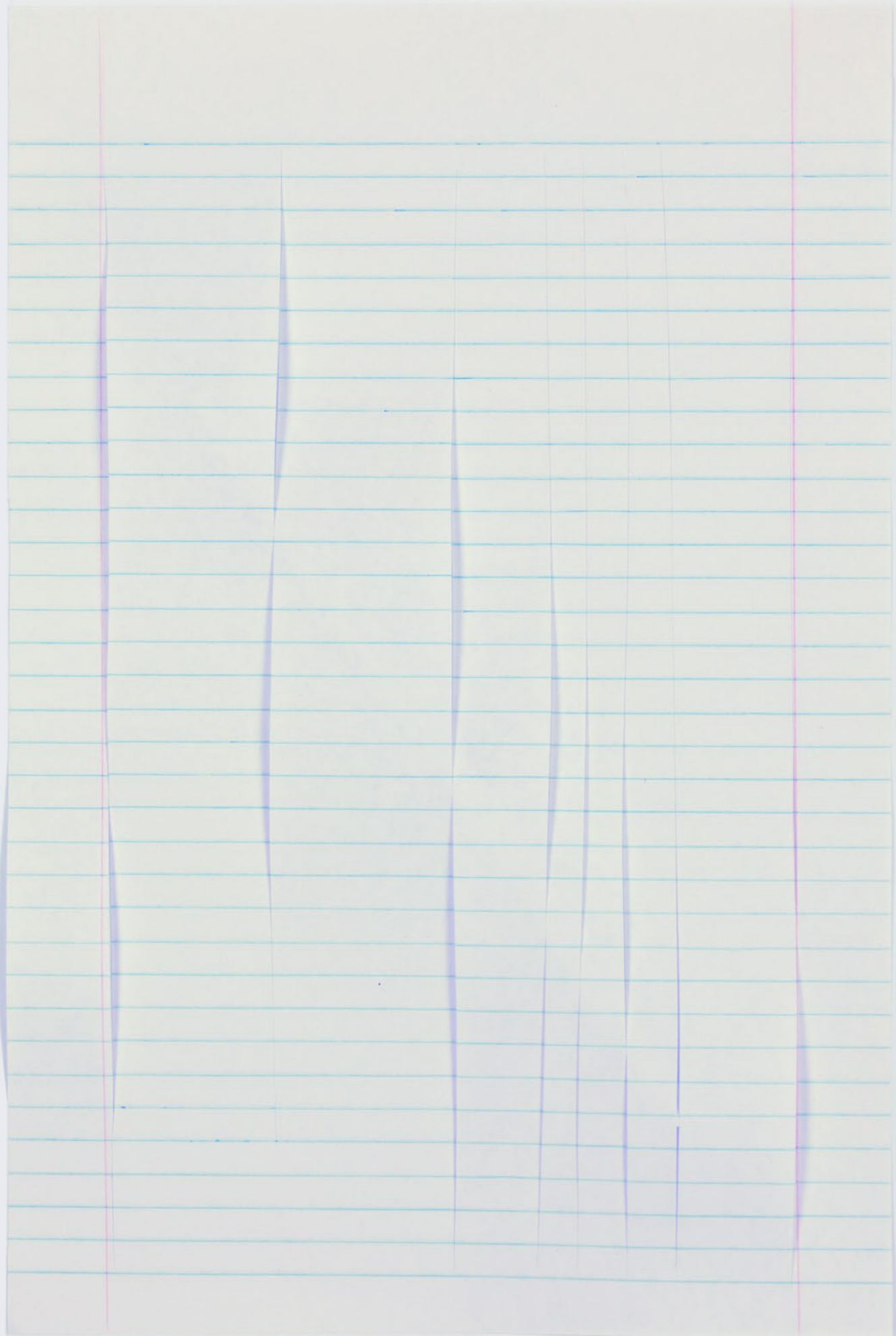


Imagem 33: Folha com cortes

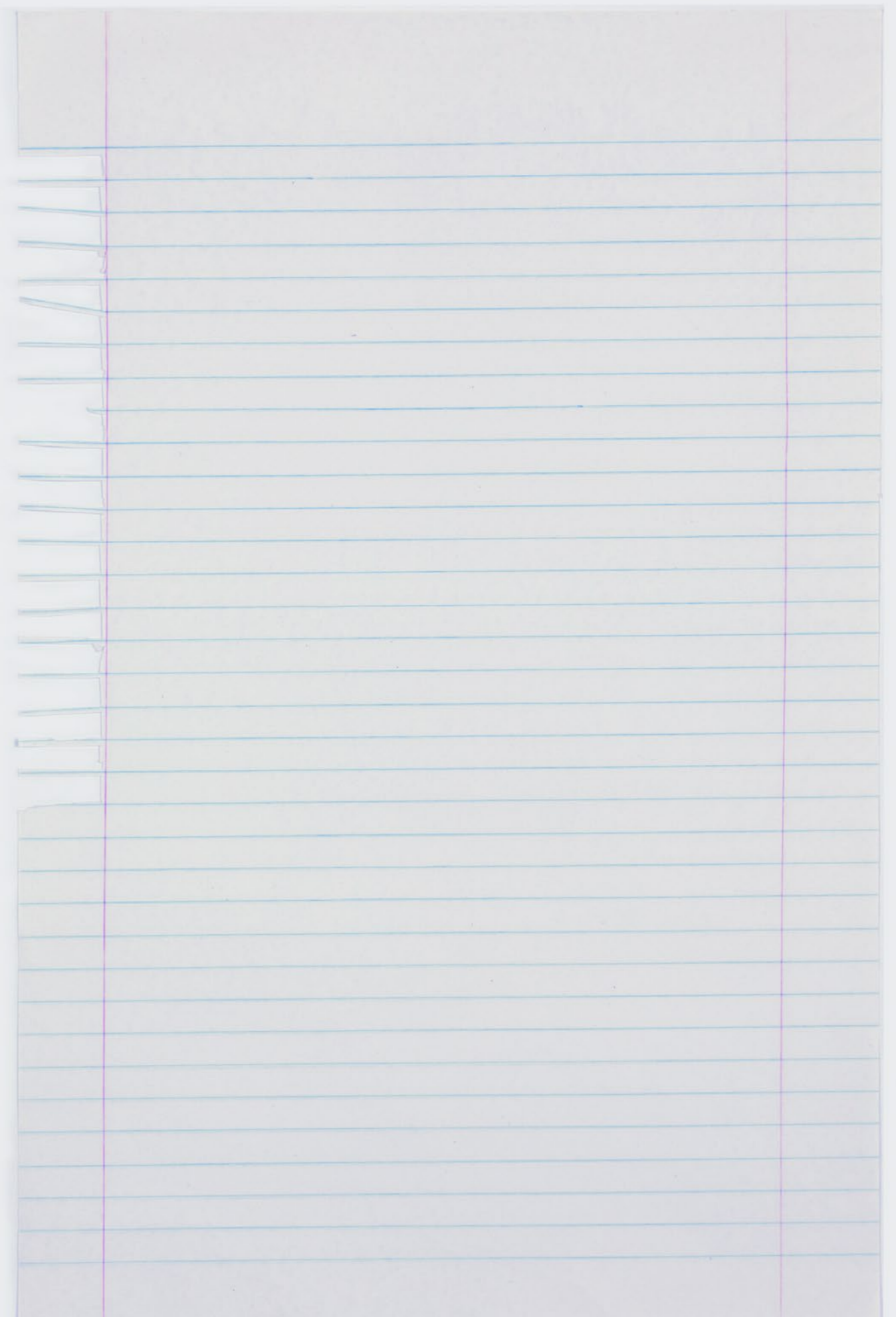


Imagem 34: Folha com cortes

## DIRETRIZES E LITERATURA DE BASE: LINHAS GERAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

A formação inicial de professores de artes visuais desenvolvida em cursos de licenciatura brasileiros deve atender às diretrizes da formação de professores para a educação básica e aos referenciais curriculares específicos para essa licenciatura (BRASIL, 2015; 2010b). Esses são os primeiros e necessários regramentos que demarcam um tal campo de atuação profissional em uma área cuja abrangência social é do tamanho do nosso país. Mesmo que aí existam formas precisas com destino certo, a proposta é pensar sobre direções e sentidos que podem constituir a formação docente inicial em artes visuais que, mesmo com as normas, sejam inseparáveis de “potências e possibilidades” (AGAMBEN, 2013) em modalidades docentes desobrigadas do campo organizador da arte e que podem realizar a ação política de colocá-la ao uso livre na escola.

A conjunção entre arte e educação nessa licenciatura, por mais que seja tomada como a sua base desde os anos 1970 na forma arte-educação<sup>40</sup>, é um ponto que precisa ser tensionado. Compor com uma e outra na formação docente, é pressupor alguns vínculos que têm diferenças significativas: *juntar* arte e educação difere de *vincular* arte e educação e ambas contrastam muito com *alternar entre* uma e outra. Para além do jogo de palavras, pois não é intenção escolher a melhor forma de unir uma a outra palavra, aí evidenciam-se campos de força atuantes na formação docente em artes visuais. Se diferenças sutis nas palavras são reconhecíveis conforme o tipo de relação entre arte e educação, é porque, de alguma forma, elas existem.

A composição de um curso de licenciatura principia pela via burocrática. Vale lembrar que o primeiro modelo de licenciatura no Brasil foi implantado ao final da década de 1930. Vinculado à onda desenvolvimentista, atendia à preocupação vigente com a formação de professores para o nível secundário (equivalente ao final do ensino fundamental e ensino médio atuais), o que era então realizado por profissionais liberais ou autodidatas. Na década de 1960 o cenário já era outro, quando procedeu-se à transposição do ensino normal para o universitário e a planos emergenciais para a educação nacional que rapidamente fizessem diminuir o analfabetismo, aumentar a matrícula de mais alunos em todos os níveis de ensino e a construção de escolas, como propunha o Plano Educacional de Emergência, proposto por Darcy Ribeiro, então

40 Tradução do inglês *art-education*. Até meados dos anos 2000, muito foi discutido sobre a forma de unir as duas palavras, embora ainda hoje exista uma diversidade de usos: arte/educação, educação das artes visuais, educação para a cultura visual. Sobre isso, ver Dias (2011). Icle considera que, apesar de difundido proeminentemente, o termo “nunca conseguiu reunir todas as nuances de todas as linguagens artísticas que se inter-relacionam com a Educação, nem sequer daquelas que a legislação brasileira elegeu como obrigatórias: o teatro, a dança, as artes visuais, a música” (ICLE, 2012, p. 11).

responsável pelo Ministério de Educação e Cultura.

Era um novo tipo de professor que se buscava, que pudesse levar adiante o modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962) do país. A formação de professores seria impregnada de um sentido social, desenvolvendo recursos técnicos e cultura humanística (histórica e científica) suficientes para atribuir uma nova dimensão à escola. Naquele humanismo<sup>41</sup>, o conhecimento tinha a sua razão atribuída para a *ação humana*, conhecer para agir, levando a entender-se a escola como produtora de conhecimento por meio de experimentação e fazer prático. Não havia antagonismo ou diferença entre o homem que pensa e o que age – o intelectual era o homem de ação –, daí o professor ser

um pesquisador que, metaforicamente, se confunde com o artista. *Artista no duplo sentido, pois desempenha papel de criador pelo gosto e pela criação de conhecimento*. Mas esse novo “professorartista” traz da escola tradicional a arte da *argumentação* e a ela incorpora a reflexão e a construção/desconstrução do conhecimento. Da escola tradicional traz, ainda, a *erudição* que se traduz no domínio da literatura, da língua estrangeira, da formação musical e da gramática, que lhe permite expressão segura e fluente da sua língua. *Sua formação é a síntese de dois pontos indissociáveis: o método de construção do conhecimento e uma ação de intervenção na realidade, expressão da “pedagogia dos projetos”, como forma de conhecimento das práticas pedagógicas*. (LOBO et al., 1994, grifos meus).

Compreendeu-se a formação de professores, na década de 1960, por um caráter humanista de tarefa social, sintetizando o conhecimento de práticas pedagógicas por meio de ação na realidade com o método de construção do conhecimento, numa figura igualmente de síntese, “professorartista”. Era um indivíduo responsável por fazer a passagem entre o conhecimento intelectual erudito (língua, literatura e arte) para o melhoramento social pela via de sua intervenção na realidade. Além disso, havia proposição de uma espécie de incremento artístico que, mesmo metaforicamente, dirige-se à individualidade do professor, uma determinada maneira de ser que mostra a fabricação do sujeito docente no interior de certos instrumentos de subjetivação (CAPRA; LOPONTE, 2016). As técnicas pelas quais o indivíduo age sobre si e uns agem sobre os outros interagem com estruturas gerais de coerção e a isso chama-se governo, “sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Deve-se pensar sobre a conservação de um desejo sobre a docência pela via do artístico, um caminho sinuoso, porém, fundo, bem traçado e presente até hoje para o dito professor-artista. É um voto que se relaciona com a promessa do que a arte daria ao mundo, uma compreensão da arte que cumpriria uma moralidade útil (CAPRA; LOPONTE, 2016). O voto que torna a ser feito remete à educação descrita nas cartas de Schiller, o pensador do século XVIII, sobre

41 No próximo capítulo, o tema do humanismo é retomado.

um projeto dedicado ao progresso do indivíduo e da humanidade (JIMENEZ, 1999) e que, de alguma forma, mantém certas

ideias sobre a arte e que aparecem no elo descrito entre arte e docência, artista e professor: a arte é algo que está no mundo, mas que promove um certo tipo de experiência de abertura a outros modos de sensorialidade ou inteligência. Na medida em que tal abertura é condição para uma vida mais intensa e íntegra, forma-se uma cultura das artes de base forte e coerente com ideais progressistas (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 9).

Ao final da década de 1960, a situação da educação nacional mudaria radicalmente com o governo militar<sup>42</sup>: a graduação restringiu-se ao provimento do quadro profissional necessário ao modelo econômico do milagre brasileiro, desviando-se da produção de pesquisa, que passou a contar como atribuição da pós-graduação (TANEGUTI, 2013). O foco no mercado e o afastamento entre ensino e pesquisa na universidade tiveram como consequência o empobrecimento dos cursos de graduação, o que retoma, de certa forma, o modelo universitário napoleônico calcado na seleção de saberes, os institucionalizados e os “desclassificados *a priori*”, e no escalonamento dos saberes e na sua divulgação para o estabelecimento de consenso e centralização mediante os aparelhos do Estado (FOUCAULT, 2010a).

Quando uma universidade propõe-se a criar ou a reformular estruturalmente um curso de graduação que já existe é para a norma que recorre, onde, inclusive, encontra traçado o perfil profissional do egresso. Essa descrição “fundadora” do sujeito da licenciatura em artes visuais, encontra-se no documento vigente<sup>43</sup>: “através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística”. Explica ainda que “o licenciando pode desempenhar papéis nas diversificadas atividades para-artísticas” e que esse profissional compartilha com o bacharel em artes visuais a formação para a “prática investigatória”, sugerindo que o seu escopo seja as artes (PARECER CNE/CES N.º 280, 2007, p. 4). Dito em outras palavras, há três atuações descritas, que atendem a produções diferentes uma da outra, sendo que a principal delas aponta para o *exercício da sensibilidade artística nas escolas*.

É uma base estética importante que remete ao aporte metafísico da arte vinculado à educação desde alguns séculos. Reinaldo Laddaga analisa esse processo, identificando-o como uma cultura das artes, proveniente de operações feitas em qualquer momento da história que se destinam a compor imagens, palavras ou sons, mas também rituais, expectativas e habilidades,

<sup>42</sup> Por meio da Reforma Universitária implementada com a Lei n.º 5.540, “sob inspiração do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que impunha diretrizes à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizados pelas universidades brasileiras” (TANEGUTI, 2013, p. 15).

<sup>43</sup> Parecer CNE/CES n.º 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007; Resolução CNE/CES n.º 1, de 16 janeiro de 2009; Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; Parecer CNE/CP n.º 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.

desenvolvidas “com o objetivo de afetar um indivíduo sozinho ou entre outros e forçar o seu fascínio ou o seu espanto” (LADDAGA, 2012, p. 29).

Uma cultura propriamente das artes, instituidora de tipos de ação e identificação para as artes foi iniciada no século XVII no âmbito literário e atingiu o seu ponto crítico um século mais tarde com a desorganização social das sociedades tradicionais. Isso não teria acontecido sem a extensão da educação como condição e consequência dessa desorganização social, daí

o fato de uma cultura moderna da arte não ser concebível senão como a condição de que se expandisse uma concepção prática do social como soma das individualidades independentes, que se materializaria nas diversas instituições através das quais um espaço público burguês se organizava, e onde se mobilizava uma *competência discursiva* que pouco tempo antes havia começado a se dispersar além do território das classes altas, permitindo a formação de uma Alta Cultura *que podia ser proposta, ao mesmo tempo* [pela educação], *como formalmente igualitária* (LADDAGA, 2012, p. 31, grifos meus).

Especialmente na França do fim século XVIII às primeiras décadas do século XIX, implantou-se uma forma de educação que propagou o vínculo entre individualidades independentes e prática social, estas, contudo, propiciadas por instituições fundadas pelo ideal burguês. Tal vínculo resiste nas expectativas para a educação das artes, tema ao qual será destinada maior profundidade no próximo capítulo, mas, desde já, pode-se indicar: **o reconhecimento da arte que configura o pensamento estético em sua origem no século XVIII, povoa o exercício de sensibilidade artística proposto para a educação das artes visuais hoje, o que, por lógica, é preparado antes, na formação docente.**

As conexões atuais entre arte e educação, referem-se ao desenvolvimento de um saber especial e específico: sensível, estético e emocional, até. O ensino atualizado de arte e realizado por bons professores, seria hoje responsável pelo usufruto da arte por estudantes pobres (BARBOSA, 2017), além disso, a arte na educação qualifica o cidadão livre, possibilita a expressão da subjetividade e a interlocução com os pares na escola e na comunidade (IAVELBERG, 2017).

As concepções que fundamentam o vínculo entre arte e educação – universalizar o acesso à arte, melhorar o cidadão e sua interlocução com a comunidade – são os mesmos argumentos do século XVIII, de uma ordem discursiva que se espalhou a partir da classe abastada e da alta cultura, pretensamente igualitária, pela via da educação. São permanências de promessas atribuídas à arte pela via da educação que sobrevivem nesse campo. Pensando de outra forma, também são certas operações que visam pela arte produzir um indivíduo ideal, humanizado, que atende ao governo da vida na “emergência de uma arena propícia para a utilização da arte como uma tecnologia ou uma técnica de subjetivação que oferece conteúdos para o homem se narrar, se explicar, se identificar” (ZANETTI, 2012, p. 123).



Analistas de licenciaturas brasileiras buscam verificar se esses cursos promovem a formação adequada para que professores atuem na educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Constatam que a condição de formação de professores nas áreas específicas ainda demonstra a prevalência do modelo consagrado do início do século XX, conhecido pela fórmula (forma) “3 + 1”: três partes de formação específica (vinda do bacharelado) e uma a mais para a obtenção da licenciatura. Indicam também que falta aos currículos evidências de articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar, neste caso a arte) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência em arte), sendo que algumas licenciaturas promovem uma especialização precoce, em face da especificidade da abordagem sobre a área de formação. Se à boca pequena, afirma-se nas faculdades de educação que o licenciado é bom em pesquisa, mas não necessariamente bom professor, em sentido bem outro, Gilberto Icle (2012) defende que nas artes forme-se um profissional 100% artista e 100% professor.

Além de serem pouco procuradas<sup>44</sup>, em geral, as licenciaturas são cursos de alta evasão. A desistência atinge cerca de 66%, mesmo considerando que a oferta de vagas venha sendo ampliada nas universidades, conforme análise da formação docente em artes realizada por Bernardete Angelina Gatti. Para a autora, os “conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente muito pequena em relação à formação disciplinar específica” (GATTI, 2015, p. 47). De modo pontual, considera que são genéricas as ementas das disciplinas ligadas à educação e as suas práticas, sem indicarem interdisciplinaridade entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a educação básica. Dos fatores que contribuem para isso e que são citados pela autora, destacam-se: a) culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, b) perspectivas científicas fragmentárias sobre conhecimento, c) desconsideração da área educacional como campo de conhecimento e desconsideração quanto aos aspectos relativos à formação de um professor que atuará junto a crianças, adolescentes e jovens nas escolas, d) inexistência de um local onde a formação docente desenvolva-se de modo integrado (GATTI, 2015).

A formação artística da licenciatura em artes visuais, considerando “formação artística” em uma acepção ampla que abarque diversas formas de atuar poética e teoricamente com o conhecimento artístico, é assunto pouco tratado nas pesquisas nacionais. Conforme o levantamento de Everson Melquíades Araújo Silva (2010) em dissertações e teses, artigos publicados em periódicos especializados e eventos da área da educação e das artes (1989 – 2007), há 175 publicações que tratam da formação docente. Dos diversos temas identificados

44 No Brasil, são poucos os estudantes que procuram as licenciaturas pelo desejo de tornar-se professor, constatação de Leme (2012), a partir de pesquisa em relação às licenciaturas em Pedagogia, Física e Matemática da Universidade de São Paulo – USP.

pelo pesquisador no levantamento, chama a atenção que a formação artística na licenciatura em artes visuais (ou algo a isso relacionado) é ausente do conjunto e, ao menos, naquele recorte de tempo, não foi motivo de interesse ou suspeita para os pesquisadores.

No levantamento realizado por Daniel Bruno Momoli (2016), no período subsequente à pesquisa citada (2008 - 2015), permanece essa ausência. Abarcando os artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas – ANPAP, o rastreamento das palavras-chave dos artigos não contempla a formação artística na licenciatura em artes visuais.

Adentrando um pouco mais na estrutura de cursos que preparam professores para observar alguns aspectos de matrizes curriculares de cursos universitários (CAPRA, 2014), é possível perceber alguns contornos do conhecimento artístico na licenciatura. Há traços que remetem à formação tradicional do artista, originada nas primeiras academias europeias do século XVI, visíveis, por exemplo, na seleção dos acadêmicos por prova de habilidade específica de desenho e na distribuição das disciplinas no currículo. As linguagens clássicas – desenho, sobretudo, mas também pintura, gravura e escultura – compõem as disciplinas iniciais do curso e desenvolvem-se em vários módulos. Tecnologias, como fotografia, cinema e recursos digitais, são componentes curriculares oferecidos na segunda metade da licenciatura, geralmente em disciplina única, ou seja, os currículos atendem antes às linguagens tradicionais do que a complexidade da visualidade dos dias de hoje e, além disso, estabelecem uma sequencialidade no desenvolvimento artístico que inicia sempre pelo desenho, em evidente hierarquização.

Sobre a distribuição dos conhecimentos disciplinares na licenciatura em artes (GATTI, 2015), sabe-se que os conhecimentos sobre arte ocupam 65,9% do currículo, enquanto que são destinados 12% da carga horária às metodologias e práticas de ensino<sup>45</sup>. Em outras licenciaturas, os percentuais são, respectivamente: Biologia, 78,8% e 7,5%; História, 73% e 8,5%; Língua Portuguesa, 59,5% e 7,5%; Matemática, 53% e 11%.

Na mesma pesquisa, outros índices são apontados a respeito do baixo número de professores habilitados na área em que atuam na escola no país: em História são 34,3%, enquanto que em Física são 16,9%. No Rio Grande do Sul, conforme o Censo do Professor (2007), os números de professores com formação superior lecionando disciplinas de artes (somados ensino fundamental e médio) são os seguintes: do total de 8.504 que lecionavam disciplinas de artes, havia 8.061 licenciados na área e 443 não licenciados na área. Conforme os dados

45 Essa defasagem não é prioridade da licenciatura em artes visuais de hoje em dia. Em 1991, Biasoli (1999) já apontava que a formação docente na licenciatura não correspondia às necessidades que a prática docente em arte exige.

do Censo Escolar de 2014, no estado do Rio Grande do Sul, há 10.046 estabelecimentos de ensino, considerando instituições estaduais, federais, municipais e particulares. Por uma lógica simples, se cada instituição deve ter ao menos um professor lecionando arte, a defasagem entre os que faltam e os que não têm formação na área é de mais de dois mil profissionais. Ademais, se há 10 instituições de ensino superior, onde há licenciaturas em artes visuais no estado do Rio Grande do Sul<sup>46</sup>, dever-se-ia prestar atenção nas condições de entrada e permanência na docência na educação básica, pois a falta de professores de artes nunca chega a ser sanada.

Há um movimento diferente a ser realizado de modo a escapar dos motivos mais proeminentes para não dar aula em escola, como baixos salários e más condições de trabalho. Sem dúvida, são motivos de peso, ainda mais num país que tem dificuldades grandes em pagar o piso salarial determinado por lei aos professores da educação básica, cujo vencimento de base é muito menor que a remuneração de outros profissionais com o mesmo tempo de graduação. Mesmo assim merece destaque que a condição financeira seja vinculada à carreira docente e também à atuação artística pela maioria dos participantes dessa pesquisa (e extrapola-a), o que faz circular muito mais a argumentação sobre a dificuldade de atuar em escolas em detrimento de outras, talvez aquelas que contrariamente justificam a permanência de professores lecionando na educação básica.

### **Mudanças e inquietações: a emergência discursiva do professor-artista**

A descrição apresentada até aqui fornece conhecimentos sobre a licenciatura em artes visuais: medidas, características, comparações com cursos semelhantes. Mas o que interessa a uma pesquisa que tem motivações foucaultianas não é a relação primitiva entre os elementos apontados, pois o que precisa ser feito é considerar a própria relação como determinante dos elementos sobre os quais ela refere-se (FOUCAULT, 2014b). **Como, então, essas relações normatizam e naturalizam a formação docente, que sistema ou economia instauram-se pelas operações feitas com a arte na licenciatura em artes visuais?**

Impõe-se o retorno à fundação das primeiras licenciaturas no país e à fundação da licenciatura em arte, contudo, dessa vez observando, conforme citado, possíveis economias entre arte e formação docente. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

<sup>46</sup> Públicas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande; comunitárias: Universidade Feevale, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Luterana do Brasil e Universidade de Passo Fundo; privada: Faculdade Uniasselvi. No Brasil, são 273 cursos superiores de formação de docentes de Artes Visuais no Brasil; na região sul e sudeste está a maior concentração de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a maior parte em cursos presenciais, ao contrário do restante do Brasil, onde a oferta maior ocorre na modalidade de Educação à Distância (MOMOLI; STORK; LOPONTE, 2016, no prelo).

Educação (LDB) n. 5.692, em 1971, além de implantar a Educação Artística no currículo escolar, forjou um professor que lecionava todas as artes – na época, artes plásticas, artes cênicas e música – demarcando uma identidade, até hoje, presente no debate sobre arte e educação: o professor polivalente.

A polivalência não podia efetivar-se se fosse entendida como uma capacidade múltipla, pois na educação escolar, seguia-se a corrente da livre-expressão e de processos ditos criativos, que prescindiam do emprego de saberes específicos das linguagens artísticas. Além disso, sendo a polivalência uma característica da formação propiciada pela Licenciatura Curta – curso criado em 1973 para a formação docente de dois anos que aligeirava o atendimento da lei recente –, o período exíguo de formação depunha contra o seu sucesso. A figura do professor polivalente tornou-se inadequada por descrever um professor múltiplo, mas sem saberes suficientes sobre as artes. O campo que congrega arte e educação, especialmente os cursos de formação inicial, ainda precisa não resolver, mas resignificar essa considerada falta nos dias de hoje.

Icle (2012) analisa que a arte entrou na escola na década de 1970, mas não o fizeram os artistas. O professor de artes exercera uma função particular naquela situação:

Parcialmente informado sobre o *metier* artístico, ele irá apontar aos seus alunos o que é arte e o que não é, quem são os artistas e quem não são. No entanto, ele próprio não é artista, sequer necessita possuir uma produção artística própria. [...] se esse modelo é eficiente para as outras disciplinas ele chega às raias do absurdo para o campo da arte. (ICLE, 2012, p. 17).

Era natural o entendimento que quem assumiria o ensino de arte seria um artista, causando estranhamento ou um não-reconhecimento da figura que estava sendo inaugurada, o professor de arte graduado para atuar nas escolas regulares da educação pública nacional. O cenário era de “embate político e social no qual a escola foi se estruturando”, precisando, a partir de então, de “um arauto para sua efetivação. Esse portador legítimo da arte, esse especialista ao gosto da cientificidade moderna, chamou-se *professor de arte*” (ICLE, 2012, p. 15, grifo do autor).

Outros elementos da organização institucional da licenciatura daquela época contribuem igualmente à compreensão do cenário. A setorização das universidades em departamentos, fazia com que não existissem professores *das* licenciaturas, mas dos departamentos de educação, de filosofia, de artes e assim por diante, o que tornava a abordagem de ensino deles um tanto academicista e muito distante do que os professores em formação precisavam saber e fazer na escola.

Em 1983, Teresinha Rosa Cruz apontava a falta de integração das universidades com o ensino escolar; obviamente, os professores universitários, catedráticos e artistas, não se relacionavam de forma direta com as escolas. Ademais, pouco mais de uma década depois da lei ter obrigado a educação artística na educação escolar, eram poucas as universidades onde os professores universitários que atuavam nas licenciaturas – “artistas, arte-educadores

e comunicadores” – concordavam sobre a contribuição da arte na formação humana. Atuante na Universidade Federal de Brasília (UnB), a professora avaliava que

após o impacto da obrigatoriedade das artes na educação nos centros universitários, os professores, atordoados com a incursão de novas ideias [a “arte-educação”] no seu meio, refazem-se e passam a reagir, retirando, a cada dia, as conquistas que os arte-educadores conseguiram introduzir no meio, através do currículo de Educação Artística, conduzindo o processo, passo a passo, ao academicismo que tem governado as Escolas de Arte e os Conservatórios de Música desde o século passado. Enfim, são poucos os arte-educadores que participam dos cursos de licenciatura em Educação Artística. O número é pouco expressivo para mudar a situação (CRUZ, 1983, p. 3).

Algo semelhante ocorria na formação docente em artes na Universidade Federal de Pelotas, no sul do Brasil, no final dos anos 1980:

As disciplinas pedagógicas da maioria das Licenciaturas (didáticas; estrutura do ensino; currículos e normas, etc.) eram oferecidas, em geral, pelos cursos de Pedagogia e não por professores dos próprios cursos de licenciatura. Somente em meados dos anos 1990 é que se começa a debater sobre as características do ensino na escola e de como os professores devem estar preparados desde sua formação na universidade (ROSA DA SILVA, 2016, p. 246).

A setorização burocrática e a manutenção das áreas de saber no meio universitário fazem-se sentir ainda hoje na forma de uma herança: a licenciatura ficou com uma herança dos professores da teoria, desse peso, desse teorismo [...] Então a gente herdou na licenciatura toda uma tradição mais dura do curso. Professores novos não quiseram ir para esse colegiado [...] com essa dureza que é mais da teoria (Conversa com docente da UFPEL, abril de 2016). A separação entre as áreas do conhecimento também contextualiza a participação dos departamentos de educação na licenciatura em artes visuais: as disciplinas de formação docente são a cargo de professores que são do departamento da educação. As outras são nossas já, fundamentos e metodologia [das artes visuais], tudo é daqui [do departamento de artes]. Nós trouxemos para gente e foi uma negociação política, porque nós queremos isso aqui. E não tinha perfil dentro da educação para ministrar o que a gente queria, exatamente como se queria. Para a arte-educação [o professor] teria que ser formado na área de arte e teria que ser licenciado, não pedagogo. É uma diferença enorme e foi uma briga conseguir isso (Conversa com docente da UFPA, junho de 2016). Esse processo desencadeia-se por uma negociação política entre departamentos, enfrentada por volta dos anos 2000, visando garantir o conteúdo que lhe é próprio a partir de uma perspectiva não generalista de docência.

Em uma licenciatura atuam professores de diversas áreas. Dos professores de estágio e da formação pedagógica, de fato eles têm um pouco desse lado da pesquisa em educação. Nós temos no departamento professores que trabalham em outros cursos, que é a maioria, e vários artistas, principalmente os das práticas são artistas (Conversa com docente da UFPEL). A própria composição da licenciatura deu-se de forma diversa na década de 1980: Eu sou arquiteto e a grande maioria também. Na realidade, o curso

de artes surge dos arquitetos. [...] Os artistas faziam faculdade de arquitetura, inclusive os professores que fundaram a faculdade de artes eram arquitetos. Quando eu fui me inscrever no vestibular era isso que eu queria, então eu fui atrás de onde era a formação deles (Conversa com docente da UFPA).

Carmen Lucia Abadie Biasoli (1999) amplia o sentido dessa situação, quando avalia a formação dos professores que lecionam em licenciaturas em artes<sup>47</sup>: os que vêm de profissões liberais tornam-se professores como decorrência da trajetória profissional, já aos que são licenciados, ser professor e ser professor de artes é inevitável. Esse dado é importante para pensar na criação de uma identificação entre alunos e professores da licenciatura em artes visuais tanto pelo interesse em arte quanto pelo vínculo com a docência.

A cada vez que a arte é abordada na lei da educação, forma-se a oportunidade para a crítica do cenário de formação e atuação docente. Quando foi possível analisar os efeitos da LDB n. 5.692 de 1971, identificou-se o despreparo e a ausência de cursos universitários, além do desconhecimento dos então inovadores “princípios da arte-educação<sup>48</sup>”, a inexistência de cursos de pós-graduação e de pesquisas no campo, restritas pelo difícil acesso à bibliografia estrangeira (CRUZ, 1983). Quando a arte foi reconhecida como campo de saber legítimo na cultura escolar pela LDB n. 9.394 de 1996, diferente da “educação artística” da lei anterior, ocorreu algo semelhante. A atenção recaiu sobre níveis de interação do professor com a arte, entre conhecedor de arte e produtor de arte e que foram valorados de diferentes formas. Hoje, essas são condutas tensionadas internamente nas licenciaturas, práticas descontínuas que vão se cruzando (FOUCAULT, 1996).

Em algumas publicações brasileiras da década de 1980-90 destinadas à formação docente ou a reflexões sobre o ensino de arte na educação regular, pode-se constatar um tipo de abordagem da arte na qual professores analisam, compreendem, interpretam, classificam, diferenciam umas artes de outras e diferenciam as artes de outras coisas. O rastreamento realizado ocupou-se de textos que foram referência para o preparo docente: Barbosa (1982; 1985, 1986), Duarte Jr. (1985, 1988), Ferraz e Siqueira (1987) e Ferraz e Fusari (1992; 1993). Possivelmente, esses tenham sido os primeiros materiais formais a que tiveram acesso professores formadores e licenciandos em artes visuais no Brasil; são livros que abordam temas amplos que davam conta de fundamentar a área que, então, implantava-se: história e fundamentos da arte-educação, fundamentos estéticos da educação e metodologias e recursos de ensino de arte na escola.

Ao final da década de 1990, um número maior de publicações veio alimentar o debate na área

47 O contexto analisado pela pesquisadora é o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas, em 1991.

48 Barbosa (1989, p. 176) considera “arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A ideia [sic] é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras.”

trazendo temas mais específicos, apresentando outros pesquisadores e as suas pesquisas que vieram a dar maior visibilidade ao pensamento produzido nacionalmente nessa área. “Imagem no Ensino da Arte” (BARBOSA, 2005) aborda o contexto político e conceitual na década de 1980 do ensino de arte no Brasil em comparação aos Estados Unidos, defendendo a importante presença da imagem no ensino de arte. Em “Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da arte e seu ensino” (1996), nos textos de Barbosa, Azevêdo e Pimentel, já existem indícios das relações que o professor teria com a arte, mas apenas na condição do ensino: analisar imagens da arte com os seus alunos, promovendo o convívio deles com artistas e com a arte.

Como resultado do movimento intelectual e político dos arte-educadores, na década de 1990 as artes alcançaram um espaço um pouco maior na educação. Várias abordagens começaram a aparecer nas escolas, motivadas pela perspectiva da cultura visual, além da entrada da arte contemporânea nos programas escolares (ALCAIDE; SILVA, 2010).

Por sua vez, os livros passaram a abordar possibilidades metodológicas de ensino, questões curriculares, mediação em instituições culturais, avaliação em arte, interpretação de imagens, cultura visual, tecnologias, construção da identidade docente, entre muitas outras temáticas<sup>49</sup>. Uma publicação já do início dos anos 2000, importante pelo lugar atribuído à Ana Mae Barbosa no cenário da educação em arte no país, fornece um quadro interessante desde o título. “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte” (BARBOSA, 2003) é apresentado por Maria Heloisa Ferraz como um conjunto de textos “escritos por uns dos *mais atuantes e competentes* profissionais da área” (grifo meu). O livro agrega conteúdos considerados “como os *mais importantes* e que *necessitam urgente de esclarecimentos para assegurar as mudanças e transformações* no ensino da arte” (Idem, p. 21, grifo meu), agrupados em quatro partes: transformações no ensino da arte, caminhos metodológicos, interculturalidade e interdisciplinaridade, tecnologias no ensino da arte e formação de professores de artes visuais.

No capítulo sobre a formação de professores, há três textos. No primeiro, Rejane Coutinho aponta que os cursos de formação docente devem propiciar aos alunos “uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo” (COUTINHO, 2003, p. 126). O seu pensamento era que o futuro professor devia “ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com a sua poética pessoal”<sup>50</sup> (Idem, p. 126). A autora conclui:

A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos. Além dessa peculiaridade

49 Algumas referências consultadas são: Oliveira e Hernández (2005); Freitas e Oliveira (2010a e b); Pillotto e Bonh (2014), Iavelberg e Chiovatto (2014), Ferraz e Siqueira (1987), Ferraz e Fusari (1992 e 1993), Duarte Jr. (1985), Barbosa (1998, 2003), Pimentel (1996;1999).

50 Poética é o conceito que substituiu a ideia de estilo do artista.

inerente ao objeto do conhecimento, é preciso, também, propiciar situações para que o futuro professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural. (COUTINHO, 2003, p. 137).

No segundo texto, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães trata de práticas de ensino de licenciandos em museus que possibilitem “a qualidade na formação do professor no que diz respeito à aproximação e à contextualização do conhecimento artístico, histórico e cultural” fundamentais a uma “educação/aprendizagem” significativa em arte (MAGALHÃES, 2003, p. 161). Pergunta-se se as licenciaturas estariam “preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC”, tendo como intenção questionar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação Superior, ambos de 1998 (MAGALHÃES, 2003, p. 165). Ao final do artigo, defende que as práticas de ensino desenvolvidas estavam “ancoradas no entendimento crítico da abordagem triangular em diferentes espaços pedagógicos, pois considera essa *proposta indispensável* para a compreensão ampla e profunda do conhecimento artístico-estético” (Idem, p. 169, grifo meu).

O último texto tem como referência a concepção de Regina Machado sobre a formação de professores realizada em um curso de aperfeiçoamento. A autora apresenta um certo estado de professores que, com as suas “malas cheias de razões”, não seriam mais do que produtos de uma formação onde deveriam “ser isto ou fazer aquilo”. A formação, quando nessa condição, mal disfarçaria “uma visão de certo modo autoritária, na voz de alguém que sabe o que *deve* ser feito e comanda, como numa palavra de ordem, um conjunto de conhecimentos ‘a serem adquiridos’” (MACHADO, 2003, p. 176, grifo da autora).

Machado argumenta em favor da oportunidade de professores desenvolverem um “processo de aprendizagem” em um espaço, onde “ninguém pode saber antes o que *deve* acontecer” e onde seja esvaziado “o medo do fracasso ou do ridículo e também do pedido de aplauso ou reassseguramento por parte de uma autoridade exterior.” (MACHADO, 2003, p. 176-177, grifo da autora). Nesse, que é o último e o menor texto do livro, encontra-se a ideia da autora em “criar um espaço arena instável”, para que a formação de professores de arte “contenha ao mesmo tempo eficiência e maravilha, ordem e movimento, silêncio e eloquência” (Idem, p. 179).

No livro como um todo (BARBOSA, 2003), aquilo que se relaciona com a “formação artística” de professores diz respeito à *sua* poética, à *sua* fruição e à *sua* sensibilidade em relação à arte. Entre as inquietações e as mudanças sugeridas para a formação docente, a maior parte do que é apresentado trata sobre a indispensabilidade de um posicionamento crítico do professor, sobre aspectos metodológicos de ensino da arte e sobre a transposição<sup>51</sup>

51 Transposição é um conceito que causa inquietação e desconfiança na educação das artes visuais. Pensando apenas na palavra, haveria analogias com transcurso, inversão e transferência, tornando necessário aprofundar mais adiante o que se entende por transposição na pedagogia. Por ora, tenho que uma das principais referências ao termo é Yves Chevallard, didata francês na área de ensino de matemática, na década de 1990. A transposição também é indicada nos Referenciais Curriculares da Licenciatura em Artes Visuais (2010b).



das experiências dos professores com arte na sala de aula. Contudo, uma prática artística menos coordenada e individualizada com a arte, apresentada no artigo final, prenuncia talvez a passagem para outro momento da reflexão sobre a formação docente, anunciando outras entradas na arte, não de produção poética individual, mas de uma **aprendizagem poética da arte na formação docente**.

No final da primeira década dos anos 2000, as diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação implantaram modificações na formação docente nas artes. Cada uma das linguagens passou a ter a sua própria base nos cursos de graduação em artes, tanto que em 2003 publicam-se as diretrizes curriculares para diversos cursos, como as graduações em Música, Dança, Teatro e *Design*, amparadas no referencial acumulado pelos profissionais de cada área<sup>52</sup>. Com cada área tendo os seus próprios parâmetros, deu-se o momento de afastar a formação docente de generalidades e científicas como vinha ocorrendo nas décadas anteriores.

O que acontece é a busca por uma especialização da licenciatura, como se ainda estivesse por entender o que é o professor de artes visuais, fazendo lembrar a pergunta da década de 1980: “quem é o arte-educador?”<sup>53</sup> Seria o arauto, o emissário da arte ou ainda outra coisa? A questão, contudo, não é apenas definir o que ou quem, mas pensar a cada vez que há uma convocação para isso. Desse modo,

é preciso procurar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. Assim também, mais do que procurar a forma única, o ponto central de onde todas as formas de poder derivariam por via de consequência ou de desenvolvimento, é preciso primeiramente deixá-las vir em sua multiplicidade, suas diferenças, sua especificidade, sua reversibilidade: estudá-las, pois, como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem, ou, ao contrário, se opõem e tentam anular-se. (FOUCAULT, 2014i, p. 276).

Novos entendimentos vão sendo propostos pelos pesquisadores da área, o que pode ser examinado a partir de publicações recentes. O livro organizado por Silvia Sell Duarte Pillotto e Letícia Ribas Diefenthaler Bohn (2014), professoras e pesquisadoras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (SC), contempla dez textos que tratam de currículo escolar, indicadores de aprendizagem, importância dos sentidos na aprendizagem da arte, pedagogias da cultura visual, cultura lúdica no ensino de arte, culturas infantis na escola, aprendizagem e arte na adolescência, história da arte e as relações entre passado e presente, mediação cultural para crianças no museu. São itens com ênfase pedagógica e cultural atinentes aos processos de ensino e aprendizagem da arte. Em contrapartida, é possível identificar um movimento que se dedica a pesquisar arte e educação por outro sentido, a exemplo da Revista *Apotheke*, lançada em 2015. Trata-se de uma produção do grupo de estudo, extensão e pesquisa “Estúdio de Pintura *Apotheke*”, da Universidade do Estado de Santa Catarina

52 Ver o histórico do Parecer CNE/CES nº 280/2007.

53 Ver Revista *Em Aberto*, INEP, v. 2, n. 15, 1983.

(UDESC), focada na temática do ensino/aprendizagem e nos processos criativos em Artes Visuais. O objetivo primeiro da revista é divulgar pesquisas sobre pintura e também se propõe conectar de forma ampliada práticas artísticas, “Arte/Educação” e ambiente escolar, a partir da produção de quem faz arte e ensina arte, o “artista/professor/pesquisador”.<sup>54</sup>

As publicações diferem bastante em suas abordagens. Na primeira, a arte é motivo de ensino e aprendizagem, componente do currículo escolar e assim por diante. Isso sugere uma *arte geral* relacionada a temas caros à educação, especialmente a escolar. Na segunda, trata-se de arte como uma *produção específica e nomeada* que se relaciona com uma *educação ampliada*. São dois movimentos de intensidades se não opostas, ao menos distintas, que vão da especificidade à dispersão da arte e da educação, e que demarcam operações diferentes com a arte na licenciatura. Além disso, e em sintonia com o pensamento de Rosa Maria Bueno Fischer (1996, p. 122): “partindo de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, o que se está dizendo é que o objeto existe sob condições ‘positivas’, na dinâmica de um feixe de relações”. Ultrapassa o escopo da tese, mas pelo que se vê, professor-artista pode ser entendido como um objeto, fruto da época atual e que existe sob determinadas condições que lhe dão existência em um conjunto de relações.

O interesse em torno do professor-artista<sup>55</sup> ganha força nas licenciaturas em artes visuais quando essa figura passa a ser uma forma ideal. Para estudar o tema, foi realizada uma busca por “professor-artista” no *site* Google Acadêmico a fim de acessar uma variedade ampla de publicações com o termo<sup>56</sup>. O levantamento contabilizou 74 textos que vão de trabalhos de iniciação científica a teses de doutorado e que atendem a três temas principais: formação docente em artes visuais, atuação de professores de artes visuais e atuação de artistas em universidades. Interessa por ora especificar um pouco mais os dados sobre a formação de professores, cujo conjunto é de 16 textos. Destes, foram escolhidos dois textos, o mais antigo e o mais recente, visando observar o que o distanciamento no tempo poderia demonstrar no tratamento da ideia de professor-artista. O trabalho mais antigo é o livro da professora Carmen Lúcia Biasoli, que foi professora da UFPEL, e intitula-se “A formação do professor de arte: do ensaio à encenação”, cuja primeira edição foi lançada em 1999. O trabalho mais recente é a dissertação de mestrado “A influência do professor artista no ensino das artes”, de Claudia Pola (2015).

54 Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

55 Há variações dessa ideia, como “professor artista” e “professor e artista”. Usei sempre a expressão com hífen, professor-artista.

56 A busca foi feita primeiramente em fevereiro de 2014 e foi atualizada em março de 2016, em ambos os casos restringindo-se a publicações em português. Nas duas situações, foram consultadas 10 páginas de resultados. Observei que diferentes áreas de formação e atuação docente tratam sobre professor-artista, sendo bacharelados e licenciaturas de cursos de Artes, Pedagogia e Física, por exemplo. De uma busca para a outra, aumentaram os textos que fazem referência ao professor-artista na área das artes visuais (38 e 36, respectivamente) e apareceram seis publicações de Portugal no conjunto. As considerações sobre algumas das abordagens feitas sobre a arte e o artista em textos de áreas como Engenharia e Ciências, por exemplo, e textos da área de Pedagogia podem ser consultadas no texto “Ditos sobre professor-artista” (CAPRA; LOPONTE, 2016).

No livro de Biasoli, resultante da pesquisa de mestrado realizada em 1991, professor-artista ocorre apenas uma única vez quando a autora tece as suas considerações para a melhoria da atuação de professores de arte. Tem no horizonte a concepção de professor como prático reflexivo, elaborada por Kenneth Zeichner<sup>57</sup>, para listar características de uma prática docente reflexiva para os professores universitários, entre as quais a que “coloca o professor como mediador do conhecimento e o professor-artista como agente de construção do saber e do fazer artístico” (BIASOLI, 1999, p. 204).

Pela maneira como é colocado, o professor-artista é uma noção engajada com as considerações apontadas para a formação docente, uma prática na licenciatura que seja comprometida com a construção do conhecimento em arte e com a formação de profissionais da área. Professor-artista é mais a forma de dirigir-se ao professor de arte, “agente de construção do saber e do fazer artístico”, não havendo aí nenhuma menção ao fazer artístico do professor. Dá a entender que professor-artista é pensado como professor de artes visuais, assim como um professor geral seria o mediador do conhecimento. Não havia o que veio mais tarde, a ênfase sobre a produção artística docente e a centralidade desse sujeito que a expressão veio a instalar.

O segundo trabalho (POLA, 2015) pergunta que ação mediadora teria o professor artista no ensino das artes visuais no Brasil, mediante a diversidade do mundo contemporâneo, e onde buscaria referências que o auxiliassem “na sua missão de professor artista influente”? Na pesquisa, “professor artista se refere ao docente que [...] desenvolve paralelamente à sua docência uma atividade artística” (Idem, p. 80) e, além disso, tem uma tal experiência estética de influência significativa, uma vez que está “plugado na actualidade” e pode “inovar a aprendizagem artística” e “cativar os alunos”. A autora considera que uma atividade artística paralela ao ensino de artes visuais é importante para que o aumento das referências artísticas do professor ofereça “melhor êxito” à docência.

Nessa abordagem, atividade artística contém o arcabouço que torna exitosa a missão docente, mas que também torna distinto o professor artista e unido de um olhar todo especial. Cabe a pergunta de Foucault (2013, p. 34): que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? A forma professor-artista aí descrita não se distingue do uso bem definido que fazem com a arte na docência em outras áreas do saber (CAPRA; LOPONTE, 2016). Nelas, a arte melhora a tal ponto a docência que alguns princípios de arte poderiam gerar habilidades para lidar com o inesperado e, em última instância, garantir a humanidade das relações. Contudo, os sujeitos não existem “antes” do que se diz deles, a docência condicionada à arte e às suas diversas modalidades existe, portanto, por uma prática discursiva. O modo de ser é formado de circunstâncias culturalmente instituídas, não

<sup>57</sup> ZEICHNER, Kenneth M. Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

é natural que arte, criação e artista sejam propriedades docentes.

Ao fim e ao cabo, o apelo ao que “é próprio” do professor atende a quê? Ronda a docência um *mais* – lidar mais engenhosa ou humanamente com os problemas, saber criar mais do que saber técnicas – porque também ronda um *menos*. Ao deslocar para a esfera intangível do talento, da interioridade e da imaginação, coloca na mesma esfera questões da prática docente que dependem de diversos fatores e atores. Atribui-se uma carga ao indivíduo que se refere a um campo específico, porém compartilhado, que é o da educação, onde por princípio político as questões que lhe são próprias necessitam ser deliberadas e produzidas conjuntamente (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 6).

As publicações brasileiras que se dirigem à formação docente em arte, tendo sido analisados três momentos num intervalo de mais ou menos três décadas, permitem perceber a expressão clara de uma mudança nos modos de operar com a arte propostos a professores em formação. Tais modos foram manejados para dar à vista o que indicam aos professores a fazer com a arte. No primeiro momento, os temas eram amplos, cujo escopo buscava definir fundamentos históricos e estéticos da atuação em arte e educação junto a caminhos metodológicos para o ensino de arte. No segundo momento, há maior especificidade na atuação do professor com vínculos mais específicos: o professor é conhecedor de arte e advoga por ela na educação; é quem aborda a arte por imagens e sabe contextualizar o conhecimento artístico em situação de ensino, daí deter uma capacidade crítica para advogar pela área (que estava em processo de legitimação) frente à normatização na educação nacional. Por fim, o terceiro momento indica que o professor faça a reflexão sobre o conhecimento artístico, porém necessariamente a partir da própria imersão nas linguagens da arte. Isso intensifica-se quando, além de serem linguagens, a arte é o próprio processo de aprender arte na formação docente, modo que na atualidade se reforça e especifica ainda mais quando se concebe a formação docente a partir da prática de atelier de quem faz e ensina e pesquisa arte.

É plausível perceber que na constituição do campo investigativo sobre a formação de professores, incidem diferentes movimentos em relação à arte e também à educação na formação docente, que, nos termos desta tese formam relevos e abrandamentos entre arte e educação. Isso eclodiu propriamente com a criação da licenciatura em artes visuais e a necessária fundação de um sujeito que não era o artista como professor. A licença natural do artista para o ensino de arte foi atribuída a outro, que passou a receber a *permissão* da licenciatura para ensinar arte em escolas e a imagem do professor polivalente. Contribuiu também para relevos e abrandamentos entre arte e educação o fato de que, no âmbito universitário, e não somente onde as residências foram feitas, há professores atuando nas licenciaturas que não têm qualquer proximidade com a educação como conhecimento, muito menos com a educação escolar em artes visuais.

A literatura da formação docente igualmente apresenta relevos e abrandamentos, basta observar as diferentes funções que professores assumiam conforme o caso: aquisição de

“conhecimento de arte-educação e de arte” (BARBOSA, 1989, p. 174), conhecimentos em falta nas primeiras décadas da formação docente em arte, em conformidade às orientações mais popularizadas nesse meio no Brasil<sup>58</sup>. De posse de conhecimentos fundadores, o professor de arte adquiriu condições de militar pela área reconhecida como propícia ao avanço do país que saía de um período obscuro. Depois disso, e garantida a arte na educação, a cena da formação docente passou a constituir-se com ênfase na arte, indo das práticas artísticas ao ensino e à pesquisa.

Uma vez mais, o que se mostra é o campo de negociação entre educação e arte com o professor de artes visuais participando disso. Se, certa vez, ele foi considerado o emissário da arte, talvez fosse o caso de considerá-lo emissário das contendas entre arte e educação, o que não pode ser julgado necessariamente como prejudicial. Técnicas de governo e formas de poder não são intrinsecamente perversas, uma vez que organizam um funcionamento eficiente da vida cotidiana (RUIZ, 2013), e a formação docente em artes visuais necessariamente lidará com isso.

O problema é definir o limiar em que esse tipo de poder e suas tecnologias transpassam a funcionalidade axiologicamente positiva, para se tornar dispositivo e técnica de domínio, exploração e controle. Esse limiar permanece sempre incerto e é o verdadeiro objeto da disputa política. Não se questiona a pertinência dos dispositivos biopolíticos, das técnicas de administração e dos modos de governo, o que está em debate é o limiar até onde podem controlar, vigiar, normatizar, examinar, etc. (RUIZ, 2013, Doc. Eletrônico).

Logo, coloca-se para formação docente em artes visuais a criação de possibilidades para que os próprios professores em formação definam a linha do seu agir com arte e educação, algo que se apresentou durante a residência (Imagem E): Na espera, gasto tempo com as folhas de almanaco. De alguma maneira, elas são uma forma da educação, o destino do conhecimento a ser sabido, continente e conteúdo em si e para além de si. Condenadas, as linhas cumprem um papel de limites, de organização do tempo e do espaço, até do ritmo e do fluxo entre o visto e o escrito, o lido e o copiado, o ditado e o registrado. Materializei as linhas da folha almanaco. São duas margens por página, oito por folha aberta. São 35 linhas por página, 70 por folha aberta. Nos dois casos, frente e verso. Fiz meadas enroladas na mão, na largura dos quatro dedos da mão esquerda. São bonitas. Ainda, medi as 35 linhas do intervalo entre as duas margens da folha aberta. Aquele é o espaço que nunca é usado, ali não se escreve. São linhas entre margens, à esquerda de uma e à direita da outra. É um “estrito” [...]. As meadas de fios de linhas são bonitas como cabelos de boneca, prontos para se tornarem nós. Em uma delas deu um nó, nó de margem. Deixei. Uma meada de linhas, não de margens, ficou larga e chata e cheia,

58 Barbosa apontava, em 1989, que “17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas de ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática.” (1989, p. 173).

cheia de linhas. O espaço do “estrito” é bonito, as regiões onde se escreve são as do centro, mais largas, a maioria. Nas bordas das margens também é onde tem linhas e não se escreve. Dá para ultrapassar, mas não é um espaço válido.[...] O que fazer com as linhas? E com as folhas? (Nota de Residência, Centro de Artes da UFPEL, abril de 2016).

Contudo, mediante as disputas de poderes acerca da inserção da arte na educação escolar, não se pode perder de vista que quem se dirige à escola, dirige-se a gerações de crianças e jovens, dirige-se à formação dos que virão a ocupar os postos de todo o tipo de ação social em nosso país e, por isso, assume uma agenda complexa e específica, alvo de todo tipo de expectativas e interesses, a da educação básica brasileira. Professores de artes visuais encaminham-se pela arte à educação básica e, aqui, é feita a defesa de que sejam os que disporão a arte ao uso comum na escola, de modo não a enunciar um e outro campo, mas perturbar tanto a arte, quanto o da educação.

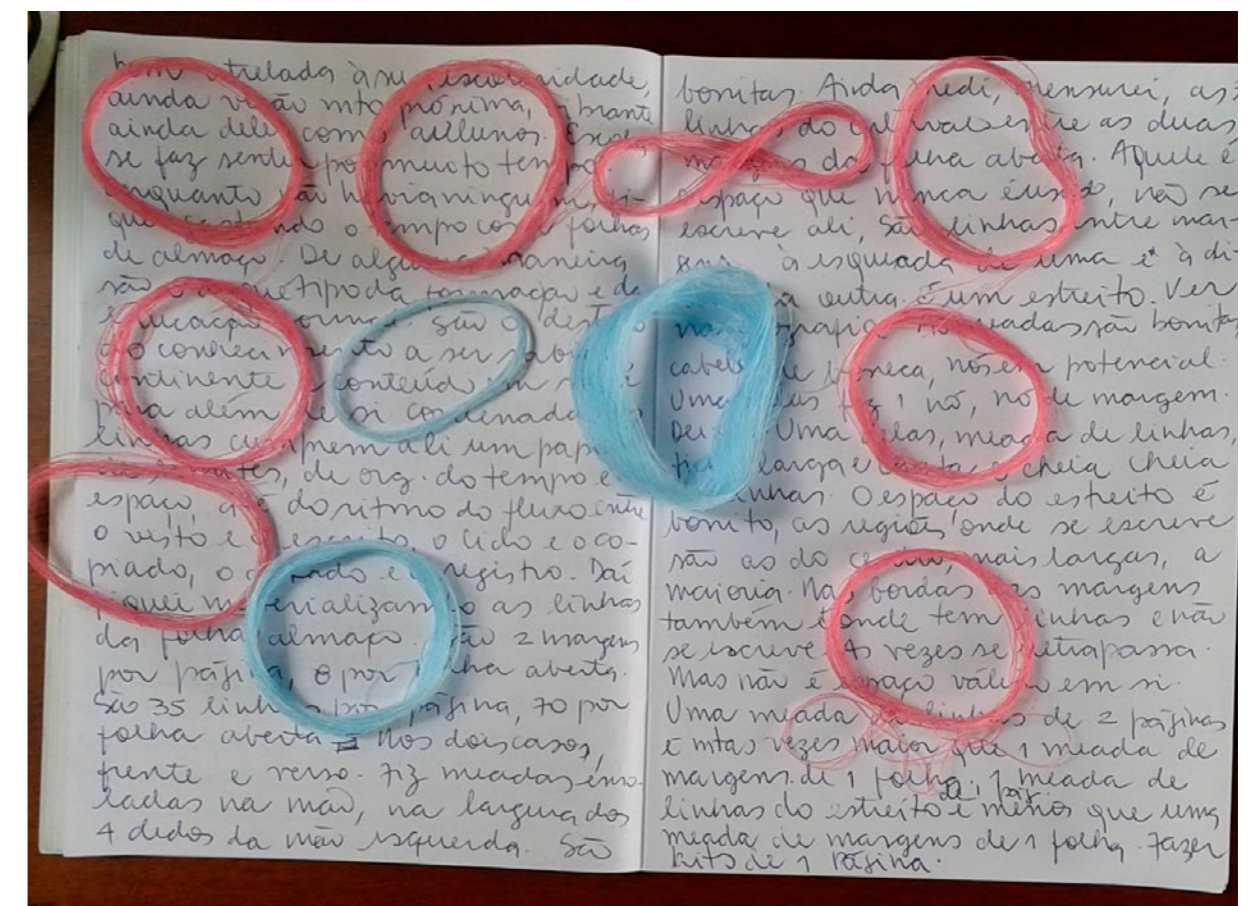


Imagem 35: Caderno de residência na UFPEL.



## PRESENCAS E RARIDADES: RELEVOS E ABRANDAMENTOS NAS ENTRELINHAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Nessa parte do texto, foi tomada uma atitude que permite ver com intensidade o que emergiu nas residências. São de forças que atravessam os sujeitos que vivem aquelas duas licenciaturas em artes visuais, algumas tão intensas que ressoam em quem agora escreve. São práticas que destinam lugares e modos de ser, mas também uma forma de administração dos papéis que cada um deve assumir entre as artes e a educação, sendo o *entre* uma palavra eficaz para visualizar o sistema de que participam os professores em formação.

Continuando com o estímulo da postura analítica foucaultiana, expõe-se o conjunto discursivo identificado, buscando dissipar a sua aparente familiaridade e recompor outros conjuntos e outras relações. Assim, os elementos que o compõem estão identificados **em negrito**, estabelecendo relações atinentes às operações com a arte realizadas na formação docente em artes visuais, dando a ver as semelhanças, mas, sobretudo, a sua dispersão.

Há ênfase nos “ditos que se dizem” (FISCHER, 1996, p. 109) a partir das conversas com estudantes, pois o seu percurso completa-se no destino fim da docência, a escola, que também é o interesse último da tese. A materialidade dos enunciados que compõem o texto daqui por diante não se restringe a isso, contemplando também formações destacadas das conversas com docentes que igualmente exercem operações e efeitos na licenciatura em artes visuais. O texto

ainda é entremeadado de *Artoons* (2009), *cartoons* sobre o mundo da arte criados por Pablo Helguera, cuja participação múltipla nesse mundo – como artista, educador e curador – proporciona uma visão privilegiada do funcionamento do mundo da arte da atualidade. A sátira dos *Artoons* contribui para a difícil atitude de desconfiar não da arte, mas dos modos como a arte faz-se reconhecida como arte, o que, com frequência, é tomado pela educação como algo dado (Imagem 36). O que é produzido



"In this art school you will learn the path to success  
by learning from the utter failures of our faculty."

Imagem 36: "Nessa escola de arte você pode aprender o caminho do sucesso totalmente pelas falhas do nosso corpo docente.", Pablo Helguera, <<http://www.artworldsalon.com/blog/author/pablo-helguera/>>, 2010.

pelo regime instituinte da arte deve sofrer uma análise que propicie o agir político defendido para a docência em artes visuais, a iniciar ainda na licenciatura. O humor é uma alternativa para trazer a arte para o mundo da experiência da vida, secularizando-a, profanando o que pode querer mantê-la sagrada, longe da posse comum.

Há duas relações gerais com a arte na licenciatura em artes visuais: uma em relação à formação artística no currículo, o que inclui as disciplinas teóricas e poéticas das artes visuais, e outra em relação à formação docente para a educação das artes visuais. O que surgiu como novo nesse contexto, considerando as residências realizadas, é a maneira como os cursos vêm colocando arte e educação em relação na formação de professores e que toma força no embate entre as duas áreas. Conforme descrito anteriormente a partir do levantamento do que afirmam as diretrizes e a literatura para formação docente em arte, há um campo de negociação entre educação e arte que produz lugares e condutas aos professores de artes visuais. O que vem sendo descrito sobre operações feitas com a arte na licenciatura em artes visuais e os seus efeitos é um ponto de vista nesse panorama.

Em torno dos anos 2000, tornou-se importante a prática artística junto à docência e o fazer artístico de professores começou a ser nomeado e tratado com atenção direta. Ganhou força a identificação professor-artista e pesquisas iniciaram a explorar esse tema. Isso configurou uma presença que, antes, ao menos não era clara e nomeada, uma vez que a formação de professores dar-se-ia pela fusão entre o saber (teoria) e o fazer artístico (prática), para desenvolver reflexões sobre a arte na escola (BIASOLI, 1999, p. 179).

A ideia de professor-artista, rara e incomum no sentido foucaultiano, mas também rala, porosa, portanto, surge no cenário de formação docente em arte, o que autoriza a identificar o surgimento de um novo relevo no plano da docência. Daí tratar, daqui por diante, de presenças e raridades na licenciatura em artes visuais, evidenciando os efeitos produzidos por certas operações realizadas com as artes nesse curso e que serão identificados por relevos e abrandamentos, expressões que sugerem diferentes modulações num plano apenas aparentemente regular.

Hoje, a formação de professores de artes visuais passa por algumas preocupações específicas, o que promove mudanças curriculares e a adoção de certos conceitos, nisso. Em uma remodelação curricular, por exemplo, buscou-se instituir o TCC [em 2010] e depois, colocar mais práticas artísticas dentro do curso. Além disso, o corpo docente haveria que ter alguém da educação com um olhar sobre as artes, das artes, de dentro das artes, porque isso fazia a diferença, fazia uma diferença total. Porque existia um corte, antes. [...] Isso possibilitou uma maior reflexão sobre o todo porque a gente entendeu naquele momento que, embora o relatório do estágio exigisse, que ele fosse de fato uma reflexão teórico-prática dentro do que tu faz, que é o artista. A gente entendeu

que o TCC assim [com mais presença da arte] carregava um pouquinho mais (Conversa com docente da UFPEL).

Não se trata mais de formar um conhecedor de arte. O trabalho na educação escolar sofre, então, uma significativa mudança, pois o direcionamento da formação solicita a atualização de algumas noções por meio de *incentivos* e *normativas*, alguns relacionados a proposições artísticas recentes: A gente tem incentivado que os alunos... uma das coisas que colocamos na normativa quando fez o [novo formado do] TCC, foi que eles trabalhassem, mas também que pensassem a questão da educação em termos mais amplos. Quando a gente pensou essa normativa em 2009, claro que estávamos engatinhando um pouco, mas agora a gente tem trabalhos com cartografia, com relação experiencial, com arte relacional, aí vai embora, mas com essa educação no espaço. Então uma das contribuições foi esta, eles pensam a educação dentro do espaço formal, fora do espaço formal, mas pensando educação. É que na verdade a escola, na verdade ela não... a educação está em todos os espaços. Se tu não pensa que é uma questão cultural, tu não tem como... Isso é um dos pensamentos mais contemporâneos, não tem como transformar esse espaço como um microssomo isolado, tem que ver a questão da cidade, das políticas públicas, do espaço em que tu convive, as coisas que tu consome. Claro que a gente instrumentaliza para pensar o caminho da arte hoje, mas a ideia é um pouco essa: que eles busquem, através dos temas transversais, esse eixo integrador o que se discute sobre arte, é isso que a gente está fazendo. (Conversa com docente da UFPEL).

Deriva daí uma relação significativa que põe no mesmo eixo a educação e parâmetros da arte contemporânea, ou melhor expresso, **a relação que olha para a educação partindo de conceitos da arte**. Práticas relacionais são modos de pensar trabalhos artísticos dos últimos 30 anos, cujo aporte teórico é desenvolvido por Nicolas Bourriaud (2009). A arte relacional é considerada uma nova tentativa, se considerados os objetivos das vanguardas do início do século XX, de reatar arte e comportamento ou arte e vida; pretende abarcar trabalhos artísticos que propõem situações de engajamento, encontros sociais ou alternativas à vida, cujo objetivo seria possibilitar experiências comunitárias que pudessem, além disso, dar a ver na vida essa forma.

Mesmo que, nesses termos, as propostas artísticas relacionais tracem um bom diálogo com a tarefa docente na escola, lugar que se deseja ser permeado de convivência e engajamento coletivos, é preciso atentar para análises um pouco mais criteriosas sobre esse item. A contribuição da arte relacional proporcionaria uma visão amena da participação e da crítica social ou uma conciliação humanizadora e talvez até uma simplificação empobrecida disso. Seguindo esse raciocínio, a arte relacional despolitiza-se exatamente por reduzir a

complexidade do campo social a bons exemplos (FABBRINI, 2010). Claire Bishop (2012) argumenta ainda que trabalhos artísticos que não têm a forma de obras finalizadas, mas de *work-in-progress* ou laboratórios, adaptam-se facilmente à economia de experiências pessoais encenadas e roteirizadas, que pouco diferenciam-se de uma atividade institucionalizada de ateliê. A artista também considera que obras de arte como interstício social que produzem diálogo, seriam apenas presumidamente democráticas e benéficas.

É preciso, então, não tomar de pronto as elaborações do saber institucionalizado da arte, uma vez que também esse é um campo de tensionamentos imbricados por questões estéticas e políticas. Apesar de haver uma crença na arte pelas potências que pode produzir à vida e também à educação, é preciso colocar em dúvida o que vem do campo discursivo em torno da arte e que, por vezes, é tomado como algo transparente e estável. Ligar inadvertidamente a arte relacional como um pensamento mais contemporâneo para a educação demonstra isso.

O currículo da licenciatura direciona-se para outras exigências, inclusive alcançando os jovens que hoje promovem as ocupações das escolas: [...] um currículo que demande uma relação com a realidade, uma experiência com a realidade. E aí vem um falso saber que depois é inútil frente às condições [da realidade]. Aí tu tens que reinventar, e nesse processo de reinvenção que eles fazem [os jovens], que eu acho que está muito dos conteúdos que a universidade não tem. Então a gente pega um monte de ementas que são com um monte de autores acrílicos [...] e o uso disso não tem uma base mais crítica, analítica da conjuntura. [...] Tem muitas bolhas, tem muitas. Agora [...] acho que é legal fazer as reformulações sabe, fazer as experimentações na sala de aula, na própria universidade no sentido de que paute também poços de respiração. (Conversa com docente da UFPA).

Requer atenção não apenas a adoção dos parâmetros da arte na licenciatura, mas o seu trânsito para a educação escolar: A arte [que está na licenciatura] branca é, das elites, é até uma arte morta. No meu TCC eu coloquei que eu tinha percebido quando entrei no curso que eu não queria ser esse tipo de artista que a academia formava, que colocava a sua produção dentro de uma caixa lá e que, muitas vezes, não tinha nada a ver com o que circula ao seu redor, como é aqui na universidade. O que é produzido aqui não tem relação nenhuma com o entorno [...] O professor chegava com as propostas dele, de modelo vivo, tem que olhar aqueles quadros, aqueles desenhos antigos. Aí eu falei, e agora, como é que eu vou levar isso para a molecada da periferia? Como é que eu vou estar trabalhando esta questão dos desenhos com eles? Também lembrei das aulas de esboço gráfico, de libertação do traço. [...] E aí, como é que eu vou fazer? Eu lembrava também da minha infância, quando eu guardava os papéis de pão e ficava desenhando naqueles papéis de pão, aleatoriamente, desenhando um monte de coisas. [...] a gente sempre usou a arte como demarcação de território, uma coisa

que a gente vai encontrar. Por exemplo, eu trabalhei no ensino fundamental, é muito difícil trabalhar conteúdos [...] muito distantes da realidade de alunos da Amazônia, por exemplo. Como como tu vais apresentar a proposta a esse aluno, esse aluno preto, esse aluno caboclo da Amazônia, periférico? (Conversa com estudante da UFPA). A formação docente necessariamente deve passar pelo campo artístico, mas é necessário atentar para que vértices e que conexões estão sendo sugeridas entre a arte estabelecida, a prática do artista de base expressiva e os diversos anseios de crianças e jovens sobre a arte.

O conhecimento desenvolvido na licenciatura não deveria assemelhar-se a um **campo especializado que seja refratário à vida de qualquer recanto ou que tenha apenas em si próprio a explicação para sua existência.**

Talvez seja o caso de tomar a ideia de Foucault (2013) para uma atitude: em vez de velar pela segurança do conhecimento artístico sistematizado, admitir o risco de liberar um espaço branco, indiferente, sem interioridade nem promessa.

Assim como o currículo deve não apenas cumprir o que parece assente para a formação docente em arte, pois é preciso que os conteúdos abordados na universidade seja reinventados, algo semelhante é reivindicado para as aulas de formação docente: Aqui tem a mania de separar tudo, até nas práticas artísticas. Elas são ensinadas como técnicas, mas a gente tem uma outra aula separada de como vai ser a relação dentro da sala de aula, com os alunos. Como é que é o nome das aulas mesmo? Ah, metodologia, pedagogia... [...] Posso dizer até do trauma desse ateliê, porque eu lembro que eu saí desse curso e dei um tempo... (Conversa com estudante da UFPA). O diagnóstico de Biasoli (1999) sobre a formação docente no início da década de 1990 já apontava na licenciatura em artes o isolamento dos componentes curriculares entre si e o distanciamento do curso em relação à realidade escolar, avaliados como causadores de consequências desastrosas para a formação docente. A partir disso, o que seria reinventar os conteúdos da arte e da educação na licenciatura e como os modos de operar com o saber artístico deslizam para a educação?

Pode-se tratar da existência de uma grande reivindicação, que as artes tratadas no curso tenham a ver com o entorno imediato do próprio *campus* universitário e que existam políticas voltadas ao diálogo com esse entorno. Isso porque, pelo que dizem os estudantes, a arte dá condições para a demarcação de território dos que estão à margem do código hegemônico, e a arte deles é a arte da margem, a arte marginal. A gente está preso em currículos que são totalmente protocolados e, às vezes, muito retrógrados, muito retrógrados... Mas é que são coisas necessárias, é um gesso que é necessário... eu não me encaixo nisso, os meus amigos não se encaixam nisso... faltam coisas, por mais que seja necessário, faltam coisas... acaba se transformando em outra coisa, fora do que a gente esperava. (Conversa com estudante da UFPEL). Esse lugar e essa urgência têm

pouca ressonância no espaço universitário, o que leva a entender que **certos interesses em relação à arte, notadamente os que são externos ao discurso artístico, não encontram lugar na licenciatura em artes visuais e são abrandados.**

Uma síntese do que foi apresentado contribui para entender uma parte do que hoje é posto em jogo na licenciatura em artes visuais: **uma formação que parte de e aporta em conhecimentos autorreferentes sobre arte e sobre educação em artes visuais, uma vez que não se levantam dúvidas sobre os modos como são colocados em funcionamento e a aposta no professor entranhado na arte, o que, por vezes, é a especialização em técnicas do fazer artístico ou a sua capacidade em conduzir a atuação como artista. A ciência e certa crítica do distanciamento da universidade e da formação docente em artes visuais em relação à realidade é um efeito forte** que, aliado às crenças e aos esforços descritos até esse ponto, são tanto interesses quanto poderes que atuam em conservar algumas noções e, ao mesmo tempo, forçam limites em outras direções.

Do que move os alunos até o curso, cabe ressaltar o que tem a sua razão nas artes visuais e que é produzido pela interação que os jovens têm com o desenho, desde as modalidades tradicionais ao mangá e à pichação, mas também com a pintura e o interesse pela história da arte. Assim, há os que desenhavam desde a infância, estudando técnicas do desenho clássico por conta própria e vendendo desenhos sob encomenda, mas também os que nada faziam de arte, nem sequer lembravam do que havia de arte na escola, mas escolheram a licenciatura sabendo que arte é um campo de liberdade.

As artes são muito associadas com formas de existir, são um refúgio para existir: A pichação na parede [...] não é uma coisa que pediram para você fazer, não é um trabalho porque... É um trabalho, mas você fez ali porque você precisa. É totalmente necessário para gente se mostrar, para gente existir no mundo [...], é para gente saber que a gente existe. É outra história, a gente não existe só no nosso corpo, mas uma questão de memória, e todo o resto. (Conversa com estudante da UFPEL). Mas ao mesmo tempo, há algo que se repete a partir de um modo de ser específico, o do artista que a academia forma, aquele que é inserido no campo da arte (Imagem 37). **O modo de ser do artista é um ideal:** Sabe aquela coisa



Imagem 37: "Coisas ensinadas aos estudantes de arte: pare de pintar, você tem que ler Adorno, mude para Berlim, arte não se resume em venda, chame sua mãe; volte à pintura, fuja de Adorno, Berlim está fora, seja de uma galeria, chame seu psiquiatra.", Pablo Helguera, 2009.



de que você fazer o vestibular para arte achando que você vai ser o próximo Picasso? [...] Isso não aconteceu contigo? (Conversa com professor da UFPA). É também **uma presença**: Tem muito professor artista, como um exímio aquarelista, reconhecido nacionalmente [...] e todo um processo de estudo que ele mostrava para gente. Uns [alunos] achavam bom e outros achavam ruim: “Ah, legal, ele está mostrando a área que a gente pode trabalhar como professor, divulgar nosso trabalho, mostrar o processo criativo não só lá [como] artista, mas como um professor que tem um trabalho, consegue ganhar um dinheiro com isso e mostra o passo-a-passo para a gente também poder fazer, de uma forma didática ensina os alunos”. [...] Mas [por outro lado] ele não dá aula, só expõe o trabalho dele [...], mas ele é um professor artista, então o que ele fazia: mostrava de forma didática a produção dele, contextualizava e a gente falava dos anseios dele. (Conversa com estudante da UFPA). O modo de ser do artista é, ainda, **uma existência anterior à licenciatura**: Nossos alunos chegavam dizendo: “Eu não quero ser professor, eu já tenho a minha empresa, já estou fazendo meus trabalhos de visuais, de documentário, de pequenos vídeos”, particularmente, e isso nos alertou para alguma coisa. (Conversa com docente da UFPA). É importante perguntar a respeito da naturalidade do vínculo entre o modo de ser do artista – seu trabalho e o modo de ensinar o que faz – mesmo que os estudantes se direcionem a um curso de formação docente.

**Esse modo de ser na licenciatura ou na docência, porém, produz uma fricção nos modos de reconhecimento**: A maioria dos meus colegas não se compreende artista porque não produz arte e porque acha que o curso não dá tempo para criar coisas, não tem como. [...] Colegas que eu acompanhava e que realmente desenhavam a toda hora, disseram que não se sentiam artistas, fiquei surpresa. (Conversa com estudante da UFPEL). Além disso, **a poética entra em conflito com a docência**: Sendo bem sincera, dos colegas que eu acompanhei no estágio, quase nenhum leva a [sua] poética para a sala de aula. [...] Eu, por exemplo, tenho meu trabalho artístico mas eu não levei [o trabalho] para a sala de aula para discutir com eles. Eu procurei, a partir do que a escola me dispunha, criar atividades mais propositivas. Também não deixa de ser uma forma de criar arte, mas a minha poética mesmo eu não levei para a sala de aula. (Conversa com estudante da UFPEL).

Algo semelhante apresentou-se ainda nas narrativas postas em circulação nas residências, mas na forma de **uma autorização**: Hoje me considero artista, sim. Demorei para me reconhecer como tal, mas, após quatro anos de exposições anuais, percebi que posso me considerar uma artista. Acredito que parte desse receio tenha vindo justamente do fato de eu ter cursado licenciatura e não bacharelado em artes visuais. Inclusive, foi apenas no último ano de faculdade, após participar e receber

o prêmio no Salão de Artes que comecei a cogitar a possibilidade de me dedicar mais intensamente a essa "carreira". [...] A licenciatura nos ajuda a abrir os olhos para o mundo da arte, dando uma breve pincelada em questões da prática artística. (Narrativa docente, 2014-2015).

Se, por um lado, existe uma autorização para adentrar na prática artística, por outro são identificadas suas peculiaridades em contraste com a docência: Durante a licenciatura, acreditava que poderia ser somente professora, ou melhor, sentia-me amparada no meu diploma para exercer a profissão. Mesmo estando sempre a par do debate que para ser artista não necessariamente deveria ter um diploma e acompanhando um pouco a questão do mercado de arte da cidade através de colegas que estavam nessa busca por “ser artista”, confesso que desanimava um pouco. Na verdade, não me instigava nem um pouco essa história de ficar fazendo social em *vernissages*, “puxando o saco” de um e de outro para, talvez, um dia quem sabe, ser convidado para uma exposição. Enfim... esse campo foi se distanciando de meus objetivos e intenções pessoais. (Narrativa docente, 2014-2015).

A pergunta “Que parâmetro é esse, de artista?”, feita por um estudante, é trabalhada na fala de outro: Muita gente também fica rodando nessa questão de ser artista e professor, muita gente tem medo de optar por ser professor porque tem medo de perder o sonho de ser artista. Muita gente tem esse medo, porém eu acho que a maioria dos meus colegas da turma já entenderam que pode ser um artista bacharel ou licenciado, [...] o ramo que ele vai poder escolher na arte depende dele e não da escolha acadêmica. (Conversa com estudante da UFPA).

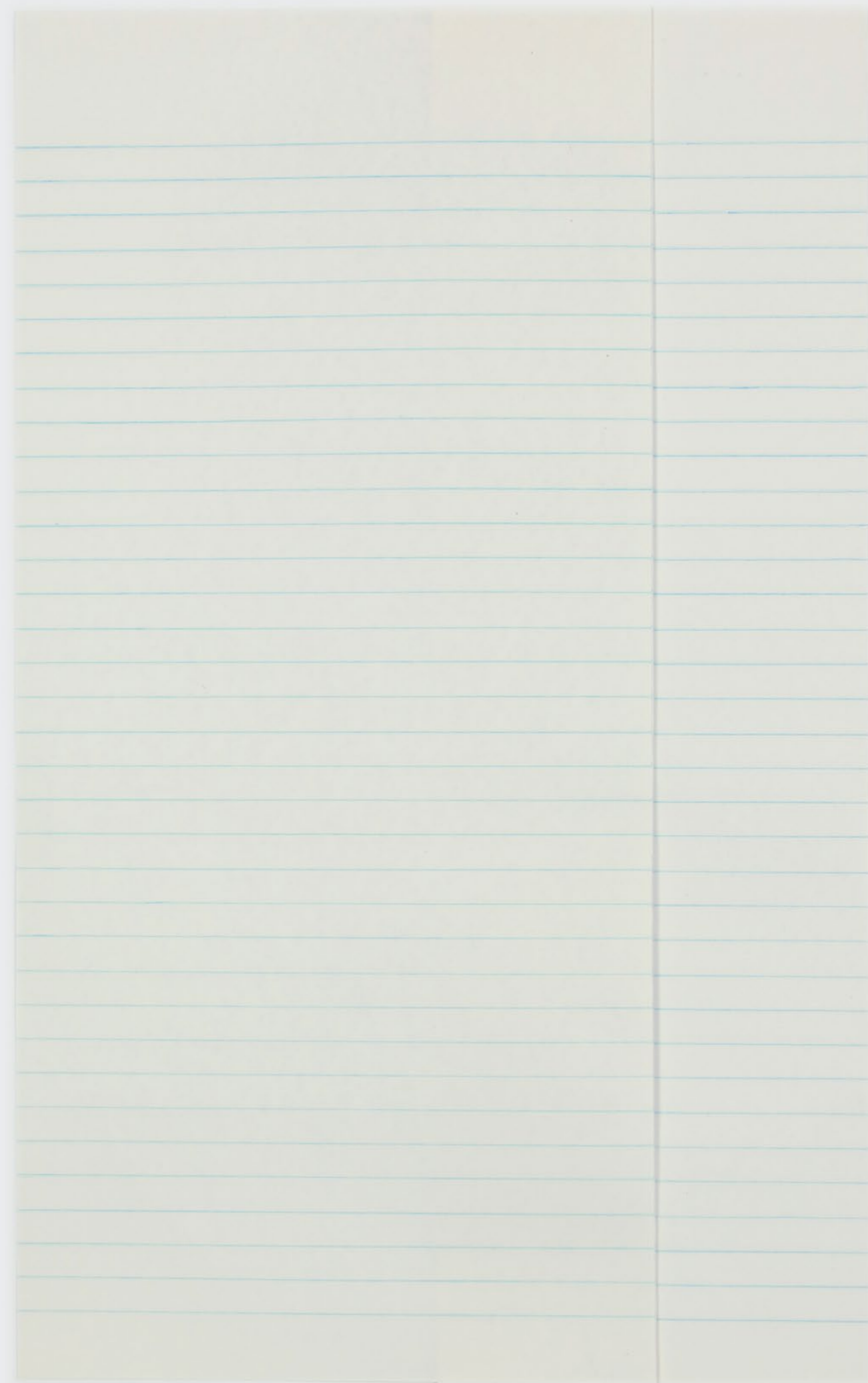
Esses conflitos dão a entender que alunos da licenciatura em artes visuais chegam ao curso por um conjunto de razões elaboradas a partir do que conhecem sobre a arte, mas, conforme forem os seus interesses, eles podem ser ressaltados ou abrandados pelo que a formação universitária propaga como saber artístico. Porém, é preciso avançar da questão curricular para avaliar que **à subjetividade docente sobrepõe-se a uma subjetividade que se mostra anterior, a do artista, mesmo que seja a do artista que é também professor. O que sustenta a argumentação sobre ser ou não ser artista num curso que inequivocamente deve dar sustentação à docência na educação básica?**

Os interesses na arte são vários, os acadêmicos e os produzidos pelos estudantes. Contudo há interesses que prevalecem e que precisam ser questionados em relação à subjetividade docente, o que pode ser pensado a partir disso: Eu comecei a gostar de arte de outro modo. É igual a pensar a rua como espaço expositivo, onde a arte se dá e acontece,

sabe? Só que lá você tem esse espaço. O espaço [na rua], ele acontece como você pensa nele. Eu acho totalmente necessário a gente questionar isso e levar para a sala de aula os espaços como eles se dão e a questão conflituosa é como a gente pode interagir com esse espaço e resolver essas questões. [...] [Esse conflito é percebido] em alguns nichos, só. Em círculos, com os amigos. É que a licenciatura, ela é muito dividida, porque, por exemplo, aquela questão que te falei das pessoas que não têm contato com arte desde sempre, elas estão num processo muito mais lento de aprendizado e de aceitação de espaços de arte, de espaços contemporâneos, de espaços públicos e como a arte se dá nesses espaços; é muito diferente de quem já teve um outro contato e já pensa nisso. Eu vejo muito a galera achando que a arte só se dá em espaço expositivo, sabe? [...] A gente questiona [isso] em aula sempre, porque é a mesma coisa tu estar falando sozinho e falar com os outros que têm a mesma ideia que você. A gente quebra aquele gesso da academia e daqueles espaços. [...] a gente descortina e acerta tudo. Mas eu acho que é um diálogo que cada vez está mais acontecendo porque a gente pensa em torno do que é o espaço público da arte e foge do espaço expositivo, de como as coisas acontecem. A gente não pode desmerecer as coisas por elas estarem num tipo de espaço diferente. (Conversa com estudante da UFPEL).

Um jogo de forças surge entre o reconhecimento do que é passível de ser exposto na galeria de arte, o estudo da arte que aponta para o que é de fora, a história da arte, por exemplo, e a arte que existe sem exigir esses aparatos. Sabe-se da permanência [...] dessa coisa de Missão Francesa que faz com que você veja aqui nesta faculdade, aqui nesta faculdade!, pessoas encostadas ali, sentadas, fazendo desenho de observação. (Conversa com docente, UFPA).

A abordagem estável e que se conserva constitui o discurso que institui a arte como arte. Embora haja tentativas de abertura do currículo, a gente tem um processo de ensino que ele é muito mais de fora, você “conta” história. A gente está tentando, mas nessa disciplina não estão os tópicos sobre a Amazônia, por exemplo, mas você tem a história da arte um e dois que vai estudar a Europa inteira! O que você estuda sobre o seu lugar? O que você conhece sobre o seu lugar? Ah não, porque “a gente tem que fazer uma ponte por fora”. Fora do que, gente? (Conversa com docente da UFPA). Em contraste, alguns estudantes comemoram quando podem nomear os artistas mais inspiradores: Andy Warhol, Salvador Dali, Marcel Duchamp, Vincent Van Gogh. Relacionando com o trabalho sobre as folhas pautadas, até certo ponto ou com certas operações, elas resistem como folhas pautadas.









Imagens 38 a 41: Linhas Abertas

As experiências com a arte passam a ser aperfeiçoadas e, então, validadas, apesar do conhecimento artístico ser um tanto distante. **Há hierarquias que se expressam no aperfeiçoamento dos interesses sobre a arte**, que dão a perceber práticas em confronto no sentido foucaultiano, que, além da sobreposição resultante dos saberes que respondem ao saber acadêmico, produzem um saber artístico desvinculado de todo laço possível com uma experiência comum. “A arte é tudo menos uma ideia atemporal situada num lugar imaterial”, afirma Bernard Aspe (2013, p. 65), o que introduz a ideia de que uma perturbação pode ser feita no conhecimento artístico na formação docente: Sem reverências, sem a propriedade privada do pensamento, sem o direito sobre aquela matéria, entendeu? Quando eu falo pensamento, eu falo o pensamento num sentido bastante amplo, da experiência da pintura, do desenho, da música, da arte, o pensamento teórico [...] Eu acho que o nosso curso tem muito pouco das potências da região. Ele é amarrado em várias coisas, mas a gente já avançou muito [...] Os problemas da educação, como eles são enfrentados? Aí, você está questionando o modo como a gente enfrenta essa contradição aí, porque de uma certa forma necessita fazer mudanças, mas mudanças consistentes, porque muitas vezes essas mudanças, elas não são mudanças. (Conversa com docente da UFPA). Podemos pensar numa arte e que dissente de modelos dados como exemplo para desmontar as hierarquias existentes, permitindo mais cruzar experiências artísticas entre iguais do que delegar modos de existir academicamente validados.

Na licenciatura em artes visuais, trata-se muito sobre a prática artística e de diversas formas; fazer arte sempre é assunto. Afirma-se que alunos e professores negam a poética porque atendem com exclusividade às exigências acadêmicas. Mas é o caso também de quem apenas experimenta as técnicas, sem efetivamente desenvolver um trabalho artístico consistente. Disso, considerando o que dizem estudantes e docentes, formam-se vários grupos: daqueles que estão na ativa, o que significa estar criando e expondo; dos que têm, na poética, o centro da docência; dos que procuram saber, com muita angústia, o que é poética ou qual é, afinal, a sua própria poética; dos que sentem que *têm que* desenvolver uma poética própria com o peso de uma obrigatoriedade.

Tornando ainda mais complexa a cena, aborda-se muito sobre a prática artística *para* a docência, isto é, o trabalho com arte na escola vem estabelecendo o seu fundamento no fazer artístico do professor, porque compreende-se que saber o funcionamento do fazer artístico embasa o trabalho com arte na escola: [os alunos] já pensam as questões de mediação e eles já pensam a questão da poética e de entender o processo artístico [...] Não arte barra, nem hífen, mas arte educação como um todo, arte é educação, é transformação. [...] Não vejo mais os meus alunos como espectadores, acho que são artistas que pensam a sua prática em sala de aula, não vejo mais isso assim, e vejo que eles também tentam conquistar isso, até porque uma das coisas que a gente vê

muito em sala de aula, não é [apenas] uma questão de espaço conquistado, mas é uma questão de reflexão. Não tem como trabalhar com o ensino da arte sem saber o que tu faz [artisticamente] e pensar como isso funciona. Houve um tempo em que isso aconteceu, bastava entender, mas não fazer em si. E hoje, sem a experiência [artística], como tu vais trabalhar? É uma questão de instrumentalização, [sem] isso não pode ser. (Conversa com docente da UFPEL). A poética do professor em formação atualiza e anula as distâncias antes identificadas com a arte, qualificando o trabalho com arte na escola, o que se dá pelo [...] incentivo que eles pensem como o seu trabalho artístico vai instrumentalizar, se não a sua obra, instrumentalizar o espaço de sala de aula. (Conversa com docente da UFPEL). O professor em formação não é mais projetado como especialista em arte, mas como artista que pensa a sua prática em sala de aula, pois o atual lastro para o ensino de arte na escola estaria nessa prática artística: o professor não está instrumentalizado sem o fazer artístico.

Trata-se, então, de **um emprego específico para a prática artística na licenciatura, qual seja, o de qualificar a docência**. Por exemplo: atribui-se uma base artística insuficiente a práticas de estágio de pouco sucesso. Em atualizações curriculares, vínculos como esse justificaram a inserção de mais práticas artísticas junto às práticas pedagógicas e a sua antecipação o mais possível para antes do estágio, porque **as práticas artísticas são consideradas o insumo para o sucesso docente**. Cabe destacar que a prática artística de professores emergiu como centro de atenção e mostra-se urgente para uma atuação profissional atualizada e bem-sucedida. Contudo, também ocorre uma **mudança na relação que professores terão com a arte**. Os componentes curriculares de prática de arte visam desenvolver uma técnica para o cara ter uma sobrevivência, ter um conhecimento, ter uma maneira de expressão, mas nós aqui não, nós temos que saber a sintaxe da linguagem, se não, não vamos ser professores, e aí requer [saber] uma metodologia (Conversa com docente da UFPA).

Merece um olhar atento uma prática que estava em processo de extinção na UFPA à época das residências, mas que teve lugar no debate sobre prática artística e formação docente nas residências. Trata-se da prova de habilidade específica, também realizada por diversas instituições de relevo nacional para os cursos de licenciatura e bacharelado em artes visuais<sup>59</sup>, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para citar instituições públicas de ensino superior de diferentes regiões do país. Na UFPA, a prova foi realizada pela última vez em 2016<sup>60</sup>. O teste

59 Conforme levantamento realizado em 2014 (CAPRA; SIMÕES, 2014)

60 Na UFPEL, não é realizado o teste, mas estudantes dessa universidade haviam realizado a prova específica em outras instituições..

é composto por uma série de exercícios de desenho e de composição visual, além de questões sobre cores, artistas e obras, através do que os candidatos demonstram habilidades para as artes visuais.

Sabe-se que todo candidato chega ao curso já desenhando, só que através da cópia do mangá e dos quadrinhos: tu visualiza isso e quando chega na faculdade, eles aprendem a desenhar não pelo professor de educação artística [da escola] que é aquele nosso problema de colocar o vestibular de habilidade e não valorizar a pessoa lá dentro da escola. [...] Então eles chegam estereotipados e tens que destruir isso para reconstruir, dentro da faculdade. Então eu digo assim: eu não vou ensinar, eu vou ordenar o pensamento deles. “Qual é o jogo de luz e sombra?” (Conversa com docente da UFPA). Os alunos vão entendendo que a prova daria conta de preparar o estudante para o que é propriamente o curso, sob pena de não aguentarem o trabalho cansativo de atelier que está por vir. Contudo, haveria algo como uma verificação do trabalho de professores de escola e do que os alunos sabem de arte, através da solicitação do desenho de uma pessoa ou de um prédio na prova, que é também uma verificação da arte na escola. **Às portas da universidade, não há apenas uma prova a ser feita pelo candidato, mas evidências a serem tomadas sobre a cena maior da arte escolar pela qual professores também são testados.**

Tal prática faz com que se crie um filtro, regulado pelas concepções sobre habilidades artísticas que estão em jogo. Mas ele diz mais do que aparenta, ele cumpre certas funções de acesso à arte, por exemplo: *nivelamento* das condições para o aprendizado artístico, *esclarecimento* do potencial artístico do candidato, *demonstração* sobre como é um *curso universitário de arte* e do envolvimento necessário para levar o curso adiante (CAPRA, 2015). Na residência em Belém, a seleção tanto impede a admissão dos que não tiveram acesso às práticas solicitadas, como candidatos que não respondem ao mesmo código cultural, ao mesmo tempo em que produz uma identidade especial para os aprovados – [...] as pessoas que passam na prova de habilidades da UFPA acham que são O desenhista, O artista, porque eu chego aqui fazendo O desenho, eu sou O cara (Conversa com estudante da UFPA) – ou uma subjetividade específica (Imagem 42).



"But enough about me—  
now let's talk about my work."

Imagem 42: “Basta sobre mim – agora vamos falar sobre meu trabalho”, Pablo Helguera, <<https://www.artslant.com/ew/works/show/403226>>, 2010.

É certo que o bom desempenho nas

habilidades requeridas no teste faz com que os aprovados tenham o seu primeiro aval e ele é bem claro, **aval de capacidades que teriam a ver com um tal modo de ser artista**, o que faz o atrelamento entre faculdades individuais com a conduta propagada pelo curso, que pode ser, desde então, compreendida na medida em que se funda: não o conhecimento artístico como potência ou possibilidade, mas o conhecimento artístico como posse, passível de ser tanto defendido, quanto cobrado.

Além disso, é interessante perceber que entre a vítima da prova e a entrada do estudante, um grupo que se distingue pelas habilidades, ficam sem lugar os que têm interesse na teoria da arte ou mesmo na educação, mesmo que esses obtenham aprovação no teste. Disso, importa perceber que a estrutura acadêmica produz grupos específicos entre os alunos, ao fim e ao cabo validados pelos professores da licenciatura, que passam a opinar com legitimidade sobre a forma de ingresso no curso: Se por um lado o ingresso na universidade torna-se mais tranquilo sem a prova, por outro vem a suspeita de que sem ela diminui o nível do curso no quesito artístico. **São acadêmicos produzindo saberes sobre o ingresso dos próximos acadêmicos, tendo como efeitos da seleção a delimitação precisa de lugares:** que tipo de aluno vai entrar aqui? (Conversa com estudante da UFPA).

A dúvida sobre a seleção realizada pelo teste de aptidão motivou a sua extinção na UFPA, pois a aprovação não necessariamente relaciona-se a um “aluno de qualidade” para o exercício artístico ou docente. O teste inicial dá a cor da entrada na graduação, cujo matiz é de uma arte que nasce no terreno da forma e da competência individual, elementos caros à tradição estética e biográfica do artista original. Mas tem também **um caráter administrativo das condutas dos licenciandos ao produzir certas reações em relação a tal contexto artístico e não outras, além de situar o saber artístico mais na ordem da posse e da autorização individual do que na ordem da potência.** Propriedade do saber e administração das condutas são dois mecanismos afins.

O que deve constituir a licenciatura em artes visuais, isto é, que conhecimentos e quais articulações devem haver entre eles é um assunto muito discutido nesse campo e, por isso, sempre aberto. O tema ultrapassa a burocracia de um curso para agir na constituição de sujeitos, mas não um sujeito em sentido lato: trata-se do sujeito da licenciatura em artes visuais. O currículo é um assunto inevitável e, quando essa presença impõe-se, há fios que cortam o tema em muitos lugares.

Uma ideia bastante repetida, é que a arte do curso de licenciatura é apenas uma arte básica. O que os licenciandos fazem é mera experimentação, trata-se de um contato reduzido com a arte ou um conhecimento só inicial e o que o artista faz é conflitante com a escola: Ah, vai ter muito problema, vai bater de frente com a direção... o artista que vai [lecionar em escola] tem que ser um que não tenha medo de botar a cara a tapa, porque ele

vai ter que ter um jogo de cintura com a direção e com os pais, principalmente... Tu pode sair da licenciatura com um debate pronto, ter essa experiência com o debate para fazer com os alunos. Mas não necessariamente um debate na tua produção, porque a produção é muito fraca, a da licenciatura. Tu vai passar só pelo básico da gravura, básico do desenho e se tu não tem uma prática anterior, tu sai sem um fundamento. (Conversa com estudante da UFPEL). A produção artística desenvolvida com os licenciandos tem como critério de comparação o que é feito no bacharelado<sup>61</sup>, o que vem sendo intensificado com a aproximação entre os cursos, quando são modalidades distintas na universidade (UFPEL) ou quando se trata de um mesmo curso até a metade do percurso, quando os alunos escolhem qual deles seguir (UFPA).

Daí não causarem grande estranhamento componentes curriculares cujos nomes possam já conter um enfraquecimento como: Introdução à Pintura, Fundamentos da Computação Gráfica, Laboratório de Experimentação em Desenho, Laboratório de Noções de Fotografia. Se essa compreensão existe, mesmo quando as disciplinas do bacharelado têm o mesmo nome, é porque há um conhecimento que tem sentido em uma determinada ordem do discurso sobre a formação docente em artes visuais.

Essa falta pontual tem um percurso que remete à ideia que o professor precisa entender de arte e não necessariamente fazer arte. O lugar ocupado pelo professor é aquele que dá fundo à separação sempre mencionada entre o bacharelado e a licenciatura em artes visuais e entre artista e professor, e que não cessa de nutrir a disputa sobre quem pode fazer arte ou quem deve ensiná-la, ou ainda o contrário, quem não pode ser artista ou não tem qualificação para ser professor. Por outro lado, **a repetição dessa falta de arte coloca a formação e o próprio docente sempre em defasagem, reforçando internamente ao curso e pela arte o julgamento social que diminui a profissão.**

O que não está nas diretrizes nacionais, na literatura de formação docente, nem na parte institucional da licenciatura, é que a forma atual do curso produz uma transformação por vezes indesejada, transforma em “outra coisa”, conforme um aluno. O curso dá a conhecer e faz enfrentar gessos e portas: A arte é um campo aberto para quem acha a porta onde abrir, atualmente. A porta é uma coisa impactante, porque ela gera uma dúvida, entrar ou não entrar, então ela é aberta de certa forma, para certas pessoas ela é um campo aberto... Para a periferia não, atualmente. (Conversa com estudante da UFPEL). A academia lida com outras coisas que não conversam com o vivido pelos alunos, daí produzir ao estudante um saber-se sempre fora.

---

<sup>61</sup> Nas duas instituições há bacharelado e licenciatura em artes visuais, sendo que os alunos, por vezes, frequentam as mesmas turmas.



Há uma diferença de tratamento dos trabalhos artísticos da licenciatura e do bacharelado, estes acessando sem restrições os espaços expositivos que lhes são naturais, ao contrário daqueles. Isso faz entender que experimenta-se na licenciatura um **permanente desencaixe ou um embate entre modos diferentes de operar com as artes**, sobretudo entre um modo que se dá independentemente da academia universitária, que não nasce dela e não precisa de permissão para que exista. Antes de avaliar os processos de reconhecimento e validação do que é arte, é necessário perceber que na formação docente, o saber acadêmico impõe-se como um novo e mais coerente começo nas artes do que a construção que muitas vezes já vem em curso. Em encontros acadêmicos onde professores de licenciatura e bacharelado compartilham pesquisas e experiências de ensino, não é raro ser dito que os saberes ou práticas artísticas dos alunos anteriores à universidade deveriam mesmo ser “zerados”.

A questão é que **o código artístico prévio ou externo ao curso não deixa de existir, ele resiste e encontra meios para persistir**. Paralelo, nas frestas que podem surgir ou adotando com fluência o repertório acadêmico (como o da história da arte ou do *métier* artístico), ele conforma experiências com a arte na licenciatura, operações constituídas por jogos entre forças, cujo exame expõe saberes determinados, que são acentuados ou suavizados, sobre o sujeito da licenciatura.

O que se diz da arte feita nesse curso é mais do que a geração de uma maneira melhor de interação com a arte ou que a obediência às normas do campo artístico mesmo que voluntária. Há pontos que determinam essas relações com o fazer arte e, nesse panorama, coexistem a “arte da história” que está nos livros, morta, acadêmica, com aquela do mercado de arte, que está dentro da galeria e onde poucos entram. À sua maneira, ambos impõem regras de acesso e certas condutas: a história, o conhecedor e a autoridade do saber; o mercado, o reconhecimento da obra, o valor e a inserção do artista; ambos, a centralidade do artista. Soma-se a isso a visão resistente sobre a atuação de artistas na universidade, seja formando professores ou artistas, sob a justificativa da sobrevivência, o que, primeiramente, tem o sentido favorável do sustento econômico, mas também o sentido desfavorável: [...] a universidade não é justa com o artista e o sistema de educação não é justo com o artista, exigem da gente um outro tipo de trabalho que não é aquilo que a gente faz. [...] E aí você, para sobreviver nesse sistema, começa a abrir mão de fazer a sua arte, de desenvolver a sua poética, de desenvolver uma linguagem artística, uma linguagem poética, em nome de sobrevivência. (Conversa com docente da UFPA).

A lógica produtivista do meio acadêmico tem sido alvo de críticas contundentes sobre a exigência de um alto índice de publicações dos professores e sobre o excessivo valor atribuído à produção científica em relação às demais atribuições docentes na universidade. Contudo, o que merece atenção no contexto da licenciatura em artes visuais, é que o fazer do artista que é professor desse curso, mantém-se no que é do seu fazer poético, ao passo que o que é próprio da licenciatura deveria atender a relações com a arte que acontecerão na educação básica.

**Coexistem duas operações distintas com a arte, uma originária e original do artista e outra que nasce do encontro entre professor e alunos na escola.**

Assim, são demarcados tanto a **distância entre diferentes operações com a arte, a dos artistas e a dos futuros professores de escola, quanto um modelo de atuação com a arte**. Aquele que é professor e é artista posiciona o aluno diante da concepção da obra, do porquê da sua existência. Com a obra do artista, seja professor ou estudante, ainda, é feita uma ponte com o contexto histórico contemporâneo, algo que tem a sua razão no incentivo ao fazer artístico dos alunos que, como foi descrito, é uma concepção que adota o ponto de vista da criação e da identificação com o meio da arte (Imagem 43).

Disso, surge um ponto importante: como fazer a passagem da experiência da criação artística para a experiência docente com a arte? Mas não se trata disso, pois se fosse esse o caso, estaria sendo tratado da transposição ou da adaptação de uma experiência à outra. Torna-se fundamental **modificar essa lógica para caracterizar as operações docentes com as artes visuais**. Observa-se que enquanto estudantes de bacharelado e licenciatura estão juntos nos ateliês ou disciplinas teóricas comuns, a convivência é naturalmente produtiva. Essas práticas compartilhadas são consideradas, inclusive, como conteúdo do projeto pedagógico da licenciatura.

Se estudantes do bacharelado e da licenciatura vão travessar de algum modo as instâncias de educação, seja formal ou informal, ambos terão que lidar com problemas específicos ao campo de atuação onde estarão sendo professores: O que é o bacharel? É um cara que tenha a capacidade de resolver um montão de problemas, incluindo o campo educacional que ele vai atravessar de algum modo, seja formal ou informal. (Conversa com docente da UFPA). Ou seja, nas duas modalidades formativas, existe a preocupação que o contexto que solicita uma atenção desafiadora é o contexto educativo. O movimento contrário, contudo, não funciona da mesma forma. Por exercício, inverte-se o caso: estudantes do bacharelado e da licenciatura que atravessam de algum modo as instâncias da arte, de criação ou elaboração do pensamento sobre a arte, terão que lidar com uma grande quantidade de problemas específicos ao campo de atuação onde estarão sendo artistas, curadores, críticos. Tem-se em vista mostrar que **a docência distancia-se – ou ao menos torna-se concorrente – se**



“Activism is better than art, but it is not art.”

Imagem 43: “Ativismo é melhor que arte, mas não é arte.”, Pablo Helguera, <<http://www.artworldsalon.com/blog/wp-content/uploads/activism-is-better-than-art-copy.jpg>>, 2012.

**o ciclo instaurado na licenciatura for o de uma prática artística conforme são as do campo artístico.**

Associado a isso, existe algo que pode ser descrito como uma **tipificação da experiência artística da licenciatura**, uma ideia radical que precisa de radicalismo para tomar presença num conflito que é excessivamente familiar. A tipificação da experiência artística da licenciatura parece originar-se em conta do que viria a ser o trabalho do professor na escola, um lugar considerado opressor e de recursos sempre restritos, características ditas fatais para a arte. Ademais, a ideia prévia de que o licenciado não quer ter uma experiência artística real ou não tem condições para isso tipifica a experiência com a arte, ou ainda uma experiência autêntica com arte não é necessária para quem vai ser professor. A gente vê que a licenciatura não tem tanto esse contato com a arte como no bacharelado. É uma outra história. Mesmo os nossos professores, eles deixam isso de lado, eles negligenciam a arte na licenciatura, é impressionante. É ridículo, até. Eles acham que o pessoal da licenciatura não é tão capaz e não vai estar tão interessado. Isso tu vê. Tanto que até as matérias ficam meio diferentes. A “Pintura I” do bacharelado e da licenciatura é diferente, e não tem porque ser outra, se é pintura, se é arte, mas o conteúdo é outra história. E faz falta para a formação como professor-artista. A gente se torna só um professor que tem um contato raso com a arte, eu acho que falta muito. E nesse caso é totalmente ao contrário, é uma pessoa que sempre se interessou por arte e vai para licenciatura por uma necessidade, por uma... ah, não sei. (Conversa com estudante da UFPEL).

Para os alunos, a diferença de tratamento ocorre principalmente nas disciplinas práticas, ministradas por professores artistas, o que procuram explicar como preconceito ou uma postura muito diferente e visível por parte dos professores. Operações com a arte podem modificar a abordagem nesses componentes curriculares, tornando-se fazeres mais brandos, porque menos complexos, quando se trata da atuação docente em escolas, geralmente locais de poucos recursos e grandes dificuldades. Mas seria o caso de articular a formação artística da licenciatura com os propósitos da futura atuação docente, orientando-a de forma mais condizente ao ensino da arte em escola? **O conhecimento artístico, do fazer ou sobre a arte, precisa ser modulado para formação docente? Isso não seria exatamente tipificar a experiência artística da licenciatura em artes visuais mediante a também tipificação da arte escolar?** Some-se a isso que, quando a modulação da formação artística enfatiza o lado artista do professor, vem às claras **uma bipolaridade ainda insolúvel na licenciatura em artes visuais**, aquela bipartição entre o pensamento artístico que parte do lugar da criação, em relação ao pensamento artístico que parte da estética, expresso no conhecimento sobre a arte e na experiência do espectador da arte.

Simultaneamente às noções apresentadas até o momento relativas à tipificação da experiência artística da licenciatura, práticas exercidas em volta do saber sistematizado da arte e

identificação da docência com o meio artístico, há um movimento de aproximação entre os cursos de licenciatura e do bacharelado, algo visto como uma saída à dicotomia entre as duas formações. Isso é proporcionado com a oferta de componentes curriculares comuns a ambos ou pela oferta de um mesmo percurso acadêmico para os ingressantes nas artes visuais até a metade do curso, quando então os estudantes devem escolher a direção a ser tomada, se licenciatura ou bacharelado. A arte compõe ainda as disciplinas atinentes à formação docente, como objeto de ensino e estudo e, mais recentemente, como poética dos alunos.

O movimento em direção a uma  **fusão entre licenciatura e bacharelado**  mostra o empenho para que, na universidade, “artes visuais” seja quase um curso só. Artistas e professores, ambos em formação conjunta, pensam as questões de mediação ao mesmo tempo em que ponderam as questões da poética, impulsionados pela ideia ampla de educação em instituições culturais e pelas artes recentes que vêm trabalhando com propostas abertas que remetem – ou mesmo relacionam-se – com instâncias de educação. Na condição de artistas, todos os estudantes lidam com processos de criação, mas como professores, também lidam com o entendimento desse processo. A naturalidade dos estudantes, nessa convivência comum, é explicada dessa forma: Para essa geração que vem agora, não tem diferença nenhuma, tanto que artes visuais é um curso inteiro, é quase um só, eles [alunos bacharelado e licenciatura] dialogam muito. Tanto um lado quanto o outro já pensa as questões de mediação e eles já pensam a questão da poética e de entender o processo artístico. Não tem diferença tão demarcada, é geracional. A gente tem que acompanhar isso porque acho que é uma transformação inclusive com si próprio. (Conversa com docente da UFPEL).

O alargamento da arte e da educação na licenciatura proporcionaria aos licenciandos não apenas a conquista de um espaço, mas um poder de reflexão direcionado à docência. Esse poder de reflexão, contudo, ocorre pela ênfase na prática artística na licenciatura que, se não está totalmente implantada, é uma meta a atingir. Entender a arte ou saber arte transforma-se em saber o fazer arte. Professores serem artistas é algo muito mais múltiplo do que a mera condução deles a um novo agir docente, o que pelas palavras de docentes é um novo link, um outro nicho, uma necessidade e pelas palavras dos estudantes é uma ambição, uma obrigação, um medo.

Com a expansão da noção de educação, identificou-se a busca por uma **expansão da atuação de professores**. O currículo da licenciatura vem a cada atualização propondo que os acadêmicos pensem amplamente a educação para além da escola, o que pode diminuir o pensamento sobre seus problemas e suas potências. A educação está em todos os espaços, porém há que se ter o cuidado de observar se a formação docente e a própria universidade estão se distanciando da escola.

Ter a educação como algo maior que a escola, permite andar junto a um pensamento

mais contemporâneo que une educação e arte e mais especialmente ainda a itens oriundos da pesquisa em arte, como já mencionado: cartografia, relação experiencial, arte relacional. A proximidade com termos da pesquisa, no caso citado, em poéticas, auxilia no **encaminhamento dos egressos da licenciatura à pesquisa acadêmica**. Muitos vão direto para o mestrado com uma inserção na pesquisa muito boa, em torno de 80% passam direto de um curso a outro (Conversa com docente da UFPEL).

Aparentemente, há muitos benefícios em enfatizar o campo artístico na licenciatura em artes visuais. Um deles, ainda não mencionado, é que na arte contemporânea, qualquer material pode tornar-se arte, de grama a caminhadas. Conforme vem sendo exposto, isso não se dá sem conflito: Acho que a gente ainda forma um professor de artes muito professoral, talvez em função de toda uma tradição do passado. Mas a competição [com o bacharelado] está muito diferente [...] muito em função dos alunos da licenciatura. [...] O medo que eu tenho às vezes de a gente tentar defender, de levantar essa bandeira [do professor ser artista], é que acontece que eles ficam com tanta vontade de produção, que muitos acabam pedindo reopção para o bacharelado, porque ele tem mais ateliês, há outros que adiam a formatura para poder fazer mais ateliês. Então a gente já conseguiu diagnosticar, [...] precisa ter mais disciplinas de ateliê porque realmente é isso que dá a estrutura para que esse aluno vá para escola e consiga pensar coisas, para conseguir realizar lá dentro, com as condições da escola, e também para proporcionar o encantamento pelo fazer, para que não caia sempre numa aula mais teórica de artes, que é sempre a saída mais fácil lá na escola. Então acho que a gente tem tido vários perfis, assim, desse que se encanta muito pelo fazer e acaba sendo um artista que também dá aula, não vejo isso mau, acho que seria ótimo, até, mas acho que ser professor seria outra coisa também, entende. Porque tem algo de pensar muito aquele espaço, entende, de pensar socialmente aquele espaço, de pensar seu papel lá dentro. É que às vezes o artista está tão ensimesmado, ou então pensando outras questões de mundo, que a escola acaba sendo só uma fonte de renda. E também a escola não oferece condições de encantamento para essa mesma questão, os 45 minutos por aula, a falta de estrutura, a desmotivação daquele ambiente, de apoio para os professores. (Conversa docente da UFPEL).

O relevo produzido em torno da produção artística é perigoso não porque o licenciando mude seu interesse ou porque pode tornar-se, também artista, mas porque **é de um tal modo de fazer arte que se fala, codificado, ensimesmado, autoral**. Esse modo de ser artista, contudo, é ao mesmo tempo o que estrutura a prática de estágio docente, o que produz encantamento pelo fazer da arte e o desvio da teoria, na escola, e o também que precisa abrandado na licenciatura, um curso de formação de professores.

A licenciatura não se entende sem a comparação com o bacharelado, curso para o qual se atribui um teor de ciência, de pesquisa, o que, em certa medida, mantém um status. Para a licenciatura,

todavia, persiste um olhar pejorativo daqueles que têm que ir para a sala de aula porque não sabem ser artistas, não são pesquisadores. Essa ideia repete-se no saber produzido sobre o curso, e, ao mínimo estímulo, o assunto manifesta-se e se desenvolve muito, confirmando-se como **um senso comum que deve ser superado de que a licenciatura é um curso menor**.

Essa ideia é uma zona de tensão, mas é uma **tensão familiar** conforme as críticas existentes desde as primeiras licenciaturas na década de 1970. Elas têm sua razão no menos ou na falta e também se expressam por um medo e uma angústia: o licenciando tem que ter uma poética para que as suas aulas não sejam só informação ou só história da arte. Pode ser que a ênfase na poética seja apenas uma provocação dos professores da licenciatura e não uma obrigação, mas se é uma provocação produtiva, também é motivada pelo perigo de tornarem-se professores passadores de informação.

Desse ângulo, o professor em formação precisa mais que experimentar a arte, ele **precisa fazer e saber falar desse fazer para dar a resposta que falta e, assim, atualizar e renovar o que existe na escola**. Essa **especialização artística** da formação docente ainda pode ser pensada sobre o que é ser um professor artisticamente competente para o campo artístico, e isso em relação ao campo da educação escolar. O "tem que ser" artista é muito forte, não me sinto "isso" (Conversa com estudante da UFPEL), demonstrando que tal efeito expande-se para além da graduação, acompanhando professores recém-formados, ainda que se sintam convocados em lutar pela arte na educação regular. Afinal, a qualquer momento, nossa área pode sumir do mapa (Conversa com estudante da UFPEL).

Importa pensar que efeitos a especialização artística da docência em artes visuais pode promover na escola. O mergulho no campo artístico, ao mesmo tempo em que qualifica o saber específico, pode abrandar a reflexão sobre o próprio campo artístico. Ademais, essa detenção do saber mantém o modelo pedagógico (RANCIÈRE, 2011a), aquele em que professor e aluno podem ser diferenciados sempre pela proximidade ou pelo afastamento em relação ao conhecimento, cuja ciência da distância mantém cada qual em seu lugar. Além disso, é próprio das artes como são entendidas hoje manter a centralidade da figura do artista, cuja subjetividade perpassa toda produção de conhecimento sobre as artes, o que vai do viés biográfico da história da arte para fora do campo artístico com a apropriação do "modo artista de ser" pelo modelo político-econômico (LIND, 2006; LIPOVETSKI; SERROY, 2015).

É preciso ainda fazer uma reflexão acerca da formação docente dos estudantes relativamente à atuação do corpo docente da licenciatura: o professor de estágio é o único responsável pela formação docente dos alunos? [...] O exercício da docência não pode ser só de responsabilidade do estágio (Conversa com docente da UFPA) e dos professores que acompanham os componentes curriculares de formação pedagógica. Ocorre uma **setorização na licenciatura em relação às áreas que compõem o curso**, isto é, entre a área de poéticas



visuais, as disciplinas teóricas da arte e as pedagógicas de formação docente, naturalmente recaindo sobre elas o compromisso com a docência, ao mesmo tempo que mantém a docência separada da arte no interior do curso.

Além do caso do estágio, a setorização também se expressa quando, num passado recente, professores artistas não orientavam trabalhos de conclusão da licenciatura [...], havia muitas restrições em dar aulas para a licenciatura [porque] não sabiam como se relacionar com os alunos, não tinham referenciais para lidar com esse curso (Conversa com docente da UFPEL). É oportuno perguntar a respeito da relação entre professores formadores e escola, não somente sobre os responsáveis pelas disciplinas da formação docente, mas sobre os professores formadores que atuam nos demais componentes curriculares. Na medida em que atendem alunos que serão professores, merece pensar como aproximam-se do campo de atuação fim dos licenciandos. Essa aproximação é algo muito produtivo que contrasta com a atuação do artista que leciona na licenciatura, quando ele vai dar uma aula em escola pública: o que acontece é uma experiência absurda, pois como pode dar aula num tempo muito curto? É um problema... Estar na escola faz compreender, por exemplo, que uma coisa é quando vai andando a aula de fotografia na universidade, a outra, é sair disso e pensar o que e como ensinar. Inserções como essas de professores universitários no meio escolar podem modificar posturas sobre o que vem a ser formar professores para a educação básica.

Sob o ângulo do professor de escola que é artista, os que defendem essa postura esclarecem que não é o caso de levar a poética para a sala de aula, mas é o caso da poética do professor [...] ser um suporte para que a aula, na escola, dê um “salto” (Conversa com docente da UFPEL). É preciso saltar, mas que salto é esse? Mesmo que esteja sugerido o salto de qualidade da aula de arte na escola, identifica-se outro salto a ser problematizado, entre o trabalho artístico do artista e o trabalho artístico com turmas escolares: como acontece a passagem da criação que se origina de um trabalho único e concebido individualmente sob determinados pressupostos do campo artístico para o encontro de conversação com a arte entre estudantes e professor na escola? **Como as operações por serem traçadas em arte e educação podem gerar um tal estado para lidar com a arte sem proceder de uma lógica exemplar do trabalho do professor como artista ou como conhecedor da arte?** Para haver conversação não é possível que haja sujeitos proeminentes.

Existe a crença que a precarização do trabalho escolar e da escola em si sejam fatores que afastam os estagiários desse campo de trabalho. Eles identificavam que aquilo lá não era um lugar, a estrutura, a forma como eles eram recebidos na escola [...] O estagiário é alguém que põe em xeque aquele método que está sendo ensinado. Então eles eram acolhidos de uma forma muito ruim, como alguém que estava ali reparando em tudo. E também é sempre muito curto o tempo de estágio, quando está começando, termina. Aí eles começaram a descreditar um pouco e a gente não queria isso, a gente queria

exatamente que eles se encantassem pelo espaço da escola e começou a ficar muito difícil. [...] Uma professora [de escola], super séria, super seca, olhou [para a estagiária] e falou assim: “vai tirando esse brilho do olho porque esse encantamento vai passar, tu não sabes o que é isso aqui”. (Conversa com docente da UFPEL). A profundidade de um acontecimento como esse deve lançar muitas indagações sobre formação docente em proximidade com a escola, mas antes da proximidade entre a docência exercida na escola e a universidade. Além disso, situações como essa são raras quando os estágios ocorrem em Colégios de Aplicação, locais onde se conta com melhores condições de trabalho tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos, ou seja, as redes públicas estadual e municipal têm condições mais difíceis de trabalho.

As evidências são fortes e sabe-se serem relacionadas à precarização da docência como profissão e à degradação social dos que acessam principalmente a escola pública. Na distribuição do tempo escolar, a arte recebe um dos espaços mais restritos, ainda mais se for levado em conta o aparato que forma os professores na universidade: tempo largo para o desenvolvimento de processos artísticos, equipamentos, ateliês, laboratórios, espaços expositivos. Nas escolas, a arte não tem como funcionar nas condições proporcionadas pela universidade não apenas porque as condições materiais são diferentes, mas porque **cada instituição tem um destino do tempo, a universidade forma professores para a educação básica e a escola realiza a educação básica**. As instituições trabalham no sentido de uma aplicação da arte a funções sociais estipuladas por expectativas estranhas ao conhecimento que vem da arte, em lugar de, minimamente, liberar a arte desses desígnios.

O tempo de professores de arte em escola é consequência do estado dessa profissão e desse componente curricular. Muitos veem-se forçados a trabalhar em mais de uma instituição, em síntese tornando-se um “professor taxista”, que termina a aula 15 minutos antes porque tem que pegar um táxi para chegar 15 minutos atrasado na outra (Conversa com docente da UFPA). A mudança que pode ocorrer em situações como essa é vista como muito lenta, quem está na escola está há muitos anos, está desmotivado, onde não há como estar de outro modo. A escola só pode ser o lugar onde professores de artes travam uma luta cotidiana.

A par desse quadro, estagiários perturbam o que está sendo realizado quando levam arte para a escola e implementam outros modos de agir. Pela potência do trabalho docente em artes visuais que realizam, até é possível afirmar que a situação nas escolas vai mudar, contudo o que sempre toma a vez é o que se sabe desde sempre da escola: lugar margeado de problemas onde é preciso brigar por espaço para a arte, cuja desvalorização transformou-se numa verdadeira questão cultural, bem maior que o espaço de sala de aula. Essa é uma linha escrita desde sempre na formação docente em arte.

A briga por espaço para a arte na escola parece ocorrer de forma alheia aos esforços

realizados na formação docente na universidade. A escola tem problemas sérios e de grande complexidade, mas a universidade, especialmente, a licenciatura em questão, parece não adentrar de verdade nessa seara. Parece vir agindo em direção a outros interesses, orientando-se para a abertura da ideia de educação e aproximando-se dos fazeres do campo artístico. Ademais, a constatação que a escola é problemática nesses termos é uma repetição generalizadora que negligencia todas as formas de vida que existem junto às controvérsias inerentes à instituição escolar. Desconsidera ainda a ética de trabalhar com o outro e consigo mesmo, para além da postura salvacionista da educação que é sustentada pela repetição de argumentos acerca da defasagem estrutural, humana e financeira da escola (STORCK, 2015).

É necessário mais um esforço a fim de pensar em que medida as operações com a arte na licenciatura produzem aproximações à docência na escola regular, uma vez que **a qualificação da formação docente tem passado, entre outros pontos, pela ênfase na sua relação com a arte**. Deve-se ter clareza de que os processos pelos quais passa o artista ou quem se dedica a pensar a arte não se parecem nem podem ser adaptados ao trabalho escolar. O caráter dessas atuações é de cunho intelectual e poético, remete a processos heurísticos, artísticos, analíticos, em resumo, **concentrados num solo que não é o da educação, menos ainda da educação escolar**. Para repensar o “salto” anunciado anteriormente e por conta desta tese, a formação docente em artes visuais, para cumprir com o seu propósito de participar da educação básica, deve menos cumprir com o que diz o conhecimento inerente à arte para cumprir o que é inerente à educação, isto é, lidar com os conhecimentos (no caso a arte) de forma livre e comum, de posse de qualquer um a título de responder eticamente à arte na educação.

O que é dito sobre a arte na licenciatura gera implicações sobre as noções de educação e escola. Presumidamente os egressos da década de 2010, a última geração realmente vai buscando espaços alternativos de trabalho, mas, como professores. Isso significa atuar em projetos sociais, centros culturais e escolas ou ateliês de arte, exercendo a docência em espaços não formais de educação. Sobre a atuação dos egressos em escola, contudo, a gente sabe que às vezes eles fazem concurso e existe incentivo para isso, até porque o espaço de sala de aula precisa de transformação, é um espaço que está carente, sempre carente (Conversa com docente da UFPEL).

Mesmo que a educação formal seja o objeto direto da licenciatura, **escola e universidade mantêm-se a distância** de várias formas, não apenas pelos problemas que acometem a educação escolar, mas **pelas operações com conhecimento específico (a arte) que são desenvolvidas na universidade que tendem a manter-se no campo artístico**. A universidade deveria entrar mais na escola, mas a gente não consegue. [O processo] É muito lento, quem está na escola está há muitos anos, está desmotivado, está... (Conversa com docente da UFPEL). A tese tem interesse em ressaltar que a ideia não é abandonar o

saber da arte, mas problematizar o campo artístico e o seu pensamento de sustentação a fim de encontrar outras formas de ligar a arte e a educação – ou o mundo e a escola pela arte – necessariamente pelo desequilíbrio das posses de saberes e lugares. Acreditamos que a ligação entre arte e educação possa ocorrer ou deva ocorrer como uma atitude política de perturbação do que institui a ambas áreas e à junção das duas.

A arte contemporânea parece ter-se tornado um pressuposto nos cursos de licenciatura, tendo especificamente essa arte como um ponto de partida legítimo pela correspondência ao nosso tempo. Compreende-se que as modificações na arte de hoje requerem metodologias próprias para a educação artística na universidade, principalmente em relação aos laboratórios específicos em linguagens artísticas mais tradicionais, como sala de desenho ou ateliê de escultura. Hoje, se é necessário lidar com outros conceitos, mais contemporâneos, o que pede novos meios de lidar com a arte na academia, exige-se também pensar que efeitos têm isso para a formação de professores. O que os “paradigmas da arte” colocam em funcionamento na formação docente não seria exatamente pontos fixos de uma noção de arte igualmente fixa?

Pensar dessa maneira pode dar a entender, em primeiro lugar, que **o modo contemporâneo da arte seja a guia de orientação para o preparo de professores e para a arte a ser feita na escola**. Em segundo lugar, que **a educação em artes visuais toma do campo artístico as suas condutas**. Isso hierarquiza a arte sobre a educação, além de setorizar e valorar arte com expectativas lhas são estrangeiras, as da educação. À educação ocorre o mesmo, para o que são igualmente impingidas ordens, formas e utilidades comprometidas com práticas definidas de antemão. O que pode ficar dito, ainda, é que **a arte é um bloco único, homogêneo, criativo e sempre benéfico, do que são extraídos exemplos que desmotivam a atuação livre dos indivíduos e a criação de outras subjetividades**.

Há o perigo de buscar sempre a atualização mais nova, contemporaneamente artística, num movimento que lembra os pares modernos novidade-obsoloscência e progresso-atraso. É preciso renunciar à forma de pensar que liga ou que opõe um tema a outro, renunciar ao discurso manifesto do já-dito para introduzir um conhecimento novo, jamais-dito, que tenha força para “sacudir a quietude com a qual aceitamos as continuidades” (FOUCAULT, 2013, p. 31) no sentido de que é a continuidade que precisa ser interrompida.

Daí, interromper o modo como vem sendo adotado o termo “contemporâneo”, conceito a ser pensado com maior profundidade do que apenas como apreensão da luminosidade do presente, do que é de hoje. Ao invés disso e da paralisação que tal atitude pode supor, acompanhamos o pensamento de Giorgio Agamben (2009), para quem o contemporâneo é mais do que uma situação no tempo ou um adjetivo. O contemporâneo é *exercido* pela capacidade de interpolar o tempo à altura de transformá-lo em relação a outros tempos.

Ser contemporâneo, neste sentido, caracteriza-se por uma capacidade de deslocamento e anacronismo que, por esse tipo de relação temporal não fixa, permite perceber e apreender o escuro do seu próprio tempo. Foucault teria feito um convite que segue no mesmo sentido, o de confronto com a história ou o passado, “aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente; assim, *libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro*, numa perspectiva de transformação de nós mesmos” (FISCHER, 1996, p. 122, grifo meu).

Assim posto, que operações com a arte realizar na licenciatura, partindo da perspectiva da formação e da atuação docente em artes visuais na educação formal? Como abordar esse conhecimento da ordem da liberdade para aqueles que se destinam ao espaço que parece pouco favorável a isso? Como agir para que a licenciatura em artes visuais não opere restringindo-se a **manter o saber acadêmico e a conservar a distância em relação à vida que ocorre por entre o discurso escolar**, refugiando-se em teorias ou práticas já existentes, mesmo que as da arte? Como abrir aos professores o lugar também como artistas e possibilitar uma atuação docente diversificada, sem **sutilmente abdicar da dura realidade escolar que parece não mudar?** Sendo constatada problemática, restritiva, não seria justamente essa a escola para onde a universidade e a formação docente em artes visuais deveriam dirigir-se em proximidade e profundidade? Essas são questões que precisam ser abertas e trazidas à discussão sobre os cursos de licenciatura em uma tentativa de apresentar a multiplicidade dos modos de subjetivação que compõem as modulações (prescritas e por serem inventadas) entre docência e artes visuais.

## LINHAS GERAIS E ENTRELINHAS: A FOLHA TRAÇADA DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

A intenção deste capítulo vem sendo desfiar ou escamar, mas também despir e liberar a licenciatura em artes visuais, descendo a níveis abaixo da superfície que, comumente, trata o que circunda esse curso. No nível mais superficial do conjunto das sentenças que são proferidas, estão todas as coisas ditas e repetidas, remontando sempre à lógica da origem, da causa e da consequência que compõem certas organizações dos saberes. Se for mantida a ressonância dessas vozes, seremos impedidos de perceber que algo atravessa os sujeitos, aqui especialmente os da licenciatura em artes visuais, por entre o que se diz na voz da lei, da investigação científica e dos currículos que incidem na constituição desse curso.

O que segue é a tentativa de fazer uma síntese do que foi recém exposto. Assumimos o risco de realizar uma redução que, contudo, justifica-se pelo objetivo de decantar um pouco mais os discursos que compõem a formação docente na licenciatura em artes visuais, mediante os efeitos produzidos pelas operações e com as artes visuais realizadas nesse curso. No próximo capítulo, os temas serão explorados teoricamente a fim de relacionar os enunciados descritos com um conjunto de temas da formação docente em artes visuais, identificando e distinguindo uns e outros.

Pode-se afirmar que foi apresentada uma peculiar **administração do saber da arte na licenciatura em artes visuais**, que é posta em funcionamento por operações com a arte na formação docente, o que produz certos efeitos para a docência dirigida à educação regular. Desde o princípio das licenciaturas brasileiras, na primeira metade do século XX, já mencionava-se a referência a um lado artista dos professores em referência à passagem que seria feita por ele entre o conhecimento erudito e as classes populares frequentadoras da escola pública. Vigorava um ideário voltado ao melhoramento social, conduzido pela intervenção do professor naquela realidade (uma missão tonalizada pela arte). Essa noção ultrapassou décadas e tornou-se presente em diversas circunstâncias na educação e na atuação de professores de artes e de várias áreas do conhecimento, frequentemente adotando a arte para atender a uma moralidade útil e progressista.

Especificamente em artes visuais e na formação docente nesse conhecimento, as diretrizes nacionais enfatizam o exercício escolar da sensibilidade artística. A evidente base estética direciona para o vínculo entre capacidades individuais e prática social do século XVIII, quando também se deu a fundação das primeiras instituições culturais (museus e teatros) que atuaram na difusão do pensamento burguês sobre as artes. O sistema escolar, que foi apoiador da expansão do trabalho de jovens e adultos na indústria, porque fazia a formação dos que seriam os próximos operários, admitiu, com facilidade, a lógica da transferência de uma capacidade individual ao social, o que nas artes combinou eficazmente com o *continuum* da experiência estética sensível a partir de um objeto artístico. São bastante semelhantes, assim, o que foi fundado há séculos para o aprimoramento individual pela experiência com a arte e a projeção disso para a sociedade com a atribuição proposta nas diretrizes nacionais para a formação de professores de artes visuais.



Focando na constituição das licenciaturas em artes visuais, estudos indicam a desconexão entre o conhecimento em arte das práticas educativas para a escola. Apesar desse diagnóstico, compartilhado com cursos de licenciatura em outras áreas do conhecimento, foi identificado que as formas como o conhecimento artístico é articulado com a formação de professores na licenciatura é um tema que não recebe atenção na reflexão acadêmica.

O histórico da licenciatura em artes visuais é marcado por uma ideia de formação deficiente em arte desde a origem, há 40 anos, e parece que o que é dito hoje, em diversas instâncias, mantém essa mancha indelével de alguma maneira. Arauto, polivalente, conhecedor, apreciador, especialista adjetivam o professor de várias maneiras, levando a entender que professor em si é uma designação insuficiente mediante a necessidade de complemento.

A concessão natural para o ensino de arte seria do artista, comprova isso o importante movimento implementado pelas Escolinhas de Arte do Brasil quando, ao final da década de 1940, artistas ensinavam arte para crianças, adotando um método aberto e não diretivo, bem diferente do modo como é conduzida a aprendizagem em escolas formais<sup>62</sup>. Com a lei obrigando a formação universitária, sujeitos tiveram que ser inaugurados, tanto os formadores nas universidades – artistas, arquitetos, pedagogos, filósofos, etc. –, quanto os que, formados, lecionariam nas escolas.

Daí, ser possível afirmar que a constituição do corpo docente da licenciatura em artes visuais contribui à proposição de algumas condutas aos professores em formação, basta pensar no direcionamento dos egressos da licenciatura para a pesquisa ou para a atuação no campo das artes como artistas, galeristas, curadores, etc. A presença de licenciados no grupo de professores formadores, ou que tenham experiência real com escola, motiva a compreender que esse conhecimento é essencial para formar os próximos professores de artes visuais.

Da literatura sobre a formação docente em artes visuais e dos dois grupos selecionados<sup>63</sup>, é possível discernir o movimento nos modos como a arte na formação de professores transcorreu, de uma busca dos fundamentos da arte-educação, uma tentativa de estruturação tanto da área como da atuação docente, para, depois, tendo formada uma identidade para o grupo que ficou conhecido como arte-educadores, dedicar-se ao detalhamento do ensino da arte e à defesa da arte como conhecimento escolar. A orientação da docência para a arte começa a esboçar-se com a arte sendo mesclada à aprendizagem da arte na licenciatura, o que incentivou a imersão de professores nas *linguagens* da arte. Imergir na arte compreendida como linguagem propiciou um profícuo ramo de conhecimento teórico e analítico, favorecendo abordagens que trabalham a arte e a educação em conexões com semiótica, teorias cognitivas e neurociência, apenas

62 É importante diferenciar, nisso, o ensino de arte de ideário apriorista ou pedagogicamente influenciado por certas interpretações da Escola Nova e das proposições de John Dewey, que instauraram aulas de arte empobrecidas, porque sem conteúdo artístico, sob a justificativa da livre-expressão infantil. Para as artes, foi um prejuízo grande porque abriu-se uma concessão para abordagens psicologizadas da arte na escola, além de enfraquecer a docência em arte e a legitimidade da arte como área do conhecimento.

63 O primeiro compõe-se de textos tradicionais dessa área, produzidos mais ao centro do país, sendo que várias autoras foram atuantes da movimentação política sobre a arte na educação na década de 1980 (BARBOSA, 1982; 1985, 1986, 2003; DUARTE JR., 1985; 1988; FERRAZ, SIQUEIRA; 1987; FERRAZ E FUSARI; 1992; 1993). O segundo grupo é composto por publicações mais recentes e de centros acadêmicos periféricos (PILLOTTO; BOHN, 2014; REVISTA APOTHEKE, 2015).

para citar algumas. Mas, de certa maneira, o mergulho na arte foi levado a cabo não apenas da perspectiva da criação, mas de atuações concomitantes e ditas *inseparáveis*: professores de arte são também pesquisadores da arte e mantêm a sua própria produção como artista.

Com o passar dos anos e as transformações na arte e na educação, formou-se uma cena propícia para aumentar a interação do licenciando com a arte, o que também foi adensado pelas metodologias de pesquisa com base na arte, conforme descrito no capítulo anterior. Ao mesmo tempo em que se observam mesclas, em outra direção algumas noções tornam-se mais abertas e ralas. Uma delas é a noção de educação que, como campo de atuação docente, vem em crescente alargamento na sociedade, o que pode vir diminuindo o enlace entre a licenciatura e a atuação na educação regular. Soma-se a isso o que se dá a saber da escola, o que também constitui uma parte importante do contexto de formação inicial de professores de artes visuais. Circulam bem mais as dificuldades do trabalho escolar do que as razões que mantêm professores nas escolas para além da segurança do emprego fixo do que a vida que pulsa por entre os conflitos e paradoxos.

A explanação sobre as linhas gerais da licenciatura em artes visuais talvez requeira ressignificar a ideia do professor de artes visuais como um emissário das contendas entre arte e educação, anteriormente citada, para nutri-la da tarefa política que pode mover os limites da arte e da educação no exercício docente em escolas. No que tange diretamente à tese permite tratar sobre efeitos de relevo e abrandamento de temas, relações e condutas na licenciatura em artes visuais em operações com as artes; alguns adquirem presença viva, outros tornam-se raros e porosos.

Pode-se afirmar que a arte adquiriu, na formação docente, uma condição de parâmetro. O que ocorre com a arte ou às voltas da arte compõe modos de atuar na educação e também modos de formar os professores. Isso indica a valoração do campo artístico para a formação docente, o que, obviamente, é natural por ser a arte o saber de fundamento da licenciatura em artes visuais. Mas também indica que o saber institucional da arte, transmitido via história, teoria, crítica e poéticas visuais, mediante o trabalho dos artistas, é tomado de pronto, sem problematizações. Há uma ideia subjacente de que a arte, e talvez mais a arte contemporânea, seja uma forma estético-politizada de atuar no mundo, pautada por grande liberdade de existência e expressão e que isso é a grande motivação para que a arte esteja na educação.

Não é a divergência a essas ideias o que pretendemos afirmar, contudo, tomar a arte dessa maneira faz acreditar em uma noção atemporal, quase irreal de arte, quando o que se quer é exatamente o contrário, uma arte não só que trate da vida, mas exatamente que esteja na vida. Por isso a arte necessariamente precisa ser entendida como sujeita a toda gama de embates entre poderes e resistências. Ademais, está lançada a indagação acerca da orientação do preparo de professores originando-se prioritariamente pelo modo contemporâneo da arte ou do discurso sobre a arte, de onde viriam os seus modelos de atuação e existência da docência em artes visuais. O modo arista seria um deles.

Daí, a identificação de uma autorreferência do conhecimento artístico na licenciatura, o conhecimento sobre a arte que retorna ao campo artístico, reafirmando-o, e cujo ciclo autorreferente permanece

quando se pensa a arte que comporá as aulas na escola. A autorreferência do conhecimento artístico mostra-se presente na figura do professor entranhado na arte e na necessidade sempre viva de especializar-se em arte, assim como na não problematização do regime, que faz com que a arte seja entendida como arte e não como outra coisa.

Disso decorrem efeitos, o primeiro deles é que a avaliação da potência artística de professores em formação pela quantificação da arte no curso alimenta a dívida da licenciatura em relação à arte. Se a prática artística é o principal relevo e a principal aposta da licenciatura, esse foco torna-o outro curso, tanto que, quando os licenciandos mergulham na experiência de criação, corre-se o perigo de declinarem da docência.

A licenciatura não é um curso dedicado à prática artística, porque é dedicado à prática docente de arte na educação; o caminho para o contexto de realização da arte, a educação escolar, é o que precisa ganhar relevo e atenção problematizadora na licenciatura. Além disso, quando as referências são certas práticas artísticas e que, para a licenciatura, são facilitadas mediante o destino final da arte docente, a escola, está em relevo mais o que é da ordem do impedimento e da impossibilidade com a arte, do que da ordem da possibilidade ou da potência artística. Mediante práticas desse tipo é aceitável que os licenciandos acessem menos as galerias e as exposições de arte, o que caracteriza o sujeito da docência em artes visuais, a quem são atribuídas umas concessões e não outras, e ao mesmo tempo da modelação da sua experiência artística, é modelada também a sua potência política. Que efeitos artísticos e políticos essas práticas introduzem na educação escolar das artes visuais?

Outro efeito é a conservação do campo artístico como estável e definido, pronto para ser objeto de prática, de estudo e de ensino. História da arte, prática artística e experiência estética, por exemplo, são noções constituídas por panos de fundo e regimes que ocorrem em intrincados campos de forças, como o relevo atribuído à experiência de criação do artista e o viés biográfico do discurso da arte. Desde sempre a arte corre no solo das relações políticas, na ordem do discurso, mas também em práticas de resistência, e realizar esse olhar crítico às artes é justamente a tarefa política que pode mover as suas bordas em direção a alguma ressignificação ou abertura. Esse embate é desconsiderado na forma como a formação artística ocorre na licenciatura em artes visuais, por isso identificá-lo como constituinte do campo artístico é algo que deve compor também exercício da docência. Dito de outra forma, é o pensar politicamente a arte que pode contribuir ao político que cabe à educação.

Então, percebemos indícios que sutilmente parecem desencorajar a docência em escolas formais. A aproximação com o bacharelado e a educação como um conceito expandido permite uma variedade maior de inserção no mercado de trabalho, inclusive, para os artistas. Ao mesmo tempo, o espaço que atinge quase a totalidade das crianças e adolescentes do país, além de jovens e adultos, a escola sujeita a todo tipo de riscos e interesses, é mantido a certa distância. A crítica sobre as relações pouco claras entre a área específica e a formação docente ganha ainda mais sentido também quando a escola está distante da formação docente.

É reconhecida certa limitação no elo entre universidade, pela via do curso de licenciatura, e

escola. Já existem questionamentos sendo feitos acerca da distância entre o que o currículo da licenciatura propõe e a relevância disso para uma experiência com a realidade através da educação escolar em artes visuais. Contudo, a academia mostra-se refratária a valores artísticos que lhe são externos, o que produz não-reconhecimentos nos que não se conformam ao que é propagado em nome do mundo das artes.

Uma cena emblemática é a entrada na universidade mediante o teste de habilidade específica. Mesmo quem não precisou realizar a prova tem condições de propagar saberes sobre isso, demonstrando que as habilidades – focadas no trabalho teórico e poético – são um tema caro à arte e à formação docente. Mas há algo a mais nisso, que confere ao teste de entrada na universidade ares de verificação do que professores e alunos fazem em arte nas escolas, mediante o que produzem na prova de seleção, além de dar aos estudantes a entrada na formação docente pela porta da competência artística individual. Isso tem um significado muito forte.

Há que prestar atenção, dessa forma, às hierarquias alimentadas quanto à ênfase do saber artístico na formação de professores. Por vezes, o fazer como artista ou outras atuações do mundo da arte – como curadoria, por exemplo – apontam para práticas afinadas com a especificidade de seus campos, e, por isso, desvinculados de uma experiência comum. Essa é a característica principal da noção de educação aqui defendida, a experiência comum com a arte, e que se completa com uma docência que assuma a tarefa política de propor a arte na escola como um bem comum. Não desvinculado ou rebelado contra o sistema da arte, mas que não prescindia dele para produzir e pensar sobre arte. Contudo, isso parece ser possível se, antes, a formação docente também fizer política, no sentido de interrogar o campo artístico e a apropriação deste pela educação.

A prática artística é muito importante na formação docente hoje e vem sendo entendida como o fator que qualifica ou ao menos dá as ferramentas para a docência em arte na escola. Mas é necessário avaliar se está sendo implantado um modelo de atuação com a arte, baseado no ser do artista, que tem grande dificuldade em existir na escola, primeiro, porque a escola tem tempos e espaços rigidamente distribuídos, segundo, porque a distância entre escola e universidade propicia o mesmo distanciamento entre os futuros professores e o ambiente escolar. Um vínculo mais forte, calcado no contato contínuo com a escola e com arte em meio a crianças e jovens, poderia ressignificar o estar na escola para além dos problemas mais citados e gerar ainda outras motivações.

Ao problematizar efeitos produzidos por certas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais, verdadeiros mecanismos produtivos, foram encontrados motivos para propor uma dimensão política à formação docente, direcionada ao campo organizador da arte e à apropriação que a educação faz da arte. A ideia é, em vez de confirmar o saber artístico institucionalizado e as condutas provenientes dele, tomadas como modelo para a docência e para a educação escolar em artes visuais, possibilitar modalidades docentes desobrigadas do regime da arte e que, por isso, têm condições de desobrigar também a arte na escola, tendo-a como um bem de uso livre, disponível a qualquer um.

**CAPÍTULO 3**

**ADMINISTRAÇÃO DA ARTE NA  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**



No capítulo anterior foram demonstradas algumas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais. Primeiramente, foi explicitado o que propõem as leis e a literatura tradicional de formação docente para essa área e, depois, foram descritas algumas operações realizadas com a arte na licenciatura advindas das residências artísticas, sob a forma de conversas. Eram práticas, no sentido foucaultiano, que **energizam a proposição da inserção da dimensão política na formação docente em artes visuais, direcionada ao campo organizador da arte e à apropriação que a educação faz da arte na formação de professores.**

As descrições realizadas, portanto, permitiram distinguir uma peculiar **administração da arte na licenciatura em artes visuais, que lida com duas perspectivas oriundas do campo artístico, porém de enfoques diferentes e que, à sua maneira, confirmam o campo de origem.** Para conhecer o funcionamento dessa administração, é necessário identificar **a perspectiva estética e a perspectiva da criação. Constatou-se que a base estética,** que nutre a formação docente no que atende ao saber sobre arte e que nutre também certa noção de educação escolar em artes visuais, **destoa da base criadora** que constitui a subjetividade de relevo maior na arte, a **do artista.** Às duas perspectivas, estética e criadora, propõe-se **unir uma terceira perspectiva para a formação docente em relação às artes, a perspectiva política, que pode vir a produzir modalidades docentes desobrigadas do campo organizador da arte e, por isso, realizar a ação política de dispô-la ao uso livre, comum, na escola.** Uma atitude dessa ordem tem potencialidade para contribuir ao escolar e à formação dos que vêm.

## A BASE ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para começar a delinear a base estética que atende ao saber sobre a arte na formação docente, e que escoo para a educação escolar em artes visuais, serão postos em relação diferentes conceitos e autores que, cada qual na sua forma, ajudam a duvidar da arte<sup>64</sup>. Uma ousadia dessas não serve para causar desmontes, mas, antes o contrário, é um ensaio para encontrar aqueles pontos imóveis que representam a segurança que confirma tradições e modos de ser. A busca empreendida, mesmo nascente no campo dito de liberdade, ambiciona lidar com a arte de uma maneira menos codificada, e, por isso, menos hierarquizadora do que se pode fazer ou de como se deve agir com e sobre as artes visuais na formação docente e, depois, na educação escolar.

Assim sendo, manifestar-se desse ângulo sobre arte requer considerar a existência da episteme da arte que dispõe o tecido sensível de possibilidade de existência das obras de arte, obviamente porque fora de um tecido sensível específico, as obras de arte seriam entendidas como outras coisas. Sensível é o que pode ser sentido, manifesto e significado, isto é, “posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2009, p. 26) componentes tanto da arte quanto das estratégias de poder. Desse modo, tem importância o regime estético da arte<sup>65</sup> (RANCIÈRE, 2009; 2013) que sustenta o entendimento do que é arte hoje.

A episteme da arte é tanto a rede que dá as condições do que é pensável em arte, quanto o que permite que a matéria das artes – som, gesto, palavra, forma – seja sentida e pensada como arte. Estão aí as obras, os discursos de acompanhamento, a avaliação e a legitimação, as instituições, os modos de apresentação, a valorização e a preservação, que não devem ser confundidos com suportes naturais e invariáveis para a arte. Bernard Aspe considera tal conjunto uma “montagem heteróclita” (ASPE, 2013, p. 65), isto é, “uma composição sempre in-fundada, instável, das maneiras de dizer, de fazer e de sentir”, onde convivem espaços expositivos, instituições, transmissões midiáticas, modos de relação com as obras e de sensibilidade e regimes de emoção.

Existe um conceito de fundo que perpassa o estudo dos regimes de inteligibilidade da arte

64 Existe inspiração no dizer de Manoel Ricardo de Lima, no Seminário Especial “O homem, o animal: máquinas de linguagem e memória”, organizado por vários programas de pós-graduação da UFRGS, entre eles, o PPGEDU, em 2015.

65 Rancière indica três regimes para as artes: o ético, o representativo ou poético e o estético. Este, embora tenha atuado na formação da arte moderna, não deve ser confundido com ela.

que é a partilha ou a divisão do sensível (RANCIÈRE, 2009; 2010a), onde estética e política não somente têm uma origem comum, como são mutuamente constituintes de “maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos” (RANCIÈRE, 2010e, p. 125). Estética não é o que embasou o pensamento moderno sobre o sensível; para Jacques Rancière estética é a própria distribuição do sensível, ou seja, a distribuição é estética – ao mesmo tempo união e divisão, participação e separação – de espaços, tempos e tipos de atividades. O mundo sensível assim configura-se como um mundo repartido entre um comum e partes exclusivas, não-comuns.

O filósofo volta-se aos gregos para retomar a posição daquele cidadão que “*toma parte* no fato de governar e ser governado”, divisão todavia precedida por outra que determina *quem* toma parte. Ao identificar certas formas de administração, evidencia a participação e a separação dos grupos em relação à linguagem, ao destino do tempo e à participação no comum uma vez que o escravo compreendia a linguagem, mas não a possuía; o tempo do artesão destinava-se ao trabalho e não à participação das coisas comuns. Esses exemplos facilitam a compreensão que: “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009a, p. 17).

Na partilha do sensível, estética tem a ver com um mapeamento do visível, do inteligível e do possível em uma “espécie de redistribuição de experiência” ou uma dimensão da experiência diferente da distribuição grega,

porque a distribuição tradicional acrescenta que as pessoas têm diferentes sentidos em acordo com sua posição na sociedade. Aqueles que foram destinados a criar regras e aqueles que foram destinados a serem regidos por regras, *não têm o mesmo equipamento sensorial, nem os mesmos olhos, nem os mesmos ouvidos, e nem a mesma inteligência*. A estética significa precisamente a ruptura com aquela forma tradicional de incorporar desigualdade na própria constituição do mundo sensível (RANCIÈRE, 2010d, p. 87, grifos meus).

A partilha é realizada por atos estéticos que produzem diferentes configurações da experiência e diferentes subjetividades políticas erigidas sobre o pressuposto da desigualdade das inteligências. Assim posto, pensar que se a partilha do sensível cria um espaço dividido e distribuído para fundar a ordem das coisas, tal divisão produz também o questionamento da distribuição e produz o *comum*, isto é, *o que transita entre o espaço ordenado e que não é dividido nem distribuído*. Pensar os termos da partilha do sensível é descrever a distribuição e a operação de divisão, bem como ir além para analisar o conteúdo/desafio dessa operação, identificar novas divisões possíveis e a possibilidade de junção do que estava separado. São “condições essenciais para poder conceber, por exemplo, uma comunidade política sem reduzi-la a uma identidade social, nacional, ou mesmo ‘comunitária’” (ASPE, 2013, p. 69).

Na verdade, há duas partilhas do sensível que não são fundamentalmente opostas, que demarcam duas estruturas diferentes, a política e a polícia: “duas maneiras de dividir um espaço sensível, de ver e de não ver os objetos comuns, de ouvir ou de não ouvir os sujeitos que os designam ou argumentam em seu favor” (RANCIÈRE, 2010c, p. 76). A polícia não é uma prática de repressão<sup>66</sup>, mas o que atua com a política na construção do comum e relaciona-se com a caracterização dos corpos e dos modos de agregação. A polícia “estrutura o espaço perceptível em termos de lugares, funções, aptidões etc.”, mas exclui todo suplemento que a política possibilita à forma de existência meramente biológica. A polícia tece a relação entre a construção do comum de uma comunidade e a construção das propriedades, para o que leva em conta semelhanças e diferenças que caracterizam os corpos e as maneiras como se agrupam. A polícia é a parte dura da partilha, o governo ou a administração dos indivíduos em estatutos definidos. A política rompe com isso, é a parte que perturba propriedades, agrupamentos e a conformação da experiência, porque cria atores e objetos novos nessa lógica (RANCIÈRE, 1995).

Rancière não afirma a política como fundação da essência de um modo de vida. Em vez disso, demonstra que há um círculo vicioso nessa fundação. O que, de fato, é produzido pela vida comum não é a politicidade ou um estado político, mas “a atitude de permanente litígio que separa político e polícia” (RANCIÈRE, 2010c, p. 76). Como princípios de partilha do sensível, a polícia torna visível certas ordens dos corpos e não outras; torna legítimos certos discursos, enquanto outros considera ruídos. A política “conhece os *artifícios* da igualdade, suas novas formas de representação do ‘mundo dado’ do comum, efetuadas pelos sujeitos políticos” (Idem, *ibidem*, grifo do autor). Os sujeitos políticos não legitimam uma outra vida, daí os artifícios da igualdade, porém formam um mundo comum diferente.

Para o filósofo, a política é rara, mas não está morta, nem mesmo mediante a hegemonia da ideia de consenso, presente na ordem mundial. Considera que *os novos sujeitos*, aqueles do *dissenso*, podem aparecer a cada conflito, isto é: “Os novos sujeitos podem aparecer no limite do consenso, entre os excluídos do consenso, que são duplos um do outro, a exclusão e o consenso. Mas a verdadeira política é uma coisa que não se anuncia” (RANCIÈRE, 1995, Doc. Eletrônico).

Considere-se, primeiramente, que: “A questão da política começa onde o que está em questão é o *status* do sujeito apto de se ocupar com a comunidade” (RANCIÈRE, 2010c, p. 76). E, em segundo lugar, que: “Existe, portanto, na base da política, uma ‘estética’” (RANCIÈRE, 2009a, p. 16). As duas premissas fazem surgir o tema caro a esta tese, que põe em questão a posição do sujeito em formação docente nos grupos que pertence, artes visuais e educação. Expresso

<sup>66</sup> Rancière afirma em relação ao conceito de polícia que, em Foucault: “para mim, [polícia] não define uma instituição de poder, mas um princípio de partilha do sensível no interior da qual podem ser definidas as estratégias e as técnicas do poder” (2010, p. 78).

de outra maneira e mantendo os termos rancierianos, **é colocada em questão a divisão do sensível em relação à arte na formação de professores de artes visuais, tendo como horizonte o propósito da licenciatura e o que pode ser a arte na educação escolar.**

Do que foi exposto até o momento, convém expressar que a divisão do sensível em relação à arte na licenciatura em artes visuais empreende uma administração desse conhecimento que tem como origem e forma primeiras o conhecimento artístico realizado no bacharelado em artes visuais. Trata-se de um mundo repartido entre partes comuns ou exclusivas a uns e a outros, destacando-se disso o abrandamento do saber da arte na licenciatura, pois a docência é considerada uma existência que precisa de menos equipamentos e menos preparo, haja vista o que são as escolas ou o que seria possível fazer lá, artisticamente. Por outro lado, tem relevância o saber da arte, evidenciando um movimento divergente do exposto anteriormente, quando professores e artistas estão todos em formação artística. Porém tudo isso é perpassado pelo saber sobre a arte, o conhecimento que sistematiza, teoriza e analisa a arte, que, em uma outra circunstância, somado ao saber da arte, serão apropriados pela educação dos professores no preparo pedagógico em artes visuais para a atuação em escolas.

Há uma estética na divisão descrita em que, a cada estágio, são efetuadas operações diferentes com a arte na licenciatura e, além disso, arte e formação docente são colocadas em diferentes operações. O caminho a seguir sugere momentos estéticos de rompimento com a partilha dada, em virtude de que é possível demarcar outra distribuição da arte na formação docente, determinando outra divisão do sensível que atua sobre a arte na licenciatura em artes visuais.

A dimensão política pretendida para a formação docente passa, se não por outras partilhas, pelo questionamento da que está estabelecida, propiciando o lançamento de interrogações sobre funcionamento da arte e sobre esse funcionamento em relação à educação. Seguir o caminho sugerido solicita a companhia de artistas que instituem outras divisões do sensível com os seus trabalhos. Dado o caráter do que realizam, muito próximos à vida, mas sem igualarem-se a ela, pode-se afirmar que fazem política.

De Hélio Oiticica (1937-1980) toma-se uma experiência bem pouco deslocada da vida comum para o mundo da arte. Vale lembrar que, antes, em seu trabalho poético, Oiticica vinha abandonando o quadro, essa forma emblemática da pintura, em diálogo com o que outros artistas nacionais e internacionais realizavam no século XX. Muitos de seus trabalhos manejam com questões importantes para a arte, como dentro e fora do museu, acabado e inacabado, arte e não arte, porém Oiticica vai mais adiante ao criar proposições localizáveis no “entre” (TESSLER, 1993).

A partir das elaborações dele em torno do conceito de apropriação encontra-se um elemento que pode oferecer um outro tipo de operação com a arte para motivar a formação docente

em artes visuais. Apropriação, em Oiticica, vem associada à redefinição de pintura, pois, para ele, não era mais possível que a arte acontecesse dentro do quadro. A pintura, no caso, salvar-se-ia fora dele. Estar *fora* ou *entre* foi levado a cabo pelo artista, que passou a realizar trabalhos fora do museu e em terrenos baldios. A frase síntese, neste caso, é: “O museu é o mundo, é a experiência cotidiana” (OITICICA *apud* TESSLER, 1993, p. 7) que expressa bem não somente a ideia, mas a atitude em proporcionar cruzamentos entre os dois espaços, separados de antemão.

Contudo, ele foi mais adiante quando a apropriação abrangeu materiais e atitudes da vida cotidiana, que nem sempre eram deslocados de seu local de origem para que conformassem a obra. Por vezes, Oiticica até chamava o público para declará-los arte. A sua intenção era transformar os valores de objetos ou noções por meio da apropriação, então possível na arte contemporânea e, ao fazer isso, “desfazer-se da ambição de ser artista, propondo manifestações de criação coletiva e construindo seus trabalhos com elementos da vida cotidiana” (TESSLER, 1993, p. 13).

Algo assim ocorreu com a lata-fogo (Imagem 44), uma lata com óleo queimando que era usada como uma sinalização alternativa principalmente à noite em vias públicas para indicar a existência de obras no caminho. O entusiasmo do artista com a lata-fogo é penetrante: “não existe nada mais emocionante do que estas latas sós, iluminando a noite... são uma ilustração da vida: o fogo dura e de repente se apaga um dia, mas enquanto dura, é eterno” (OITICICA *apud* TESSLER, 1993, p. 15). O ato do artista pode ser descrito como achar um objeto, atribuir-lhe uma significação qualquer, tomar posse dele e declará-lo obra. *Sem deslocamento*, nesse caso, a lata-fogo tem garantido o cumprimento de sua função no mundo, não no museu, e o artista desfaz a ambição do artista circunscrita na criação original. Ao mesmo tempo em que a lata não é deslocada, deslocam-se pilares da institucionalização da arte, museu e artista, oferecendo uma trilha importante para o pensamento desta tese.

Oiticica trabalhou com a noção da lata-fogo, depois, no bólido-lata, um objeto que veio a

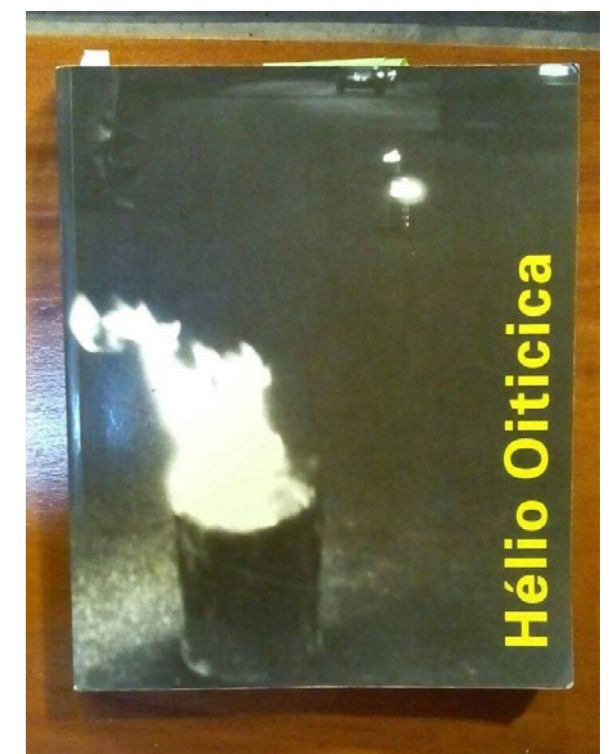


Imagem 44: Lata-fogo. Capa do catálogo da exposição retrospectiva da obra do artista: Hélio Oiticica: Witte de With, Center for Contemporary Art, Rotterdam, 22 fevereiro - 26 abril 1992.



ter uma inserção no circuito da arte. A diferença entre o não deslocamento da lata-fogo e a introdução do bólido-lata no circuito pode demarcar um sítio de atuação docente em artes visuais, onde seja possível liberar as operações realizadas com a arte da circunscrição oferecida pela arte institucionalizada. **O trabalho do professor revela-se antes do saber da arte, mas não privado dele e nem menor do que ele. Talvez, com isso, obtenha um caminho possível de fazer política na educação escolar em artes visuais, no sentido de dar valores e sentidos à vida não no sentido moral, mas como terreno compartilhado, onde se realizam as ações humanas.**

Ana Laura López de La Torre (1969, Montevideu) é uma artista uruguaia e de seu trabalho toma-se a participação no 26º Festival de Arte Cidade de Porto Alegre, em 2012, em que ministrou a oficina “As regras do jogo: participação e arte contemporânea”. A ideia da oficina era explorar coletivamente “estratégias participativas como meio para vincular a produção artística com a realidade e os interesses dos cidadãos de Porto Alegre” em uma atividade aberta não só a artistas, mas também educadores, líderes comunitários, antropólogos, sociólogos, psicólogos e trabalhadores sociais<sup>67</sup>.

O pequeno grupo que veio a formar-se, saiu pelos arredores do Atelier Livre, conhecendo o Bairro Menino Deus (Imagens 45 a 47). “Ao longo da semana fomos coletando histórias, fazendo conexões, conhecendo os vizinhos e improvisando gestos, enquanto registrávamos as convergências em um mapa que ia crescendo junto com a nossa familiaridade com o bairro”, descreve a artista (LA TORRE, 2012, Doc. Eletrônico<sup>68</sup>). O tempo juntos proporcionou a troca ampla de experiências sobre o trabalho de artistas, a relação das instituições com os lugares onde se localizam e as diferentes formas de manifestação da criatividade na vida das pessoas. No processo de partilhar experiências e refletir sobre a relação entre a instituição e o entorno, foram encontrando marcos da criação coletiva que ia se delineando: roupas penduradas para secar na cerca de um ginásio de esportes público, um café gratuito na portaria de um hotel, a moradora que mantém um jardim/horta na praça pública, junto a um conglomerado de moradias populares que não dispõe de condições para ter os seus próprios jardins, os sacolés, um tipo de picolé caseiro, comprados de outra vizinha do Atelier. O grupo conversou com diversas pessoas e, com D. Eva, a criadora do jardim/horta, a artista pode identificar “o milagre de seu espírito criativo e generoso, apesar de uma história de vida muito dura” (Idem, Doc. Eletrônico).

Vale saber que a área aos fundos do Atelier Livre era cercada por dois arroios, que hoje encontram-se canalizados, onde a comunidade negra da chamada “Ilhota” passou a habitar após a libertação da escravidão (ZANATTA; RODRIGUES; LENZI, 2016). O local era de condições ruins para moradia, mediante as constantes enchentes, mas onde aquelas

67 Conforme divulgação disponível em <<http://associacaochicolisboa.blogspot.com.br/2012/11/26-festival-de-arte-cidade-de-porto.html?view=flipcard>>.

68 As traduções de La Torre (2012) são minhas.



Imagens 45 a 47: “As regras do jogo: participação e arte contemporânea”, oficina com Ana Laura López de La Torre, <<http://twixar.me/Nmq>> 2012.

pessoas podiam morar sem pagar aluguel e estarem próximas dos serviços públicos e dos locais de trabalho. Na década de 1960, o local foi desocupado pelo poder público e mais de 3000 moradores da Ilhota foram removidos para um bairro nascente com poucas condições estruturais e levados para bem distante dos equipamentos públicos, sob o argumento da recuperação de áreas deterioradas da capital. Justificativa inconsistente, que recupera uma área sob o desmonte dos laços comunitários ali construídos. Como consequência anunciada, foi sobreposta a avidez da especulação imobiliária sobre o valor humano, com o argumento falacioso da “recuperação” fundada no valor imobiliário.

A estação do ano não se deixava esquecer com o calor sufocante de Porto Alegre, sensação intensificada pelo asfalto e pela arborização nem sempre existente, talvez reforçada pelos indícios sentidos e observados nas caminhadas. Era a marca da ausência de água numa cidade de calor intransponível, apesar de ser costeada pelo enorme e também inacessível Guaíba<sup>69</sup>.

69 Para não adentrar o debate se é um lago ou um rio, optou-se por tratar apenas por Guaíba, um rio cuja margem é murada e as águas, impróprias para banho.



O trabalho final da oficina, então, culminou com a performance “Água” (Imagens 48 a 50), realizada no pátio da frente do Atelier Livre, onde havia uma nascente, hoje canalizada<sup>70</sup>. Com a água encanada da fonte, mais uma água ausente, encheram uma piscina de plástico num fim de tarde, o que atraiu as pessoas para refrescarem-se e também de tomarem um chá gelado.



Imagens 48 a 50: Performance “Água”, Ana Laura López de La Torre e participantes da oficina “As regras do jogo: participação e arte contemporânea”, acervo de Eliane Bruél, 2012.

O que ocorreu ali, contudo, ultrapassa os já importantes propósitos de compartilhar, debater, aprender, porque o trabalho inscreveu-se como manifestação da vida coletiva de muitas maneiras. “Água” alterou o regime do que comumente é oferecido ao sensível entre centro de cultura e comunidade, entre artista, vizinhança e passantes, alimentando-se de uma questão conectada diretamente com a história imediata e que não precisou afastar-se dela para existir artisticamente. Poder-se-ia traçar diversas relações dessa fonte de água e chá gelado com o saber da arte, contudo, entende-se que o corte transversal que o trabalho realiza pode apequenar-se ao forçar determinadas analogias.

Ana Flávia Baldisserotto (1972) é artista e também professora em Porto Alegre, no sul do Brasil, cujo trabalho “Armazém de Histórias Ambulantes” foi descrito no capítulo anterior. Nesse ponto, pode-se conhecer um pouco mais de suas motivações em trabalhar com a concepção de que “para ser inventivo não precisa carregar um crachá de nada: artista plástico, artista visual,

<sup>70</sup> Conforme <<https://usinadeafetos.wordpress.com/artistas/ana-laura-lopez-de-la-torre/>> e <<https://pedagogyoftransgression.wordpress.com/2012/11/09/el-jardin-deeva-en-menino-deus/>>.

artista”. A escolha pela arte é, antes de tudo, a escolha de viver em crise. Área “sem conteúdo previamente definido, de invenção, sensibilidade, pensamento crítico em ação, não anterior e abstrato” é a que permite “pensar andando, fazendo, transformar o mundo e assumir isso como trabalho, com um protocolo bem aberto” (BALDISSEROTTO, 2016, Doc. Eletrônico).

A conexão entre a sua atividade artística e docente não pode ser desfeita por tratar-se de uma composição única. Tanto que Baldisserotto elabora considerações importantes como “Atuar criativamente é o interesse de quem chega à universidade”, onde o exercício difícil do inventar dispara um processo sempre instável, contraditoriamente promovido pela instituição estável, onde o saber é estruturado em certos entendimentos isolados da vida. Isso faz com que a produção do artista, direcione-se muitas vezes para os que frequentam o mesmo campo, talvez para os próprios artistas, o que produz a “limitação do horizonte de conversa”. Como professora, pergunta-se sobre como transmitir o que é instável e da ordem da pergunta, quando a transmissão no ensino artístico comumente gera definições. Em última análise, o efeito disso é a tendência à elitização e ao confinamento cultural da arte, dirigido basicamente aos que detêm o código de acesso, avalia (BALDISSEROTTO, 2016, Doc. Eletrônico).

Não apenas no Armazém, mas também no Bordado Inventado na Praça Lupicínio<sup>71</sup>, é feito um trabalho de elaboração em ação, mas que se define, antes, como “campo de contato”, onde são realizados movimentos de liberdade e realização de desejos (Imagens 51 a 53). Especificamente,



Imagens 51 a 53: “Bordado Inventado na Praça: rodas de bordado”, Ana Flávia Baldisserotto, <<http://www.bordadonapraça.com.br/>>, 2017.

<sup>71</sup> Os trabalhos das duas artistas, Ana Flávia Baldisserotto e Ana Laura López de la Torre, foram realizados a partir do Atelier Livre de Porto Alegre – RS e estiveram em conexão sob diferentes formas. Para saber mais, ver <<http://www.bordadonapraça.com.br/a-homepage-section/>>. Um histórico do Bordado Inventado e suas redes de sustentação pode ser visto no vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=KyXDnPRS8KA>>, do que pode ser destacada a parceria com a artista Eliane Bruél e a rede com o Instituto Undió – Laboratório Nessa Rua tem um Rio, em Belo Horizonte, MG.



o Bordado Inventado é “um projeto colaborativo de ênfase contextual, voltado para a construção de vínculos sociais e criativos com a comunidade da Praça Lupicínio Rodrigues, localizada no Bairro Menino Deus, em Porto Alegre”, que adota uma metodologia própria em “três tempos e dimensões de ação: as rodas de bordado, as festas e o cine-lençol” (BORDADO NA PRAÇA, Doc. Eletrônico) (Imagens 54 a 57). Em quatro anos, foram produzidas três grandes toalhas bordadas; filmes feitos por crianças e adultos que frequentam o Bordado, fazendo a documentação do encontro e festas que geram “uma reunião festiva na própria praça, em torno da toalha” (Idem). Um “momento de expressão coletiva da alegria e do prazer, de suspensão momentânea de papéis e estruturas sociais do cotidiano, abrindo espaço para o desvio, para a brincadeira e para a liberação de impulsos criativos” (Idem), as festas do Bordado compartilham (e tornam a criar) toda a visualidade produzida numa divisão sensível própria do movimento estabelecido pelo projeto.



Imagens 54 a 56: “Bordado Inventado na Praça: cine-lençol e festas”, Ana Flávia Baldisserotto, <<http://www.bordadonapraça.com.br/>>, 2017.

Uma chave para compreender o trabalho de Baldisserotto é através de seu interesse pela rua:

um trabalho todo guiado pelo desejo de estar na rua, porque a rua é ainda um lugar onde se pode ter um encontro horizontal com os outros, onde a circulação é livre, onde não tem cerca, onde não tem códigos, aqui só pode entrar quem já entende de arte, quem se veste de certa maneira [...]. Na rua todo mundo, a princípio, anda junto, e pode potencialmente se encontrar e comprar numa carroça também [...]. A carroça era uma forma de quebrar esses muros invisíveis e sociais que a gente tem, e muito altos, no Brasil. [...] O Armazém já nasceu de uma crise estética, no sentido de pensar o lugar da arte, a função da arte, mas também uma crise ética, qual é a função social da arte, qual é o lugar onde o artista vai trabalhar? (BALDISSEROTTO, 2016, Doc. Eletrônico).

A indagação de Baldisserotto sobre o que implicam as escolhas que os artistas fazem é uma pergunta feita também por esta tese, na medida em que é preciso pensar que opções de atuação docente vão sendo postas à mesa na licenciatura em artes visuais e o que podem provocar como efeito na educação. Essa pergunta não tem sido feita no ambiente de pesquisa sobre a formação docente e a ausência desse questionamento pode estar enfraquecendo a potência da arte na escola.



Imagem 57: “Bordado Inventado na Praça”, Ana Flávia Baldisserotto, <<http://www.bordadonapraça.com.br/>>, 2017.

Sobre a pequena seleção de artistas apresentada, pode-se afirmar que foi dada preferência por obras que nascem no terreno da arte mas que não se voltam a ele ou extrapolam-no. São trabalhos que podem ser interpretados pelo sistema da arte, uma vez que os artistas são participantes dessa circunstância. Todavia, cada qual perturba o saber instituído da arte por dentro dele e sem restringir a sua existência ao sistema, pois os trabalhos apresentados não podem ser entendidos sem o elo com o que ocorre na vida comum. A partir dessa seleção, propõe-se também analisar a arte contemporânea como uma noção de grande visibilidade nas artes e também na educação. O ponto de partida é que essa ideia não seja de pronto admitida, mas pensada. Marc Jimenez emite um incentivo, pois, para ele, “arte contemporânea” é uma “expressão decididamente incômoda” (JIMENEZ, 2004, p. 14).

Em termos mundiais, arte contemporânea é própria de centros urbanos e que circula por meio de instituições culturais localizadas nesses centros. Deduz-se que a nascente da arte contemporânea também é institucional, pois uma grande parcela dos artistas que participa desse círculo forma-se no meio acadêmico e as universidades, por sua vez, participam da elaboração do conhecimento artístico. O debate acerca dessa produção artística mundial é proposto por veículos especializados que remetem ao saber acadêmico e institucional da arte.

A ligação entre a arte contemporânea e as principais academias do mundo demonstra que a primeira “interage intensamente com o universo teórico à sua volta, transparecendo uma apurada consciência dos artistas quanto ao papel da arte na atualidade, bem como à posição dessa produção em relação à tradição e à história” (BERNARDES, 2006, p. 376). A partir disso, é importante perguntar: que implicações são geradas para o campo tido como de criação e liberdade, quando a orientação da produção artística atual volta-se para o universo da tradição e da teoria da arte?



O argumento mais divulgado a respeito da arte contemporânea é a identificação dessa arte com o tempo vivido hoje ou próximo a ele, supondo que essa arte lide com questões e elementos também coetâneos. Sob essa ótica, defende-se o acesso à produção teórica e histórica que produza o pensamento de referência e, sobretudo, o acesso a obras de arte contemporânea. Interação, participação, imersão, relação, entre outras, são formas pelas quais o espectador adquire um papel central na obra, que, muitas vezes, não existe sem a participação direta de outros. Essa diferença em relação à obra que é um objeto faz com que a arte contemporânea esteja muito mais próxima à vida, o que vem sendo visto como um incentivo para pesquisas de pós-graduação, que vêm investigando o elo entre essa arte e a educação<sup>72</sup>.

Há que pensar de que é feita a argumentação que ressalta a arte contemporânea em contextos educativos destinados a realizar a formação docente ou a educação escolar, admitindo, primeiramente, que “arte contemporânea” não é uma noção empregada consensualmente e que está afeita a todo tipo de interesses e embates. Suely Rolnik, por exemplo, detém-se ao debate nacional e internacional realizado no território da arte em torno do destino da subjetividade, a sua relação com o outro e a sua potência de invenção perante o regime do capitalismo cultural. Segundo a autora, quando a política do capitalismo financeiro passa a reger os processos de subjetivação no final dos anos 1970, instala-se um mal-estar para a arte e a cultura.

Na análise do capitalismo cultural, também identificado como “capitalismo artista” por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2016), a autora desenvolve uma argumentação sobre o lugar central atribuído às estratégias de subjetivação, de relação com o outro e de criação cultural no modelo neoliberal. O regime que tomou conta da totalidade das relações sociais nutre-se especialmente das forças subjetivas de conhecimento e criação dos indivíduos. Mas o faz anestesiando a necessária vulnerabilidade ao outro, porque desinstala uma capacidade específica do sensível que pode ser entendida em duas partes: uma que

---

<sup>72</sup> Levantamento realizado no acervo digital da biblioteca da UFRGS, considerando teses e dissertações, palavras-chave e resumos. Foram consultados 100 registros do total de 4.713, resultando em 13 trabalhos de mestrado ou doutorado que contemplam “educação” e “arte contemporânea”: *Museus e educação em museus - história, metodologias e projetos, com análises de caso*: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul (BEMVENUTI, 2004); *Professores de arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido* (LEDUR, 2005); *“Ganhar o olhar”: estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais* (MUNIAGURRIA, 2006); *Ciranda de arte: leitura de textos/obras tridimensionais da artista Katsuko Nakano* (FRANÇOIS, 2006); *Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar* (KEHRWALD, 2009); *Corpo-matéria: a construção do sentido no processo de criação de livro de artista com arte/educadores* (KRUG, 2011); *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas* (BORN, 2012); *Por entre os dedos: arte e crianças contemporâneas* (BORGES, 2013); *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação* (DELAVALD, 2013); *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva* (LEDUR, 2013); *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro* (GONÇALVES, 2014); *Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação* (VIER FISCHER, 2014); *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente* (AMARAL, 2014); *Discursos e Práticas de Mediação em Espaços Museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica* (BON, 2016).

conserva as representações vigentes, minimamente estáveis, e outra, que permite apreender o mundo como campo de forças que afeta os corpos de forma desvinculada à história e à linguagem, onde não há sujeito e objeto, nem separação entre corpo e mundo, a que Rolnik (2006) chama de “corpo vibrátil”.

Entre outros, o modelo neoliberal forma e afere dois produtos à vida contemporânea, que prescindem e extinguem a capacidade sensível. O primeiro é composto por territórios prontos para acolher as subjetividades fragilizadas e resistentes aos afetos do tempo em que vivem; seriam corpos não vibráteis. O segundo produto são paraísos acessíveis a todos aqueles que investem a sua energia vital no sistema e atualizam a sua existência no contingente de imagens produzidas. As redes sociais, por exemplo, congregam um pouco de cada um.

Mirando as práticas artísticas, Rolnik indaga se proposições ou posturas exercidas por artistas podem transformar-se num fetiche que sustenta o sistema institucional da arte e o mercado voraz que depende dele. Dando sequência à análise crítica sobre a arte no capitalismo liberal, cita a artista Lygia Clark quem, um ano depois de maio de 1968, afirmou:

No próprio momento em que digere o objeto, o artista é digerido pela sociedade que já encontrou para ele um título e uma ocupação burocrática: ele será o *engenheiro dos lazeres do futuro, atividade que em nada afeta o equilíbrio das estruturas sociais*. A única maneira, para o artista de escapar da recuperação é procurar desencadear a criatividade geral, sem qualquer limite psicológico ou social. Sua criatividade se expressará no vivido.” (CLARK *apud* ROLNIK, 2006, 332).

É uma imagem forte: o artista como engenheiro das luzes do futuro (retomando a conhecida ideia do relógio adiantado em relação ao seu tempo), mas que não afeta o equilíbrio das estruturas sociais. Quando a aposta na arte contemporânea é justamente usar a sua energia para perturbar modos de ser e o tempo vivido, é preciso levar em conta as condições de produção da arte frente ao sistema que adentrou a maioria das relações sociais. Sob a ótica capitalista, o campo da arte institucionalizada, nascedouro da arte contemporânea, está muito mais dentro dessa lógica do que fora dela.

Na esteira dos apontamentos de Rolnik, questiona-se: como responde o território da arte, cobiçado e minado exatamente por ser a fonte da energia mais valorada na política de subjetividade vigente? Práticas artísticas podem estar tanto sensibilizando quanto anestesiando a necessária “vulnerabilidade ao outro”, que compõe a construção do território existencial. Se a arte contemporânea transforma-se em uma “tendência” no circuito oficial da arte (que alimenta a educação em artes visuais), aumenta o coeficiente midiático de princípio mercadológico, “fenômeno que costuma acompanhar-se de um esvaziamento de sua densidade crítica”, alerta Rolnik (2006, p. 319).

A categoria “contemporânea” da arte, sendo uma categoria estética atrelada a um gênero,

onde absolutamente qualquer ato pode ser arte, transforma a arte contemporânea num campo de liberdade. Contudo, o campo artístico que a precede é negado e, agora, todo ato é homogêneo a todos os demais, qualquer ato pode ser arte, numa composição que se harmoniza muito bem com o mercado e com a ideia de globalização (RIBEIRO, 2016). Expresso em outros termos, é preciso avaliar que termos e subjetividades são engendrados quando as construções da criação ou do pensamento sobre a arte são apropriadas por outros sistemas, complicando qualquer apropriação simples.

De outro ângulo, adotam-se as indagações de Miwon Kwon ([2010?] *apud* VILLAMIZAR, 2011) sobre uma história da arte contemporânea para avaliar o contemporâneo como atribuição ao presente e as suas implicações para a constituição da disciplina. Para isso, Kwon indaga sobre as condições de realização de uma história da arte contemporânea, considerando como a história e a história da arte tradicionalmente vêm sendo desenvolvidas, por exemplo, a partir do critério cronológico ou geográfico, este calcado na diferenciação cultural e periférica. Uma história da contemporaneidade, contudo, “define um parêntese temporal e um círculo espacial” que tensiona diferentes formas de tradição cultural e de conhecimento.

Kwon (2011) lança suspeitas sobre o parâmetro “contemporâneo”. Para a história, essa circunscrição definida faz cogitar que, no futuro, haverá divisões históricas cada vez mais restritas e fragmentadas, mas é a própria noção de presente que demanda maior atenção. Da perspectiva histórica, por definição o presente pode ser considerado a-histórico ou anti-histórico, pois mistura atualidade e amnésia numa forma só. Da perspectiva institucional da arte, o presente confunde história da arte contemporânea com crítica, demonstrando os impasses metodológicos que o presente, compreendido como categoria, faz surgir quando é objeto de referência e estudo.

Para quem se dedica ao conhecimento sobre a arte, a arte contemporânea seria produtiva não apenas para compreender o presente, mas, acima de tudo, para compreender o passado. Nisso, há uma atitude metodológica relevante: a não diferenciação entre história da arte e história da arte contemporânea. *Ambas contêm potência para ultrapassar o critério temporal, assumindo o risco de desmantelar o que as erige como disciplinas. Isso abre a possibilidade de uma história parartística*, onde o significando de “para” é o que está ao lado, fora ou o que sofreu alteração, mas também o parasitário. A ideia de Kwon é que a história da arte contemporânea vá, como um parasita, corroendo o corpo da história da arte e destruindo a história da arte contemporânea no momento em que vai se consolidando.

A atitude indicada é interessante para esta tese, que tem como objetivo **colocar a arte no terreno comum na educação escolar e antes, por lógica, na formação docente. Estar no terreno comum seria desmanchar a propriedade do conhecimento da arte e do conhecimento sobre a arte, bem como a adoção de parâmetros estabelecidos como matriz para esse**

**conhecimento.** A adoção de qualquer categoria para o estudo ou o exercício artístico é uma circunscrição que, por estar no ponto de partida, pode conduzir todo desenvolvimento posterior. A ideia não é negá-los, mas gerar outros pontos de partida, outros contornos, outros interesses, politicamente ressignificando a tradição pela incisão do presente.

A partir da problematização interna ao saber institucionalizado da arte, importa levantar os problemas da adoção da arte contemporânea como categoria privilegiada das instâncias que lidam com educação das artes visuais. Como fica, por exemplo, a sua suposta novidade e relação com o hoje, quando obras retomam imagens, métodos ou técnicas antigas ou até ultrapassadas? A execução de uma cantata barroca hoje, mesmo que com instrumentos musicais construídos à moda antiga, seria música antiga ou música contemporânea? O exemplo leva a crer que talvez seja mais apropriado pensar apenas em música, sem, com isso simplificar o que é feito, uma vez que a categoria música é larga o suficiente para acolher a complexidade do fenômeno musical. Defende-se o mesmo para arte contemporânea, entendendo que arte compreende a extensão de todo fenômeno artístico já realizado ou que venha ser feito ou retomado a qualquer tempo, renunciando a complementos.

A contribuição de Ribeiro (2016) dá-se no mesmo sentido, ao desconfiar do atributo “contemporâneo” como qualificativo da arte recente pois, olhando de perto, identifica-se a sua vinculação à matriz euro-atlântica e ao mercado financeiro global, cuja influência determina modos de produzir e consumir arte em escala mundial. O problema é melhor delineado ao reconhecer que arte contemporânea é, atualmente, a ideia que compreende *toda* a arte recente do mundo.

O contemporâneo apresenta-se como gênero, época, técnica, processo e linguagem e, além disso, como índice do rompimento com as artes do o passado. Estas, sob a forma de vanguardas, divulgavam as suas utopias prometendo um outro futuro, enquanto que a arte contemporânea nada pode prometer porque ela existe somente na medida em que afirma o sistema que a sustenta, articulado pelas relações entre galerias, museus, centros de arte, bienais. A arte contemporânea “enreda-se em si própria” (RIBEIRO, 2016, Doc. Eletrônico), mesmo em seu descolamento.

A problematização desenvolvida pode ser utilizada para avaliar o conhecimento artístico divulgado por livros, catálogos e materiais educativos de exposições. Mediante o exposto sobre o contexto de sustentação da arte institucionalizada, o quão permeável tornou-se ao regime do capitalismo cultural e o quanto esse regime absorveu como moeda elementos e energias da arte, é importante perguntar se **a matriz da arte para a formação docente e para a educação escolar deve ser o conhecimento produzido pelas instituições de sustentação da arte contemporânea.** Antes de romper com eles, ao modo das vanguardas do início do século XX, é preciso mudar de atitude e analisar a complexidade da questão,

avaliando se a adoção irrestrita do que vem do saber sistematizado da arte não propaga a crença comum no meio cultural, a da “arte como um bem maior, cujas formas têm o poder de atualizar o homem em relação ao seu desenvolvimento espiritual ao longo da História” (BERNARDES, 2006, p. 376), e a escola sendo entendida como o lugar genuíno para acessar tudo isso.

O mapa do mundo da “comunidade artística contemporânea” tem a sua geografia própria, de escala global, na qual ressoam mais as narrativas históricas e as teorizações sobre a cultura do que o meio cultural imediato, considera Bernardes (2006, p. 376). Mas o meio cultural imediato é o contexto concreto, onde acontece a formação de professores que atuarão em escolas e as próprias escolas. O que faria sentido ou o que incentivaria a arte em tais contextos: o entorno imediato ou a produção artística de escala global e sistêmica?

Longe de negligenciar o conhecimento da e sobre a arte para priorizar o que se tem por perto, sob pena de restringir o conhecimento e a visão que os estudantes têm do mundo ao que eles já têm, a problematização empreendida deve levar a pensar, primeiro, **em que medida narrativas e teorizações sobre a cultura tomadas como origem do conhecimento artístico podem sobrepor-se à potência do contexto imediato.** Em segundo lugar, é preciso **indagar se as mesmas narrativas e teorizações implantam modos de conhecer e praticar arte que atendem mais a esses campos teóricos – ou tenham-nos como modelos supostamente mais condizentes com essa época – do que ao fazer e estudar arte com os que estudam e praticam arte na licenciatura ou na escola.** Pode haver aí relações naturalizadas e montadas de forma artificial, em virtude da abordagem que a educação faz da arte.

Assim como outras, a arte é uma maneira de desenvolver compreensões do mundo. O caráter da arte, porém, permite que ela contenha todas as outras formas de entendimento, comenta Maria Lind (2011)<sup>73</sup>. A arte contemporânea poderia ser considerada a forma específica e mais apropriada para trabalhar a complexidade dos dias de hoje, contudo, isso *significa manter o artista individual em uma sociedade que é a primeira a detectar padrões.* Lind explica que “artista” é um padrão facilmente absorvível e, se eles são os primeiros a sentir os fenômenos sociais, a entender as conexões entre as coisas e até indicar que a educação é o centro da sociedade, *esse padrão ganha possibilidade real.* No contexto museal, porém: “Entre educar o cidadão ensinando as estratégias e códigos expositivos, e educar o consumidor de arte, o visitante educado de hoje e que as instituições querem produzir é um *visitante entretido*” (LIND, 2011, Doc. Eletrônico, grifo meu).

Enquanto modo prioritário de visibilidade das artes visuais, também a exposição pode ser alvo de um olhar crítico. Longe de ser um elemento secundário ou de significância complementar

<sup>73</sup> A tradução de Lind (2010) é minha.

às obras de arte, a exposição de artes visuais é um instrumento de poder cultural que “segue a máxima vigente no campo das artes, isto é, a ênfase na autoria, em um movimento que vai do autor, seja ele o artista ou o curador, para o público” (CARVALHO, 2012, p. 50). Isso quer dizer que o foco da exposição orienta-se antes para a arte e para a sua produção do que para outros vetores, como a educação. No primeiro plano de interesse da exposição, assim, convivem diferentes pontos de vista – do artista, da curadoria, da museologia – que podem instaurar, conforme observa Ana Maria Albani de Carvalho (2012), um intenso embate de posições num acirrado jogo de poderes.

A rede institucional, a exposição e os seus agentes atuam na manutenção da crença no valor da obra de arte, o que existe concretamente nas escolhas realizadas na composição da exposição:

uma determinada localização, pela vizinhança ou pelo distanciamento entre duas ou mais obras de um mesmo artista ou de artistas de diferentes gerações e posicionamentos conceituais e estéticos, chegando à escolha por uma iluminação mais dramática ou pretensamente neutra, são decisões aparentemente técnicas que participam deste discurso e desta construção de valor, sejam ou não percebidas como implícitas, explícitas ou pressupostas. (CARVALHO, 2012, p. 53).

Em síntese, as formas pelas quais a arte é tomada como conhecimento não são transparentes. Elas são formações complexas que atendem a relações de poder e saber produzido pelo discurso artístico e pelos demais discursos que o entrecruzam.

A paisagem apresentada tem um complexo pano de fundo, de onde se retira um excerto para identificar certos “usos” da arte na educação, uma que aponta para fora do campo artístico, indo em direção à existência e outro que aponta para dentro do campo artístico, em acordo com o entendimento de que arte é conhecimento, uma das razões para o complexo embate político sobre a garantia da arte na educação básica. A tese associa-se à perspectiva da arte enquanto conhecimento, uma vez que problematiza as operações realizadas com a arte enquanto campo do saber da arte e sobre a arte e os seus efeitos para a formação docente, o que exigem uma postura desafiadora como um “dirigir-se em diagonal” (FOUCAULT, 2013, p. 229) através da consistência do discurso instituído.

**Uma proposta é pensar em arte sem adjetivações, nem contemporânea, nem moderna, nem antiga. Arte, simples e literalmente, seja de quando ou qual for, para permitir que qualquer um tenha o poder de tomar a palavra – neste caso, “arte” – e interromper a lógica da dominação,** “quando as palavras não têm mais a função exclusiva de designar os objetos ou de determinar ações” (RANCIÈRE, 1995, Doc. Eletrônico). Arte sem complementos é o que corta diagonalmente toda criação do homem.

Foucault trata de uma “abordagem da distância” para um discurso “tão próximo e tão longe do pensamento, tão liberto da reflexão, mas puro também de qualquer cerimônia fictícia”



(FOUCAULT, 2011a, p. 10). Também considera uma relação diagonal ou uma distância *um pouco na retaguarda*, imprecisa, que tornaria legíveis certas proposições em meio a outras, mais obstinadas (FOUCAULT, 2006c). Seria a busca por uma articulação discursiva que implanta um saber, que precisa de um vocabulário “não familiar aos críticos e curiosamente influenciado”, nem formado de “influências e exorcismos” (Idem, p. 61). Daí pensar em uma condição mais crua para a arte, literal porque ainda não interpretada, buscando abrir a possibilidade de fazer política com a arte. Não porque tematiza a política ou porque gera efeitos políticos, mas porque arte em condição de literalidade parte de uma igualdade que pode ser extensiva também à educação para enfraquecer a vontade das qualificações que, logo, tornam-se motivo para produzir juízos e gerenciar vontades. Ademais, **pensar em arte sem complemento deixa o termo (e o tempo) aberto para que qualquer interesse em arte possa vir à existência, o que requer que professores de artes visuais assumam politicamente uma distância oblíqua e imprecisa, que acompanhe a anacronia característica do contemporâneo, uma forma ainda não inaugurada no horizonte do campo artístico.**

Pode ser feita uma crítica a esse posicionamento se for entendida a defesa de uma ideia generalista ou universalista de arte. Seria isso, não fosse a promoção desse movimento por dentro do campo artístico e da educação. Se há universalidade, contudo, é trazida pela educação a respeito de um “saber igualmente distribuído a todos, sem considerações de origem social, em uma Escola bem separada da sociedade”, pois importa desvincular o saber do

paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir. A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado [...]. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida. As duas estão, sobretudo, presas no círculo da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à Escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social ou, ao menos, de reduzir a “fratura social” (RANCIÈRE, 2011a, p. 12).

Aí vê-se uma ideia de escola pensada a partir de certos distanciamentos, o que será tratado com maior atenção no próximo capítulo, enfatizando o distanciamento da educação escolar das expectativas sociais que a acomete. Especificamente sobre a arte, infere-se o seu deslocamento de relações temporais, estilísticas, autorais ou institucionais com as quais está constituído o mundo da arte, para uma *relação contextual*. A ideia é ter como ponto de partida a argumentação de autores que lidam com as artes recentes de um modo mais aberto e problematizador, exercitando um pouco do estado de vigília que “mantém o pensamento a uma distância do impensado que lhe permita ir na direção dele, curvar-se sobre ele, deixá-lo vir, acolher sua ameaça em uma expectativa corajosa e pensante” (FOUCAULT, 2011a, p. 14).

A conexão de dois pontos de abordagem, quaisquer pontos, conforme Paul Ardenne (2006)<sup>74</sup>,

<sup>74</sup> São minhas as traduções dessa obra.

propicia manifestações de ordens ainda não pensadas, permite perguntas que ainda não foram feitas, convoca as inteligências a um trabalho real. Apesar de igualmente tratar-se de uma elaboração do saber institucionalizado da arte, pensar a criação artística contextualmente, como propõe o crítico, é uma maneira de admitir uma nova relação entre arte e realidade de uma forma menos confirmadora do saber disciplinar e mais propícia para relações que podem vir a estabelecer-se entre duas circunstâncias: a arte e a educação, aqui situada na licenciatura em artes visuais e na escola.

Há uma semelhança com o que Reinaldo Laddaga busca ao estudar a “estética da emergência”, acionada por mecanismos que não se parecem com um painel divisório, a obra, entre artista e observador, mas por

indivíduos que, em nome da vontade de explorar as relações entre a produção de textos ou de imagens e a vida das comunidades, se obstinam em participar da geração de pequenas ou vastas ecologias culturais em que a instância da observação silenciosa, ao mesmo tempo que a distinção estrita entre produtores e receptores, é reduzida (LADDAGA, 2012, p. 48).

Com outros argumentos, Ardenne (2006) trata de uma forma de arte que incorpora a realidade. Arte contextual é a arte que não apenas dirige-se à realidade, mas que se funda nela, por isso relacionando-se de forma inabalável com a realidade comum. O artista contextual apodera-se de contextos que podem ser uma fábrica ou uma paisagem, introduzindo-se, neles, como um produtor de acontecimentos.

A distinção entre produtor e receptor é dissolvida: como obra, a arte contextual conecta-se diretamente a um sujeito que pertence à história imediata. Isso é possível porque o artista propõe-se a deixar de lado todo simulacro do real, valorizando a presença real e ativa em práticas artísticas anti-idealistas. Assim, artistas desejosos de “tecer com a realidade” começaram a progressivamente afastar-se do mundo da arte, buscando condições menos restritivas do que as adotadas pelos museus e galerias, colecionadores e mercado. O recurso encontrado foi a eleição da circunstância como um meio de “abolir as barreiras espaço-temporais entre criação e percepção das obras”. Com um único e abrangente lance, a arte contextual “deixa o território do idealismo, dá as costas à representação, pretende mergulhar na ordem das coisas concretas” (ARDENNE, 2006, p. 15-16).

A arte contextual causa uma perturbação nos lugares dos sujeitos. Pensando no preparo e no trabalho docente com artes visuais, o contato com a arte é intermediado em grande parte pelo aparato expositivo (instituição e curadoria), pelo aparato textual (história e crítica) ou por materiais pedagógicos (criados com base nos anteriores). Isso configura uma operação que pressupõe o receptor e o veículo de interlocução com a obra. As interações, neste sentido, dão-se de uma maneira distanciada, inevitavelmente filtrada por escolhas prévias, o que difere muito do intuito de uma arte que visa “trabalhar na ‘reconciliação’ entre os homens e

entre o homem e a sociedade” (ARDENNE, 2006, p. 17), entendendo que reconciliação não é propriamente estar em harmonia, mas exceder o exercício da visão<sup>75</sup> para implantar outra política da arte. Quando a arte destina-se ao olhar, fica estabelecida uma política árida e estéril, “a seco” nos termos de Ardenne, valendo explicar que:

O termo *expositio* (século XI) designa a “mise en vue”, a qual está subentendida pelo caráter político da exposição, esta publicidade, raramente desinteressada, outorgada à obra de arte. A história da arte, sabemos, é também uma história da exposição. (ARDENNE, 2006, p. 21).

A apresentação da arte, nas formas como convencionalmente ocorrem pelos aparatos mais usados na formação docente, apresentam-se então à visão dos estudantes. É uma espécie de transposição naturalizada, que define o lugar de expectador aos professores em formação e que chocar-se-á com o lugar da criação, a outra condição incentivada na licenciatura em artes visuais. É oportuno buscar uma outra caracterização para a experiência artística na formação docente, visando à futura atuação na educação básica sem apenas excluir as anteriores, mas que tenha mais condições de acontecer na escola, sem fundar-se pelo que divulgam os veículos de intermediação da arte e sem compelir professores a serem artistas. A primeira configura a experiência artística na escola, a partir da experiência de espectador da arte; a segunda impele os docentes uma prática artística igualmente mediada pelo fazer do artista inscrito no sistema. A questão que se apresenta é, então, como efetuar operações com a arte na formação docente que exerçam outras políticas do sensível e que se relacionem mais estreitamente com as atribuições próprias da educação.

O que se tem em mente é, pensando na atuação docente em escolas, fazer uma apropriação de traços da arte contextual que deem pistas para a formação docente. O primeiro deles refere-se ao estatuto do artista, que precisa ser analisado entre uma primeira condição, a de participante da estrutura social, um “sócio de plenos direitos” que deseja estreitar laços entre os participantes do corpo social, e a segunda condição, o mito romântico de afastamento da sociedade que parte da constatação de suas imperfeições e que poderia, mesmo que implicitamente, ter na arte um meio de reparo. “O artista contextual encara ao mesmo tempo a associação e a desassociação. As fórmulas que propõe à sociedade são de uma natureza dupla e contraditória: implicação, mas também crítica; adesão, mas também desafio” (ARDENNE, 2006, p. 25).

Está descrito, dessa forma, um conjunto de atitudes que cabem à formação docente em artes visuais, ao qual outros elementos podem ainda ser agregados, como, por exemplo, falar com uma linguagem integrada ao contexto, com possibilidade de ser ao mesmo tempo ouvida e estranhada. Arte e artista deixam de ser compreendidos pelo pressuposto da autonomia

<sup>75</sup> Entende-se que a posição do sujeito que estuda arte por textos é similar à posição do que interage com a arte por meio de aparatos de mediação.

para assumir uma postura de militância, a do artista implicado com a realidade. Ao mesmo tempo, o pressuposto estético não é deixado de lado porque põe-se em geração uma estética comunicativa e de trocas.

Do que foi exposto, retira-se motivação para pensar a arte a ser realizada na educação escolar e, com vistas a isso, a formação docente no curso de licenciatura em artes visuais. Atender ao saber da arte e também desobedecê-lo pode ser algo próprio à docência em arte porque, ao contrário do artista contextual que se afasta do mundo da arte para atuar na realidade, professores originalmente atuam na realidade e estão liberados de afirmarem a sua inscrição no sistema da arte. Pode-se antever uma forma de atuar politicamente, uma atitude necessária à arte e à educação caso seja mesmo um objetivo, como propõe Carlos Skliar, encontrar outra linguagem para o educativo, pela qual seja possível “oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo. Signos talvez comuns, mas apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes, em outros tempos” (SKLIAR, 2014, p. 204).

Sob esse aspecto, volta-se a atenção para as artes que compõem a formação docente na universidade, aquelas organizadas pelo conhecimento sistematizado desse campo<sup>76</sup>, escolhidas consensualmente com ele. Formam esse conjunto, por exemplo, obras que contam a história da arte, produções impulsionadas por museus, galerias de arte ou exposições. A arte conhecida vem, principalmente, pelas redes sociais, o que abre outras possibilidades para acessá-la, mas, mesmo assim, permanece uma certa validação da arte para ser ensinada pelo campo organizador. Observando materiais de formação pedagógica disponíveis *online*, como aqueles de bienais e centros culturais espalhadas pelo mundo<sup>77</sup>, é simples constatar que artistas e obras que compõem as propostas educativas são aqueles integrantes de exposições e coleções de arte que adquirem visibilidade exatamente pelos canais por onde circulam.

Há que levar em consideração que o funcionamento do sistema das artes determina certas escolhas e não outras e, de modo algum, esse é um campo imune a forças e poderes, há paradoxos que o constituem e também espinhosos problemas. Luiz Camnitzer (2012b) evidencia isso quando aponta a espetacularização da arte que abona coleções e, com isso, alimenta o potente mercado internacional, ou o problema ético do artista que aceita que o seu trabalho participe de uma coleção de arte, mesmo que seja financiada por dinheiro de origem condenável. Merecem atenção as diversas e divergentes condutas com que instituições,

<sup>76</sup> “Bourdieu falava de campos e Becker, de mundos da arte. Ambos consideravam que a definição, a avaliação e a compreensão da arte se realizavam em espaços e circuitos autônomos. A independência e a autocontenção das práticas artísticas, que delimitavam quem tinha legitimidade para dizer o que é arte, desvaneceram-se.” (CANCLINI, 2012, p. 38). Campo artístico é empregado de outra maneira, fazendo referência ao domínio do saber da arte de uma forma ampla.

<sup>77</sup> São exemplos os materiais do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre, Dossiês Pedagógicos do Centro Georges Pompidou em Paris e os Planos de Aula do Museu Metropolitan em Nova York.

coleções, obras e artistas atuam na formação de vultosos expoentes e de outras legendas menos exitosas em relação ao campo artístico em atravessamento a outros campos.

“As obras e práticas dos artistas estão condicionadas não pelo todo social, mas por esse conjunto de relações em que interagem agentes e instituições especializadas em produzir arte, exibi-la, vendê-la, avaliá-la e apropriar-se dela”. Da exposição de Néstor García Canclini (2012, p. 38), merece atenção o desprendimento da arte do “todo social” ao definir-se autonomamente em relação a ele. Quando passa a reger-se por critérios próprios, “da arte”, e independentes daqueles empregados para outras maneiras de agir no ambiente social, ela define-se com maior nitidez, especializa-se, mas põe de lado (ou ao menos enfraquece) o vínculo compartilhado com o todo social, distancia-se do comum. A condição para autonomia da arte tem o nome de estética.

Isso ocorreu em diferentes momentos e modos, tanto históricos quanto filosóficos, sendo um deles o plano estético autônomo da arte iniciado no século XIX, de “emancipação em relação às coações sociais e institucionais: reconhecimento do status do artista, questionamento das convenções acadêmicas” (JIMENEZ, 1999, p. 153). Alcançou-se, com isso, argumentos de fundação da autonomia da forma – a arte liberta-se de princípios temáticos e de composição –, mas não se conseguiu deslindar a sua heteronomia constitutiva: mesmo resistindo a todo tipo de subordinações, existe a tendência de esquecer a sua resistência e de minimizar a sua capacidade de revolta, considera Jimenez, avaliando que “toda a estética ocidental, da antiguidade até a modernidade, não cessa de contar a história dessa separação” (Idem, p. 195).

Em que medida a cisão entre autonomia e heteronomia da arte em relação ao todo social apresenta-se nos modos como acessamos a arte na formação docente? As formas como a arte é compreendida conduz a entendê-la como algo próprio, em si mesma, ou também algo que se constitui por relações com agentes e instituições especializadas? Pensar ou fazer arte na formação docente requer o que é indicado por Canclini (2012), uma visão expandida que trace correspondências entre a dificuldade em definir o que é arte, uma sociedade que não mais comporta direcionamentos políticos polarizados e uma ciência social que busca novas maneiras para estudar o que acontece.

Uma visão expandida pressupõe abrir o modo pelo qual se olha para arte, de um ponto restrito para uma paisagem ou de uma ferramenta a outras, modificando as operações com a arte para, talvez, produzir novos efeitos. A ideia é, por ora, sugerir o território da contingência para iniciar uma problematização em relação à história da arte, tema que compõe a formação docente e que é caracterizado pelo estudo das obras e dos artistas. A disciplina visa compreender aspectos históricos e críticos e formar o olhar para as imagens da arte, basicamente apresentadas como exemplos.

Diante disso e na esteira do pensamento de Giorgio Agamben (2013), convida-se a pensar o que é um exemplo: uma singularidade pura, que vale por tudo. Pode apenas ser definido pelo que se afirma dele e, assim, ao ser afirmado como “abstrato”, “pintura”, “arte” ou “não-arte”, o exemplo já não o é. Retirado do conjunto, o também conhecido como cânone, “elimina toda a possibilidade de comunidade real”, constituindo “comunidades puras que se comunicam apenas no espaço vazio do exemplo” e que têm uma vida puramente linguística (Idem, p. 18-19). Para entender como funciona a lógica do exemplo, é preciso saber que “a desvalorização é um instrumento de saber e que se não sacudimos a ordem habitual das hierarquias de valores, os segredos do saber jamais de desvelam” (FOUCAULT, 2016a, p. 54).

A lógica do exemplo é uma forma de operar com as artes visuais na formação docente e está-se propondo sacudi-la. Muitas vezes, na forma de modelos que estabelecem-se as principais formas de pensar sobre a arte: cânones históricos e biográficos, sobretudo, mas também exemplos de maior força que vão conduzir formas de ser junto às artes visuais, naturalmente pautados pelo ser do artista. Artistas contemporâneos têm modos de agir no campo das artes com respaldo e validação de setores do sistema das artes que, adotados como base artística da formação de professores, produzem ao redor de si não modos, mas modelos.

Dando sequência à problematização, toma-se a história da arte, um dos pilares do aprendizado acadêmico, a partir do que pensa Didi-Huberman (2013a). O historiador da arte apresenta o que considera ser o jogo que constitui a disciplina, identificando duas dimensões que atuam simultaneamente na expressão “história da arte”. A dimensão genitiva<sup>78</sup> objetiva da expressão “história da arte”, propõe que a história tem a arte como objeto ou é a arte que se propõe ao olhar da história. A dimensão genitiva subjetiva da mesma sentença, diferente disso, tem a arte como sujeito de uma história, isto é, a história narra o desenvolvimento dos objetos de arte. Essa diferença de perspectiva causa um “incômodo teórico”, uma contradição constitutiva que funda a disciplina, mas que não chega a perturbar o que se estuda nos cursos de graduação. Neles, a mescla entre duas abordagens diferentes, uma que se dedica a estilos e períodos (a arte objeto da história) e outra que realiza a análise de objetos específicos da arte (a arte como sujeito de uma história), ocorre naturalmente.

O viés duplice já existia na abordagem do historiador Winckelmann<sup>79</sup>, no século XVIII. Em seu livro, “História da arte entre os antigos” (1764), convivem duas perspectivas assumidas pelo autor. Uma é a de fundador de uma história; outra, a de zelador de uma doutrina com a qual faz a “análise dos tempos” da prática histórica, desenvolvida pela norma intemporal da doutrina estética (DIDI-HUBERMAN, 2013b). Expresso em outros termos, a história da arte

78 O genitivo é um caso gramatical que trata do complemento limitativo, possessivo ou determinativo de um substantivo. Geralmente, ocorre com a preposição “de”.

79 Johann Joachim Winckelmann, historiador de arte e arqueólogo alemão (1717 – 1768).



ora é a construção de um olhar pessoal para um conjunto de objetos, ora é a análise dos objetos mediante a doutrina estética.

Em Gombrich<sup>80</sup> (1993), cujo livro “A História da Arte” é presença constante na bibliografia dos cursos de artes, o correr dos tempos na cronologia atravessa os capítulos que vão da pré-história à primeira metade do século XX. O título geral e certos elementos dos nomes dos capítulos – como “estranhos começos”, “grande despertar” e “tradição e inovação” – já colocam-no em posição semelhante a de Winckelmann, de um analista que olha “a história que a arte tem”, como uma totalidade que apenas o historiador pode descrever. No último capítulo e com uma naturalidade que gera poucas suspeitas, transita entre termos estilísticos e temporais – “o triunfo do modernismo” (GOMBRICH, 1993, p. 476) – e a comparação entre duas pinturas abstratas de diferentes artistas da década de 1950 – “a gradação de suas enérgicas pinceladas também resulta na impressão de três dimensões, mas, ao mesmo tempo, a qualidade da cor me parece mais agradável” (Idem, p. 480), ou seja, a história da arte estudada é um misto de escolhas historiográficas bastante diversas que podem consolidar e privilegiar (ou subverter e negar) narrativas sobre a arte<sup>81</sup> e, sobretudo, papéis a desempenhar a partir delas.

Interessa avaliar que:

Muitas vezes essas duas acepções da história da arte são confundidas ou minimizadas, na certa por se imaginar uma disciplina objetiva que falaria inteiramente em nome de uma prática subjetiva. Evidentemente não é o que acontece. A história da arte no sentido subjetivo é com muita frequência ignorada pela disciplina objetiva. (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 52).

Essa problematização permite reconhecer forças que vigoram nesse campo disciplinar<sup>82</sup> e supor outras forças que foram ignoradas. Estimulante, contudo, é a insurgência de uma abertura para histórias da arte, com as quais os interessados pelo campo artístico podem vir a atuar com e sobre elas. Como aberturas nos sistemas de submissão, põem outras forças em cena, permitindo ocorrer algo como uma “interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (FOUCAULT, 2001, p. 23). Essa seria uma tarefa por assumir: produzir emergências que designam um lugar de afrontamento das forças que lutam, um “não lugar”, a uma pura distância de adversários que não pertencem ao mesmo espaço.

<sup>80</sup> Ernst Hans Josef Gombrich, historiador da arte austríaco (1909 – 2001).

<sup>81</sup> Desenvolvido na pesquisa de Simões (2013): “Histórias da arte: as narrativas que aprendemos por aqui”. Ver <http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201608/04161243-anais-3-siepep.pdf>

<sup>82</sup> No exame realizado por Pugliese (2005), Didi-Huberman reage ao olhar exercido na história da arte, caracterizado como objetivo, analítico, distanciado, científico e de ordem plástica, e que foi determinante para a formação do olhar historiográfico e para o modo como a imagem é considerada pela historiografia hegemônica da arte, a Iconologia.

A história da arte, da forma como tradicionalmente é tomada, é um “empreendimento conquistador”, indispensável por atender a certas demandas do próprio campo.

Enquanto disciplina universitária, não cessa de refinar-se e de produzir novas informações; graças a ela há, para os homens, um ganho evidente em saber. Enquanto instância de organização dos museus e das exposições de arte, ela não para igualmente de crescer: põe em cena gigantescas reuniões de objetos e, graças a ela, há para os homens um ganho em espetáculo. Enfim, a história torna-se a *engrenagem essencial e a caução de um mercado de arte que não cessa, ele também, de aumentar suas apostas*: graças a ela, há também para os homens um ganho em dinheiro. (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 10. Grifos meus).

A autoridade da disciplina é comparável ao direito do médico que examina o doente: a atribuição da história seria todo o dizer sobre a arte, assim como o médico tem todo o dizer sobre a vida e a morte (DIDI-HUBERMAN, 2013a)<sup>83</sup>. Mas a retórica da certeza que predomina, com frequência, ignora o seu confronto com o problema da perda que ocorre sempre que se lida com as escolhas. Que obras, que artistas, que agrupamentos formarão a história da arte vindoura? Há quem faça tais seleções, pois atuam nisso recursos e certas posturas que têm, igualmente, as suas limitações.

Sem negar o campo de legitimação da arte nem atuar em contrariedade vazia, o que seria novamente atuar em dualismo ou adotar uma atitude apenas reacionária, propõe-se exercer na formação docente, operações com a arte que promovam algo como as “cenas de dissenso, capazes de sobreviver em qualquer lugar, a qualquer momento”, conforme Rancière (2012, p. 48). Para o filósofo, dissenso é uma organização do sensível que não tem uma realidade oculta sob as aparências, nem impõe um regime de apresentação e interpretação do dado e de sua evidência. A arte na formação docente pode estabelecer-se por uma ação política que cause uma fenda no interior do conhecimento acadêmico e das práticas estabelecidas, sem prescindir delas. Atuar em dissenso por dentro da arte e da educação para criar outros regimes de percepção contemplaria uma ação política que modifica “o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades”. Assim, “fender a unidade do dado e a evidência do visível” permite desenhar uma “nova topografia do possível” (Idem, p. 48-49), que se distancia dos processos de sujeição identificados. Por conta dessa tese, entende-se que a fenda deve ocorrer mesmo que os processos de sujeição sejam os que procedem do campo artístico.

Vem desse campo a ideia de poética, a atitude autoral do artista que determina o seu fazer, o resultado do ato artístico e as relações do objeto de arte com o espectador. Esse discurso

<sup>83</sup> Para Foucault (2016, p. 41): “O médico escuta, mas é para atravessar a fala do outro e atingir a verdade muda do seu corpo. O médico não fala, ele age, ou seja, apalpa, intervém. O cirurgião descobre a lesão no corpo adormecido, abre o corpo e volta a costurá-lo, opera; tudo isso no mutismo, na redução absoluta da fala. As únicas palavras que pronuncia são as palavras breves do diagnóstico e da terapêutica. O médico só fala para dizer, em uma palavra, a verdade e prescrever a receita. Nomeia e prescreve, pronto. Nesse sentido, a fala do médico é extraordinariamente rara”.

é produzido pela instituição artística, que congrega os territórios de poéticas visuais e de história, teoria e crítica da arte, mas também é produzido pela instituição educacional sobre o discurso artístico. Isso requer uma observação mais cuidadosa para o que se diz ser o fazer do artista e possíveis desdobramentos disso na formação de professores.

Didi-Huberman (2013a) realiza uma análise profunda dos limites da história da arte em relação a sua razão de ser. Com empenho, segue-se o encadeamento das ideias desse filósofo e historiador, entendendo que tal percurso é importante para fazer uma aproximação a um item de presença impregnada, porém vaporosa, que é uma **metafísica da arte na formação docente**. O autor parte da herança vasariana direta ou indireta a que a história da arte está acometida, como um presente que vem de longe, fazendo um trabalho de insistente e imprevisível retorno e persistência de seus fins. A história da arte tem algumas tonalidades preponderantes, uma delas é a afeição aos ideais palacianos das cortes reais europeias do século XVI, outra é a resistência do elemento biográfico adotado pelo historiador, que conta a história da arte e a história dos artistas, que tem se mantido intacto pelo passar do tempo. Nele, as obras têm lugar mais como ilustração do que como *objetos para o olhar e para a interrogação*. A biografia na arte autoriza a *mania do julgamento clínico* sobre os menores atos e gestos desses sujeitos distintos, historiador e artista, o jogo binário da regra e da transgressão dos padrões estilísticos e as escalas de valores que incidirão sobre o artista. É um verdadeiro sistema que, ao fim e ao cabo, procedeu à invenção da *arte como imagem* da história da arte.

Para quem ensina e aprende com o discurso histórico da arte na graduação, arte como imagem da história da arte e viés biográfico são pontos de partida instituídos e não questionados que, ao serem descritos com clareza, desnaturalizam-se, possibilitando indagar a respeito dos poderes de invenção do discurso da história sobre o objeto que pretende descrever, a arte. Faz sentido, assim, abrir as palavras e permitir entender que a arte, segundo os meios com os quais a temos conhecido, é uma narrativa, ou seja, a história da arte funda-se em uma determinada objetividade que cria, nesse quadro discursivo, uma tal arte, a arte *da* história da arte.

A abordagem narrativa da história da arte, contudo, foi criticada pelo meio acadêmico no século XVII, exatamente pelo caráter de invenção que a perpassava. Na tentativa de escapar do que contribuiria à descrença, um rumo radical foi adotado, visando à confirmação do conhecimento artístico: a criação do vínculo entre o regramento do desenho e a concepção humanista da arte. Parece, inicialmente, uma relação difícil de ser justificada, contudo, estão em jogo *Mimesis*, no desenho regrado, e *Idea*, na arte humanista, estabelecendo uma “tirania do visível” ou da semelhança da imagem em relação ao mundo concreto, que exprimiria perfeitamente uma verdade da ideia, um ideal de beleza. O que vai da regra à beleza ideal é o caminho de validação da história da arte.

Tudo fatalmente resultaria em uma “autoridade metafísica comum” da arte, uma continuidade

metafísica que percorria a origem da obra feita pelo homem até a sua finalidade. Assim, antes do vínculo descrito, se a questão do desenho mimético era “o que imitar?”, passou-se a tratar da “lei do gosto” pautada pela relação metafísica “comum e continuada” entre imitação e gosto ou entre gesto humano e categoria conceitual. Essa “decupagem discursiva” de “caráter arbitrário” outorgou à disciplina de história da arte a “autoridade de princípios e de fins, portanto, de valores e de normas” (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 118).

Somente na segunda metade do século XVIII, quando a história da arte passaria por uma reflexão sobre o seu ponto de vista, a relação metafísica que vinculava o fazer do artista à lei do gosto adquiriu uma forma mais bem acabada no pensamento kantiano. Porém, a história da arte, desde a sua formação ao que opera hoje, ainda é, em parte,

de inspiração kantiana ou, mais exatamente, neokantiana... mesmo quando [o historiador] não o sabe. Tal seria a extensão, mas também o limite, da sua “simples razão” conhecedora. (...) A filosofia kantiana não só não deixava a questão da arte fora do seu questionamento fundamental, mas fazia dela uma peça essencial para a análise das faculdades humanas em seu conjunto (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 120).

Em síntese, a história da arte ainda hoje atende à matriz metafísica que desvia o questionamento sobre a arte mesma, mas a torna veículo para o julgamento das faculdades humanas.

É preciso ressaltar que, na filosofia kantiana, a arte é tomada como problema a partir da *experiência do espectador*, como se pode perceber já no título da terceira obra crítica<sup>84</sup> do filósofo, “A Crítica da Faculdade do Juízo”, de 1790. Entre outros temas, essa obra desenvolve a concepção sobre o sentimento estético e a sua finalidade *no ser humano* e em suas produções. Segundo o exame de Agamben (2012), as definições kantianas de beleza são todas explicadas por uma lógica negativa, o que é demonstrado pelos quatro traços fundamentais do juízo estético: o gosto é a faculdade de julgar um objeto diante de um prazer ou de um *desprazer* perante algo que *não se tem nenhum interesse*; belo é o que pode ser ajuizado sobre o que agrada universalmente sem conceito; beleza é a forma da finalidade de um objeto como ela é percebida *sem a representação de um fim*; e belo é o que, *sem conceito*, é objeto de um prazer necessário.

Os quatro princípios lidam sempre com um movimento pendular entre estados (do indivíduo, do objeto ou do juízo) sem interesse, sem conceito, sem representação de um fim, em relação à beleza, ao prazer e ao gosto universal. A implicação disso para a arte, seguindo com Agamben (2012), é o entendimento de uma arte desinteressada da vida, porque foi desligada dela. A partir de Kant, tanto a criação quanto a obra foram entendidas como um fenômeno estético autônomo sobre o que veio a incidir um discurso de “violência linguística” no século

<sup>84</sup> Juntamente com a “Crítica da Razão Pura” (1781) e a “Crítica da Razão Prática” (1788), forma-se a trilogia crítica de Kant.

XVIII, o que passou a distribuir normas do que podia ou não ser feito. É conhecida a proibição dos acordes musicais dissonantes considerados incômodos (o trítone *diabolus in musica*) pela Igreja Católica entre os séculos XII e XVI, por exemplo.

Pensando na arte de bem antes do postulado de Kant, na Idade Média, a vida era definida por formas vigorosas e a arte participava totalmente disso, isto é, constituía e era constituída pelas formas que definiam a vida como sacramentos religiosos, festas e até os períodos do dia. “Ao contrário de épocas posteriores, não se sai de uma rotina de vida mais ou menos indiferente para, como *consolo e edificação*, desfrutar a arte com contemplação solitária; *a arte era antes aplicada* para intensificar o esplendor da própria vida” (HUIZINGA, 2013, p. 416-7, grifos meus).

É oportuno perceber que o regime de interesse sobre a arte era outro, o que implantava outras práticas e sensibilidades. Huizinga explica que o motivo para a arte recaía sobre a sua utilidade para alguma forma da vida, um propósito que tinha sempre uma natureza mais ou menos prática ligada à vida cotidiana. Os “primeiros germes de um amor à arte por si mesma aparecem como um crescimento descontrolado da *produção* artística” (HUIZINGA, 2013, p. 418, grifo do autor), dando a base para o que, mais tarde, viria compor a prática do colecionismo de arte. Por esse agrupamento das obras e pela retirada delas da vida comum, abriu-se espaço, num solo específico, para delimitar limites ainda não existentes das belas-artes e do artesanato, assim como personificar o artista, pressupostos que não podem ser retirados da concepção vigente sobre a arte hoje, porque permanecem como os seus pilares.

Daí, pensar que a atualidade tenha chegado a um ponto extremo do pressuposto desinteressado: “Somente porque a arte saiu da esfera do *interesse* comum para se tornar simplesmente *interessante* ela encontra junto a nós uma acolhida tão boa” (AGAMBEN, 2012, p. 22. Grifos do autor). É importante assinalar que “ante” exprime o sujeito da ação ou o estado indicado pelo verbo no sujeito, evidenciando-o. São mesmo dois os sujeitos em evidência no movimento efetuado sobre a arte no seu afastamento da vida, o espectador e o artista, também afastados da vida e um do outro. Se a arte tornou-se interessante, o mesmo vale aos sujeitos aí envolvidos, agora produtores de saberes sobre si.

Em síntese, o percurso assinalado por Agamben mostra a transferência da arte da vida para um lugar além dela, a estética, cujo objeto é dinamizador de interesse. A esfera da esteticidade, então, enquanto apreensão sensível da beleza do objeto interessante pelo espectador, produziu um halo mágico e restritivo, haja vista a abertura de uma dualidade abismal entre a experiência desinteressada do espectador e a criação interessada do artista. Além disso, indaga-se pela pertinência da *ideia estética* na reflexão sobre a arte, pois, como ideia, não pode ser completamente expressada ou tornada inteligível; sempre foge da razão por tratar-se de um conceito metafísico (DIDI-HUBERMAN, 2013a). Quando era da mão humana que se

falava, por exemplo, no desenho, ainda havia um âmbito relacionado à experiência do homem. Com a quebra desse vínculo, abre-se espaço para a ideia do gênio, que passa a deter com exclusividade a capacidade de *expressão* que *universaliza* o que é *indizível*.

### **Ao redor da experiência artística: ideal civilizatório, liberdade, estranheza, promessa**

Nessa parte procura-se desenvolver temas que problematizam a experiência artística, não como uma experiência da arte, mas do que pode ser produzido em torno dela. Fala-se do ponto de vista da educação, especialmente da formação de professores de artes visuais, tendo um olhar também para a sua futura atuação em escolas.

O primeiro tema a ser tratado e que é comum ser vinculado à experiência com a arte e com a educação é o humanismo. Nas “Regras para o parque humano”, Peter Sloterdijk (2010) faz uma crítica contundente ao humanismo, noção que vem da *humanitas* romana do homem como um ser cosmopolita e universal. O filósofo desenvolve o seu argumento a partir de sociedades literárias constituídas na Europa, desde a efetiva circulação de livros impressos, após a alfabetização adquirir larga abrangência naquele continente. Os livros, como cartas escritas para amigos, porém mais longas, fazem não apenas circular discursos, mas também pretendem impelir-lhes, uma espécie de sedução ao longe “com o objetivo de revelar o amigo desconhecido enquanto tal e levá-lo a ingressar no círculo de amigos” (SLOTERDIJK, 2000, p. 10).

A filosofia, desde que existe como gênero literário, teria formado uma verdadeira sociedade de amigos e de amor à sabedoria, que atrai ou impele outros para o seu círculo. O nacional-humanismo e o humanismo burguês que se constituíram na Europa no período entre 1789 a 1945, segundo o autor, também atuaram na universalização das leituras nacionais, compelindo os mais jovens à leitura dos clássicos, “ficções de uma predestinada amizade com compatriotas distantes e leitores congregados pelo puro e simples fascínio do conjunto de seus próprios autores” (SLOTERDIJK, 2000, p. 13). Dessa maneira, o humanismo conduzido pela leitura cumpriu a tarefa de introduzir os jovens ao grupo.

Em todo humanismo, há uma “fantasia comunitária”. A “sociedade literária na qual os participantes descobrem, por meio de leituras canônicas, seu amor comum por remetentes inspiradores”, semelhante à seita e ao clube, contém “o sonho da predestinada solidariedade dos que foram eleitos para saber ler” (SLOTERDIJK, 2010, p. 10). Antigamente, o conhecimento sobre gramática equivalia à feitiçaria, tanto que “no inglês medieval, a palavra *glamour* desenvolve-se a partir de *grammar*: para quem sabe ler e escrever, outras coisas impossíveis são igualmente fáceis” (Idem, p. 11). Os alfabetizados são o grupo distinto dos humanizados, a quem oportunamente cabem projetos expansionistas de caráter universalista, donde



imediatamente emerge “a sensação de um mundo partido, quebrado ou dividido em virtude de um privilégio da escrita e da leitura” (SKLIAR, 2014, p. 110).

Há diferentes nuances humanistas, mas com a devastação social e política consequentes à Segunda Guerra Mundial, denuncia-se o motivo fundamental para compreender o que as nuances humanistas articulam: “o humanismo, como palavra e como assunto, sempre tem um ‘contra quê’, uma vez que constitui o empenho para retirar o ser humano da barbárie” (SLOTERDIJK, 2010, p. 16). Os que adquirem certas condições saem do estado de embrutecimento e passam a compor grupos distintos – conforme os exemplos do autor, não só clubes ou sociedades literárias, mas também o serviço militar – o que pode ser trasladado em nosso tempo para grupos também distintos que vêm sendo constituídos a cada vez em novos agrupamentos e designações. Jorge Larrosa também põe isso em evidência:

No campo educativo, inicialmente o que importava era a vocação, o amor às crianças e às coisas. Depois, com toda essa retórica humanista e neo-humanista, o que importava é que, para ser educado, era preciso ter uma “ideia de homem” e aí andávamos tratando de elaborar essa ideia tão extravagante. Mais tarde quiseram que desenvolvêssemos competências técnicas profissionais do modo que os profissionais de outras áreas técnico-científicas. Era a época em que se usava tanto a comparação entre os pedagogos e os médicos ou os engenheiros. Depois nos mandaram refletir sobre a prática, que desenvolvêssemos nossa consciência reflexiva. E vamos ver se agora vão mandar que identifiquemos e elaboremos nossa experiência pessoal. Isso seria converter a experiência em um fetiche e em um imperativo, como são um fetiche e um imperativo o signo zodiacal, a alma, a identidade profissional, a cultura, a ideia de homem, a vocação, a consciência crítica, o inconsciente e todas essas coisas que nos dizem que temos embora não saibamos, que nos dizem que deveríamos ter mesmo que nunca tenhamos sentido a necessidade, e que nos dizem que temos que aprender a buscar, a reconhecer e a elaborar. (LARROSA, 2014, p. 45).

Da ideia de homem à elaboração da experiência pessoal, é a condução do sujeito que não cessa de acometer aos professores de formas cada vez mais invasivas. A correlação com um fetiche é adequada no debate sobre o par formado entre professor e artista, na medida em que artista pode ser tomado como uma distinção que poderia promover encantamentos necessários, por exemplo, ao desânimo que toma conta da escola.

Nos estudos realizados para a tese, identificou-se que a categoria professor-artista surgiu como reação à visão de John Dewey para uma educação democrática, que ao seu ver tinha raízes “em uma experiência estética que educa a imaginação, aprimora a sensibilidade e fornece experiências plenas para os estudantes”, conforme análise de Elyse Lamm Pineau (2010, p. 95). Para a autora, a perspectiva deweyana foi inspiradora de diversas metáforas sobre professor-artista, assim como de diversas críticas. Contudo, ainda há espaço no cenário para um “professor-artista-professor”, como quem transita pela arte e pela educação “com o mesmo empenho e comprometimento estético e artístico” (LOYOLA; PIMENTEL, 2016). Importa observar, contudo, que *empenho* e *comprometimento* podem remeter a uma moral do sujeito.

É mais um complemento para o percurso de nomeações novas para professores descrito no segundo capítulo em torno das escolhas metodológicas da pesquisa. É preciso continuar pensando se as qualidades que visam atualizar a docência para os novos tempos poderiam forçar posturas ou regular ações de professores em fase de formação ou, depois, durante a atuação profissional. Se o que vem sendo proposto é um conhecimento e uma forma de ação com a função de desembrutecer, instruir, educar – tornar artistas os professores pelas vias do conhecimento e da prática artística –, há que indagar: os objetivos com que os nomes vêm imbuídos perturbam a ordem estabelecida para as coisas ou, ao contrário, absorvem os sujeitos e mantêm-nos em seus lugares?

Trata-se do suplício das qualificações (AGAMBEN, 2013) ou da tese latente do humanismo pela avaliação dos meios de humanização, como descrito para a leitura. Se houver alguma esperança que os meios de humanização possam controlar as tendências que embrutecem os homens, salvando-os da rudeza, o humanismo se energiza, efetivando a domesticação (SLOTERDIJK, 2010).

As ideologias humanistas também receberam a crítica de Michel Foucault (2011, p. 148), que considera o humanismo como a resolução moral e reconciliatória de problemas que não podiam ser resolvidos. As reivindicações da “pessoa humana” e da existência, as relações entre o homem e o mundo, os problemas da realidade, da criação artística e da felicidade, são todas obsessões abstratas do humanismo sobre o suposto “coração humano”. Essas reivindicações são avaliadas por Foucault como cortes retirados do mundo científico e técnico, justamente de onde são produzidos os modos de pensar, de viver e até os mais prosaicos modos de ser.

O “interior” do homem não pode fazer parte do mundo real porque está à parte do mundo científico e técnico e sempre tem uma própria e abstrata maneira de ser. Porém, aí é onde perigosamente pode refugiar-se “o pensamento mais reacionário” ou formarem-se “alianças monstruosas e impensáveis”. É preciso tratar o homem concretamente, portanto, ligado “à sua ciência, a suas descobertas, a seu mundo” (FOUCAULT, 2011, p. 148) e buscar a libertação definitiva do humanismo (e da soberania do sujeito) e de seus equívocos.

Supondo uma libertação em relação ao sistema político vigente, Michael Hardt e Antonio Negri (2014) interpretam formas de subjetividade produzidas pela política neoliberal e a sua consequente crise social mediante quatro figuras subjetivas da crise: o sujeito endividado, mediatizado, securitizado e representado. Os autores levam-nas em conta não apenas como sujeições que motivaram as manifestações urbanas de rebelião deflagradas desde 2011 em vários países e também no Brasil, mas como figuras de poder. Ao mesmo tempo em que todos tornam-se “empobrecidos, com seus poderes relativos à ação social mascarados ou mistificados”, as formas dominantes de subjetividade revelam, por sua vez, e em nosso tempo,

novas formas de independência e segurança em relação aos terrenos econômico, social e comunicacional, que juntas criam o potencial para se livrar dos sistemas de representação política e reivindicar seus próprios poderes de ação democrática (HARDT; NEGRI, 2014, p. 16).

Lind (2006) aponta o uso estratégico que tem sido feito da arte por agentes de governos e negócios internacionais que, amparados pela característica instrumental da arte, têm-na usado para servir a seus próprios fins. Isso não chega a ser uma novidade, a arte foi usada estrategicamente muitas vezes a exemplo da formação de estados-nação no século XIX, quando, conforme a autora, ajudou a produzir a ideia de nações culturais mediante a realização de construções consideradas estratégicas e de arquitetura imponente de um museu de arte e um teatro para ópera. A compreensão da arte como propriedade de um povo e expressão de sua forma de vida, mas também como “uma propriedade compartilhada cujas obras pertencem a esse lugar comum que agora se chama Arte e se concretiza no museu” (RANCIÈRE, 2013, p. 41)<sup>85</sup>, são ideias geradas no século XIX.

Assegurar a arte considerando-a como terreno de liberdade é uma questão estratégica aos olhos do mundo dos negócios de hoje. O artista vem sendo visto como uma espécie de modelo para empresários e trabalhadores, tomando como base as características do artista da modernidade, porém sagazmente atualizadas: o boêmio torna-se o flexível, o inspirado é o auto motivado e o criativo é o inovador (LIND, 2006). “Artista”, sob essa ótica, converte-se na forma flexível, perfeitamente adaptável ao modelo político-econômico e às relações de trabalho que atendem a esses interesses.

A arte como espaço próprio da expressão e da liberdade, argumentos bastante empregados para justificar a presença da arte na educação, também é veículo da experiência estética, uma experiência sensorial, onde residiria a promessa de uma nova vida para os indivíduos e para as comunidades (LADDAGA, 2012). Trata-se da construção iniciada no final do século XVIII, que coincide com a criação dos museus e com o humanismo literário, acerca das predisposições das instituições e dos indivíduos em deixarem-se habitar por “uma potência heterogênea” quando em contato com as obras de arte, necessariamente separadas das conexões habituais e ordinárias com o mundo.

Àquela época, museus e galerias de arte emergiam nas grandes cidades européias desvinculando a promoção da arte dos salões imperiais<sup>86</sup>, porém repetindo o seu modelo à guisa da constituição da vida burguesa. Sabe-se que as primeiras galerias de arte

<sup>85</sup> As traduções dessa obra são minhas.

<sup>86</sup> Salões de arte eram promovidos pelo estado, era um modo de promover a arte, mas também de intervir na produção dos artistas para confirmar o interesse dos impérios. Eram na verdade concursos em que os artistas empenhavam-se para garantir distinção e sustento. Muitos eram selecionados e muitos mais eram desclassificados (CAUQUELIN, 2005). Ocorreram especialmente a partir do século XVIII, sendo um bom exemplo o Salão de Paris, porém até hoje ocorrem salões de artes em grandes e pequenas cidades (do que são reduções os concursos de artes escolares e infantis).

simulavam o ambiente de residências ricas, expondo as obras de arte em meio a móveis e decoração refinados aludindo à nobreza, contudo também atendendo ao poder de compra da burguesia. Nisso, a apreciação da arte constitui-se como uma atividade individual a ser exercida em local que assegurasse a esfera de beleza e unicidade da obra de arte, ela mesma emoldurada, ou o que fosse, conforme a sua materialidade, separada do mundo. **São várias separações que ocorrem aí: entre criação e mundo, experiência estética e experiência do mundo, arte e vida ordinária.**

No século XIX, na modernidade, a mesma atitude seria mantida, mas valorizando a solidão e o silêncio como cena própria do desenvolvimento das artes (LADDAGA, 2012). Solidão e silêncio passam a valer para o artista e para o apreciador como condições necessárias para que eles estejam disponíveis a uma demanda sem limites que o mundo estético oferece. Produtos disso são as salas de concerto e de teatro, onde a plateia mantém-se em certo isolamento a fim de penetrar na experiência ímpar que se lhe apresenta. Na modernidade, essa é uma *disposição à liberdade que se localiza no centro da ética dos artistas*: “Disponibilidade para um mundo que é ao mesmo tempo horrendo e fascinante. Sublimação ou estranheza: esses são os valores que esta modernidade insistirá em valorizar” (Idem, p. 45).

Assim, é importante identificar a diferença existente entre as formas de tratar a experiência da criação e da apreciação das obras de arte que, apesar de remeter ao passado, ainda hoje é possível sentir efeitos, o que será direcionado à formação e à atuação docente em artes visuais. A base para isso é as análises de Agamben (2012), principalmente quando argumenta sobre o homem sem conteúdo, o artista.

O terreno da criação caracteriza-se, segundo o autor, como terror divino, experiência inquietante de um ser igualmente inquieto. Agamben põe lado a lado as concepções de Kant, que abordou a arte e o belo apenas como espectador e, insensivelmente, introduziu o espectador no conceito de beleza, e Nietzsche, que deslocou o ponto de vista para “a experiência criativa do artista, que vê na própria obra apenas ‘uma promessa de felicidade’” (AGAMBEN, 2012, p. 18). Daí, entender que a ideia moderna de criação é interessada na vontade de potência, propriamente, uma promessa de felicidade, que faz o filósofo seguir com a pergunta: “De que modo a arte, a ocupação mais inocente de todas, pode expor o homem ao Terror?” (Idem p. 29). Isso relaciona-se com uma arte para artistas, interessada e perigosa para eles, o que demarca a estética como o lugar da arte no ocidente e causa uma modificação fundamental no estatuto da obra de arte e de todo fazer do homem (CASTRO, 2012).

No pensamento de base estética, então, Terroristas são os que têm a realidade vivente na obra, são os que alimentam o sonho de banir a fronteira da arte com a vida, como se a criação fosse uma realização completa que existiria segundo o mesmo estatuto das coisas. Uma obra, assim, não seria alvo da desconfiança do discurso estético proferido pelos Retóricos, aqueles

que se dirigem à obra de arte depois da sua conclusão, tomando em conta a forma e a sua significação. O que é ou não fazer arte, questão da estética, deixaria até de ser uma questão.

A experiência estética é aparentemente inocente frente ao ímpeto da experiência do artista e, ao contrário dos Terroristas, os Retóricos olham para as palavras e parecem desconfiar do pensamento sobre as obras de arte. Importante, contudo, é considerar a avaliação de Agamben (2012) sobre a localização da arte no terreno da estética não ser algo natural nem inocente, porque separa o homem da criação. A entrada da arte na estética (século XVII) produziu uma figura curiosa, um “desconcertante protótipo do homem estético ocidental” (AGAMBEN, 2012, p. 37). É o homem de gosto, possuidor de uma sensibilidade particular que só pode fruir da arte porque não pode produzir a obra de arte. Essa figura passou a conviver em harmonia com a autossuficiência das obras dispostas em repouso nos museus. Antes disso, não existia demarcação clara entre bom e mau gosto, e nem mesmo iniciados em pintura interrogavam-se sobre o modo correto de entendê-la<sup>87</sup>. O que se desenvolveu aí foi um tipo de reação que deu origem ao “mistério da sensibilidade moderna” do juízo estético: se a obra era assunto de competência exclusiva do artista, realizada sob efeito de uma fantasia criativa sem limites, nem imposições, não artistas podiam apenas olhar passivamente, exercitando o gosto sobre a obra.

“A nossa moderna educação estética nos acostumou a considerar normal essa atitude e a reprovar qualquer intrusão no trabalho do artista como uma indevida violação da sua liberdade” (AGAMBEN, 2012, p. 40), o que também produziu a obsessão acerca do processo criativo, evidente na curiosidade sobre os modos, as práticas, as estratégias cada vez detalhadas sobre como artistas fazem para criar. Isso torna possível identificar que o espectador equilibrado afasta-se do artista, e o artista, em desequilíbrio e excentricidade, afasta-se do “tecido vivo da sociedade” em direção à “terra de ninguém da esteticidade” (Idem, p. 41).

Antes dessa separação, havia uma unidade vivente entre artistas e não artistas. Na separação entre juízo estético e subjetividade artística sem conteúdo ou puro princípio criativo, foi a unidade da obra de arte que se fragmentou. Antes da disjunção operada sobre a obra de arte, o artista estava ligado a uma experiência comum a todos, donde representava uma entre outras funções possíveis; hoje, ocupa o espaço entre a razão e a crítica de arte e a obra de arte passa à mercadoria ou fetiche (CASTRO, 2012). O distanciamento entre os dois extremos,

sem conseguir encontrar a sua unidade, demonstra apenas que o abismo em que tem o seu fundamento a nossa concepção estética da arte não se deixa preencher facilmente, e que as duas realidades metafísicas do juízo estético e da subjetividade artística sem conteúdo remetem incessantemente uma à outra (AGAMBEN, 2012, p. 72).

<sup>87</sup> Nem sempre foi assim: os grandes mecenas do Renascimento foram exatamente “parceiros incômodos e inábeis”, hoje inadmissíveis, mesmo que, atualmente, não se saiba com clareza o que rege o comissionamento de obras por grandes exposições, empresas ou colecionadores. Ao homem moderno era de mau gosto intrometer-se no que o artista compunha “por capricho e por gênio”, o que pode fazer a indicação de que a arte não ocupava a “vida espiritual” do mesmo modo que no século XVI (AGAMBEN, 2012).

Em síntese: a obra de arte fragmentada entre juízo estético e pura subjetividade apartada da vida comum não atinge a sua dimensão concreta no mundo, demarcando a crise do homem em sua totalidade. **Mesmo que os argumentos apresentados tenham uma origem no passado e sugiram processos concluídos, essa disjunção perpassa as artes de hoje, quando a figura do artista vem se fortalecendo sob pressupostos cada vez mais fetichistas e subjetivantes.** Ademais, juízo estético e pura subjetividade são duas realidades metafísicas, enigmáticas, que obscurecem e habitam os motivos pelos quais se pretende aproximar arte e educação e tratar da formação docente em artes visuais. **É apropriado lançar perguntas também sobre as operações que a educação realiza com a arte e que efeitos podem ser identificados disso.**

Uma modalidade arquetípica de experiência com a arte constituiu-se a partir da ficção de Schiller,<sup>88</sup> contemplação de um fragmento de uma estátua. Aquele fragmento teria produzido

uma poeticidade presente em um mundo histórico e em um meio (o da linguagem, o da cor, o do som) que ela *expressa na forma de uma tensão*: que existe no mundo algo assim, uma coisa desse tipo, que tal coisa pode ser a ocasião de certo tipo de experiência, que uma experiência como essa ocasiona a abertura de outras regiões de sensorialidade ou da inteligência, que *essa abertura é a condição para uma vida mais profunda ou mais intensa etc.*: *essas são pressuposições centrais da cultura das artes* que, no momento em que as Cartas [de Schiller] são escritas, começa. (LADDAGA, 2012, p. 33, grifos meus).

Schiller permitiu a identificação entre as formas do regime estético das artes e as “formas de execução de uma tarefa ou de um destino próprio da modernidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 39). Além de ter postulado a educação estética do homem, definiu um estado neutro, de “dupla anulação”, que não era de dominação ou de submissão, mas que se tornara uma única realidade, “constituindo algo como uma nova região do ser – a da aparência e do jogo livres – que torna pensável essa igualdade”, isto é, um “modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela ‘educação estética’ para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre” (Idem, p. 39).

O anúncio de Schiller ao final da décima-quinta carta sobre a educação estética do homem (1795) é mais propriamente a enunciação de um paradoxo, e retirou-se dele uma promessa (RANCIÈRE, 2011b, p. 170): “O homem, diz ele, somente é um ser humano quando brinca”. O paradoxo aí contido é aquele que, por um lado, sustenta o edifício da arte do belo e, por outro, da arte difícil de viver. A sustentação entre arte bela e vida difícil foi dada pelo elo entre uma experiência sensível através da arte que definiria sozinha a humanidade plena (Idem).

O jogo referido por Schiller é interpretado como interrupção ou como um jogo livre das

<sup>88</sup> As “Cartas sobre a educação estética da humanidade” foram escritas por Friedrich Schiller em 1793.



faculdades que não impõem nada. O abandono do poder ativo do entendimento sobre a sensibilidade passiva, levaria à definição de um “*sensorium* específico” que abarcaria as obras de arte e localizaria a *estética* onde *os objetos não são nem de saber*, onde o sensível estaria submetido ao pensamento, *nem de desejo*, onde a razão estaria submetida à sensibilidade. A arte distancia-se dos modos como era feita antes, quando era uma entre as demais ações disponíveis na vida, **para entender-se num tipo específico do sensível**. Pelo modo como a arte vem ao mundo, ela é o **produto de uma vontade que imprime uma forma à matéria, porém a estética nega isso para testemunhar “um modo de ser específico do sensível, de um sensível heterogêneo, subtraído das conexões habituais do conhecimento e do desejo** (RANCIÈRE, 2011b, p. 171)<sup>89</sup>.

A dedicação “à realização sensível de uma humanidade ainda latente do homem” teve respaldo como noção na modernidade e compôs o programa estético do romantismo. Presente até hoje na arte transfere para educação das artes visuais “a realização sensível” da “liberdade incondicional do pensamento puro” (RANCIÈRE, 2009, p. 40). O entrelaçamento da realização da humanidade pela via sensível com a modernidade produziu consequências, merecendo destaque o esquecimento do pensamento da modernidade sobre a “criatura humana, esquecida de sua dívida para com o Outro e da sua submissão às potências heterogêneas do sensível” (Idem, p. 40)<sup>90</sup>.

Isso permite pensar que quando são elaboradas justificativas para a arte compor a educação básica, especialmente quando o ponto de partida vem da ou destina-se à educação, toma-se o argumento de uma espécie de jogo livre e sensível que viria de algo que se produz nessa experiência incomum e que ocasiona uma abertura, uma transformação ou faz “algo” acontecer. Diversamente do que vem sendo apresentado pelos autores, isto é, a localização dessa tal experiência sensível em itens demarcados em uma parte específica da produção artística – a obra objetual, o museu, a experiência neutra –, **a educação emprega os mesmos argumentos para a arte em geral e parece vir intensificando versões pouco modificadas desses argumentos para a experiência também com a arte contemporânea**. Quando a obra de arte contemporânea vem a público, mediada por mecanismos institucionais, da perspectiva da educação, a obra recebe um tratamento do terreno da estética, tornando-se uma variação do objeto de exposição e da neutralidade da experiência atribuída às artes tradicionais. **O modo como se trata a arte feita hoje pode remeter, pela racionalidade educativa para a arte, ao modo de inteligibilidade da arte do regime estético**.

Materiais pedagógicos, realizados por bienais ou instituições culturais como subsídio para

<sup>89</sup> Aí está expressa a aproximação entre Schiller e Kant.

<sup>90</sup> Acrescenta, em seguida, que o chamado pós-modernismo seria propriamente o processo dessa reviravolta.

professores, geralmente de artes, são elaborações que favorecem a identificação do que foi posto. Para isso, elegeu-se um dos cadernos componentes do “Incerteza Viva – Processos Artísticos e Pedagógicos da 32ª Bienal de São Paulo” (2016), intitulado “Escolhas, rotas e desvios: pesquisa e processos pedagógicos em escolas e instituições culturais” (PRATES, 2016). Há uma certa noção instilada no material sobre professores que merece atenção, o que é descrito a seguir.

Com o objetivo de aliar-se à indagação atual acerca do que a arte pode aprender com a educação e o que a educação pode aprender com a arte, esta pode aprender da educação como criar instâncias de diálogo e de convívio para transformar ideias, enquanto que “educadores *necessitam* e podem apropriar-se de um pensamento artístico e, assim, *tornarem-se mais artistas*” (PRATES, 2016, p. 4, grifos meus). Pela intenção do material, considerando “o pensamento de investigação que caracteriza a arte, a educação poderia estabelecer relações com e a partir de obras, práticas, ideias, posicionamentos e discursos” (Idem, p. 5). Assim, preocupa-se também em *ampliar o repertório* de referências do professor a partir de obras de arte contemporânea, mas que são curiosamente oferecidas à *investigação de elementos formais*.

É possível traçar um paralelo segundo o que o guia oferece para cada uma das experiências, da arte e da educação: “o pensamento de investigação que caracteriza a arte” e o “exercício de pesquisa preparatória do professor”. Literalmente entre uma e outra ideia, localizadas na mesma página (PRATES, 2016, p. 5), vai sendo construído o meio desse caminho, pelo qual é dito que o professor *reativa* ideias, *realiza* um processo pessoal e *constrói* um olhar. São, de fato, ações efetivas e construtivas.

Embora na questão inicial seja sugerido que arte e educação movimentam-se uma em direção à outra, está à mostra um movimento que é mais intenso da educação em direção à arte, em busca de um acréscimo que valora o fazer do professor. A aprendizagem que, no princípio, propunha que a arte pudesse aprender algo da educação não se efetiva. Talvez porque não se trate de um material que oferece pistas do que artistas *necessitariam* para adentrar na educação (e o estranho dessa proposição também tem algo a dizer). Se, no início, a situação era a de igualdade entre educação e arte, ela não se sustenta com o desenvolvimento da proposta.

É sugerido que professores descubram “conceitos, assuntos, conteúdos, questões e temas”, com os quais o artista teria se relacionado e isso ampliaria as possibilidades de diálogo e contato com o trabalho dele. É um ciclo que tem início, meio e fim, com uma sequência delimitada por *obra, artista e contexto*, no qual a obra foi criada, onde “obtem-se elementos essenciais para mobilizar processos de construção de interpretações que podem transformar ideias e a maneira como lidamos com as questões da vida e do mundo” (PRATES, 2016, p. 6). Nota-se, contudo, que o tripé sugerido difere pouco da abordagem triangular para o ensino da arte a respeito dos três eixos conceituais para o ensino de

artes (leitura, produção e contextualização da arte) (BARBOSA, 1998, 2003, 2005, 2010), assim como mantém-se firme nas figuras e circunstâncias caras à história da arte, como já foi expresso, de base estética moderna, mesmo que a proposta em questão venha tratando de arte contemporânea.

Em outras palavras, as razões empregadas pela educação ou para a educação em relação à arte, compõem operações que remetem a um tal modo de inteligibilidade da arte. Ademais, mesmo que o texto do caderno pedagógico finalize tratando de celebrar o “reconhecimento dos acontecimentos vivenciados e das transformações pelas quais seus participantes passaram durante o processo” (PRATES, 2016, p. 7), isso não desfaz hierarquias: além de capaz de dialogar com todas as áreas, a arte fornece os bons exemplos para que o professor, na condição de ser sensibilizado, possa celebrar com os seus alunos o final do processo proposto. Isso deve fazer pensar, de acordo com o que já foi mencionado, se o conhecimento produzido pela instituição artística deve ser a base única para a educação escolar em artes visuais, tensionando o quadro de papéis sociais e negociações que arte e educação desempenham entre si e com outras dimensões da sociedade.

Cayo Honorato (2016) identifica assimetrias entre arte e educação, muitas das quais absorvidas pelo discurso vigente dos dois territórios. Primeiramente, a permanência de um caráter essencialista da arte como transformadora de visões do mundo e promotora de pensamento divergente, crenças que apenas supostamente são próprias da arte. Em contrapartida, uma visão voluntarista da educação que a dispõe mais a modos de transformação pela arte do que a arte estaria em relação à educação.

Nota-se que não há consenso nas noções de arte e educação e inexistem formas acabadas para cada qual. O uso da palavra vem embutido de sentidos que não são transparentes, embora o uso efetivamente feito revele essa intenção. Dessa maneira, é viável observar certas particularidades do regime de reconhecimento da arte, mediante o pensamento de Jacques Rancière, numa tentativa de contribuir para a problematização das apropriações que arte e educação empreendem entre si.

Um regime é o que permite a identificação da arte por meio de certos modos de percepção e de pensamento. Os regimes ético, poético ou representativo e estético são aqueles que, de diferentes formas, permitem que a arte seja percebida e pensada como arte, podendo acontecer de um objeto ser arte ou não, conforme o regime de identificação aplicado no julgamento (RANCIÈRE, 2009). O regime estético é o que mais interessa devido à sua conexão com “um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2009, p. 31). Nada tem a ver com gosto ou sensibilidade dos que a apreciam. Estético é o regime específico do sensível a que pertencem as coisas da arte, caracterizado pela subtração das conexões ordinárias com o mundo e por uma potência heterogênea atribuída ao objeto artístico. Nas

palavras do autor, “é um sensível tornado estranho a si mesmo” que tornou-se o centro do pensamento estético (Idem, p. 33).

O que se estabelece, assim, é que a fundação da arte no singular desobriga-a a cumprir certos temas e gêneros exigidos por circunstâncias exteriores à arte. Quando a arte era uma das formas de participação na vida – tecelagem, marcenaria, pintura, construção, etc. –, as artes existiam justamente no plural e eram inscritas nas normas do viver. Com o paulatino desenvolvimento das cidades europeias e a intensificação das atividades produtivas, surgiram corporações de ofício que produziram novas relações de trabalho, então, demarcando o mestre e os aprendizes, aos poucos, atribuindo ao primeiro o domínio das técnicas e da concepção de arte. Isso mudaria quando as academias de arte foram fundadas no século XVI, sob proteção real e influência do pensamento humanista, atraindo os que se liberaram da égide dos mestres das corporações e dos rigores da igreja. Sendo ambos fortemente incidentes na arte, abriu-se espaço ao artista individual, agrupado a outros artistas de mesma conduta, favorecendo a valorização da unicidade de estilos, a dedicação à forma e a redefinição do objeto artístico.

Quando isso ocorreu e solidificou-se, a arte

implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. *Ele afirma absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade.* Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma (RANCIÈRE, 2009, p. 34, grifo meu).

Leva-se em conta, no regime estético, não apenas o que ocorre no modo de ser da arte, mas a estrutura que leva ao reconhecimento desse modo de ser. Opera nessa estrutura uma lógica dos contrários: desaparecem as separações entre o fazer da arte e os outros fazeres porque a arte produz um modo sensível específico, não passível de alinhar-se aos demais fazeres do homem. Contudo, essa lógica afirma a singularidade da arte, destruindo os critérios para tal singularidade, uma vez que as formas da arte passam a não ter a sua razão no mundo. “O estado estético é pura suspensão” e ao mesmo tempo o “momento de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2009, p. 34)<sup>91</sup>. Assim o estatuto estético pode ser compreendido em sua política de indiferença radical e paradoxal estabelecida pela arte. Nas palavras de Rancière:

A política da arte no regime estético das artes repousa sobre o paradoxo originário dessa “liberdade de indiferença” que significa a identidade de um trabalho e de uma ociosidade, de um movimento e de uma imobilidade, de uma

<sup>91</sup> Essa união dos contrários apresenta-se em várias formas de identificação do pensamento estético, como em Kant e Schelling, mas também na prática surrealista, na relação entre John Cage e a orquestra, entre outros exemplos indicados por Rancière (2009).

atividade e de uma passividade, de uma solidão e de uma comunidade. Não existe uma pureza estética oposta a uma impureza política. É a mesma “arte” que se expõe na solidão dos museus à contemplação estética solitária e que se propõe trabalhar na construção de um novo mundo (RANCIÈRE, 2010b, p. 50).

O estado estético schilleriano marca essa identidade fundamental dos contrários, o momento em que a forma experimentada por si mesma é pura suspensão, numa convivência normalizada entre a materialidade e a emoção metafísica, uma “co-presença de temporalidades heterogêneas” (RANCIÈRE, 2009, p. 37). O regime estético funda também o museu e a história da arte e estabelece uma política da arte por meio das distinções do artista, da obra e da experiência a partir da obra, todos separados do mundo e produzidos “a partir de uma decisão inicial injustificável: é isso que a obra realiza. Por isso uma obra de arte é observada adequadamente na medida em que a observação se deixe conduzir pela rede de distinções que ela propõe” (LADDAGA, 2012, p. 41).

O estado neutro da experiência estética, silencioso e solitário, é aquele em que a união da atividade de pensamento e a receptividade sensível constituiria o modo específico de habitação do mundo sensível. Nessa neutralidade, pensamento e receptividade sensível tornar-se-iam uma única realidade, conformando uma nova região do ser. Vem daí a ideia que uma “educação estética”<sup>92</sup> provocaria uma revolução na formação de homens capazes de viver numa comunidade política livre; homens de educação estética haveriam de levar adiante a utopia política moderna. Todavia, o autor ressalva que mesmo que a prometida revolução tenha produzido uma nova ideia de revolução política – como realização sensível de uma humanidade comum –, ela existe somente enquanto ideia (RANCIÈRE, 2009).

Por outro lado, a partir da indiferença da experiência estética também podem advir políticas alternativas (RANCIÈRE, 2005). Primeiro, a experiência com a arte no regime estético promete um futuro de igualdade e liberdade, como mencionado, porque dá-se no tempo-espço próprio do museu, visivelmente afastado do mundo produtivo e das condições ordinárias da experiência sensível. De modo inverso, a segunda promessa da experiência com a arte no regime estético é a que exatamente leva em consideração que a arte não foi produzida tendo como destino um museu, mas como manifestação da vida coletiva que a arte fazia parte. Importa assinalar também que a política da arte nada tem a ver com a difusão de causas políticas pelo trabalho dos artistas, pois “A arte faz política antes que os artistas o façam” (RANCIÈRE, 2010b, p. 51).

<sup>92</sup> Rancière igualmente trabalha sobre a base schilleriana: “Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, logos idêntico ao um *pathos*, intenção do inintencional etc. Essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético [...]” (2009, p. 32-33).

Na formação docente, tradicionalmente é tratado das transformações internas das artes visuais, atendendo ao discurso estético que é componente da tradição artística, mas é importante olhar atentamente os efeitos que o conhecimento tradicional da arte produz à formação docente. **Essa operação direta com o saber da arte no estudo universitário não pode dar-se numa relação simples e unidirecional, pois é necessário tensionar os sistemas que sustentam tais operações a fim de justamente identificar os seus efeitos na formação docente e, depois, escolar.**

O regime do sensível onde residem as coisas da arte atualmente deve muito ao regime estético, identificável na exposição das obras, no modo como é analisado o processo de criação desempenhado pelo artista, do que se espera produzir a potência do objeto artístico. É um vínculo plenamente aceito entre liberdade e autonomia da arte e os efeitos que promove na vida, uma espécie de utilidade inútil, mas que se entende justificar plenamente essa política.

Uma política de indiferença se estabelece partindo de um ponto suspenso no estado estético, mas que tem o poder de instalar um contributo à existência humana, uma indiferença útil que rememora o fundo kantiano de não questionamento da arte, porém cujo efeito é central para as capacidades humanas. Ademais, **a imprecisão da definição da arte garante o terreno da liberdade, ao mesmo tempo em que a descompromete de situar-se no comum. Por isso a dificuldade permanente em saber o que é arte, questão sempre cobrada de professores e estudantes de escola, pois o ponto de partida dessa questão é a forma da experiência mediada pelo paradoxo do regime estético.** Se faz parte do caráter da arte exatamente a perturbação das fronteiras que delimitam o que ela é, mas com autonomia irrestrita, então isso torna-se impossível. Não se trata de querer resolver a tensão entre todas essas forças, mas explorar o espaço tensionado pela perturbação das práticas do regime que mantém a arte, exatamente para a sua renovação.

Assim sendo, é possível afirmar que **as estratégias empregadas na produção de pensamento e sensibilidade que identificam a arte como arte – crítica, publicações, exposição, curadoria, etc. – são o recurso adotado na formação de professores, confirmando a crença na continuidade entre a obra de arte e os efeitos nas ações e interpretações dos sujeitos.** A forma como a educação toma a arte sem tensionar o regime que a sustenta motiva que a educação assumira a tarefa de perturbar as bases da arte a fim de produzir justificativas para o encontro entre arte e educação, menos policiais e hierárquicas e mais políticas e dadas ao comum.

Essa discussão é central na formação docente, pois a afeta de forma direta, na relação com seu objeto de estudo, a arte. Os rumores sobre o que é mais ou menos artístico, o que é mais ou menos contemporâneo, quais trabalhos alcançam destaque e quais serão ignorados,



soam alto e também produzem parâmetros de conduta à docência quando o seu pano de fundo é o regime estético. Não é propósito julgar a sua atuação, mas perguntar: de que modo esse pano de fundo conforma a arte que vai para a escola? Que efeitos a veracidade da arte ativa no agir dos professores e o que produz em relação ao verdadeiro estatuto do homem sobre a terra, o estatuto poético (AGAMBEN, 2012)?

É objetivo dessa argumentação pensar a arte na escola por dentro da arte e por dentro da educação escolar. Historicamente, a arte na educação já foi justificada de diversas maneiras: pelas destrezas manuais úteis para o trabalho em indústrias; pela relevância da história da arte; por equiparação ao desenvolvimento dos países ricos que têm as artes desenvolvidas; por facilitar uma educação moral ou nacionalista; pela expressão dos sentimentos unicamente comunicáveis pela arte.

Tais argumentos resistem, mas remontam ao século XX até o período após a Segunda Guerra Mundial. A partir da década de 1960, foi dito que a arte é um campo do saber e que tem disciplinas próprias a serem ensinadas e, daí por diante, o panorama diversificou-se ainda mais. A corrente cognitivista da arte advogou pelo saber artístico no reconhecimento dos signos visuais e estéticos, a ativação de sinapses cerebrais fez laços com a neurociência e a experiência estética por meio das artes fez parte da constituição ética dos indivíduos.

Hoje, dois argumentos ainda precisam ser citados levando em conta nosso país, formado por imensas diferenças sociais na distribuição de renda, de cultura e de educação, para citar somente os itens diretamente relacionados com esse estudo. Um deles é o argumento cultural, visto que a arte na educação pode tornar visíveis as manifestações culturais populares, periféricas ao sistema da cultura, introduzindo o argumento social de inclusão das artes do povo na cultura geral e no mundo das artes. São absolutamente legítimos e necessários esses dois motivos em um país colonizado, que torna invisíveis ou menores as culturas indígena e negra (e pode-se pensar também na cultura crioula, amazônica, de gênero e outras). A cultura artística no Brasil por vezes volta-se muito mais ao oceano que dá acesso à Europa e aos Estados Unidos do que aos países com os quais dividimos nossa extensa fronteira e sabedoria popular.

A explicação realizada pretende tornar aparente a existência de um conjunto de valores que atendem a distintas conexões da educação escolar com a arte, circunscrevendo um conjunto heterogêneo de valores sociais, planos econômico e político, teorias da psicologia e da percepção, teorias da semiótica, teorias estéticas e culturais. Todas têm a sua legitimidade e estão num campo de batalha, produzindo as suas razões para que a arte esteja na educação, mas todas consideram a arte transparente e decifrável.

Contudo, impõe-se a tarefa de duvidar das coisas ditas e atualizar os argumentos para a arte

na escola, mas também para a arte e para a escola. É um modo-de-ser-com-dúvidas para encarar as conservas ou de ideias prontas que pouco dirigem-se para o que se apresenta diariamente na educação escolar. Em outros termos, **tantas boas justificativas não são suficientes para que a educação em artes visuais faça alguma coisa nova acontecer no quadro de urgência da educação ou que impulsione a energia de conhecimento e criação dos estudantes. Sem escapar da problematização devida, não se evita perguntar por outros modos de atuação para a formação dos que frequentam o sistema de educação universitária e básica no que se refere à arte.**

Nesse questionamento, aprofunda-se um pouco mais o que forma as promessas atribuídas à arte. Retoma-se que uma revolução estética produziu o surgimento da arte assim como a conhecemos hoje<sup>93</sup>, ou seja, a “descoberta de uma capacidade de emoção, de capacidade sensível, de capacidade de percepção que pertence a todos” (RANCIÈRE, 2013, p. 104). Além de alimentar as vanguardas no começo do século XX, essa capacidade coletiva teria nutrido a promessa que essa espécie de “igualdade sensível” tinha a ver com uma “igualdade social”, dando a entender que haveria o comprometimento entre uma sensibilidade individual que propagasse no coletivo a igualdade social, enlaçando estética e política. Sobre essa promessa nos dias de hoje, Rancière avalia:

eu não sei se a ideia de promessa tem ainda hoje uma virtude extremamente forte. Parece-me, ainda uma vez, que se ainda há esse laço entre estética e política é na *possibilidade de que fronteiras se diluam entre algo que seria da ordem da cena artística e algo que seria da esfera política*. O problema hoje, na medida em que a esfera estatal é cada vez mais distanciada de toda forma democrática, é que de certa forma pode-se dizer que ali onde há democracia, há também, a princípio, estética. Foi o que se passou com a primavera árabe, com os movimentos espanhóis, turcos, gregos e outros, como a ideia de que se há uma potência coletiva, uma potência de afirmação igualitária coletiva distante do poder do Estado e do sistema representativo, a crise das organizações políticas ditas revolucionárias, por exemplo, com o desaparecimento das organizações dos trabalhadores. De uma certa maneira, é através da manifestação estética que esta distância se manifesta. (RANCIÈRE, 2013, p. 104, grifo meu).

Se a promessa da arte da revolução estética perdeu a sua força agregadora de um povo, em sentido amplo, no campo educacional parece ter boa ressonância. **As promessas da arte na revolução estética da modernidade encontram solo na educação escolar e também na educação de professores, especialmente porque a educação é igualmente acometida de promessas, só que pela perspectiva de suas funções sociais.** O elo entre estética e política na educação nutre uma a outra por algumas apostas, o que requer toda atenção.

O regime estético da arte produziu uma promessa de felicidade, aquela da liberação da vida anônima que atravessa a todos e que é suplantada pela ordem da vida produtiva.

<sup>93</sup> Promovida junto à revolução política, especialmente a Revolução Francesa, no século XVIII (ASPE, 2013), o que teria enlaçado uma a outra.

Inicialmente, incidente nas artes mais paradigmáticas, como a pintura e o livro, o regime estético da arte transferiu-se aos poucos para a fotografia e o cinema, onde a felicidade prometida seria encontrada no “elemento sensível que ela [a arte] expõe doravante para ela mesma, fora das relações de subordinação que acompanhavam até então a sua apresentação” (ASPE, 2013, p. 77).

É o caso das conhecidas fotografias de operários, pescadores e pobres norte-americanos<sup>94</sup>, que funcionaram como dispositivos de adaptação daquelas cenas a um tempo comum estabelecido entre a rudeza da vida da cena e a beleza da arte. Além da aceitação dessa operação de tempo, ali também produziu-se a aceitação das condições difíceis da vida através da união das duas pontas pela arte, a beleza e a vida, e o acesso à beleza pelos que habitam o mundo. A eles, “que não podem percebê-la pelo fato mesmo de que estão imersos ali”, perceber a beleza pode também significar “aceitar as difíceis condições de vida” (Idem, p. 78).

Assim, a *promessa de liberação* e consequente felicidade pode ser compreendida na arte, a exemplo da fotografia, não pela parte formal da composição das imagens, mas por “composições de tempo” e “extração de uma singularidade” (ASPE, 2013, p. 77). A reinscrição de gente comum em situações comuns na sociedade pela arte demonstrava que a ação dos fotógrafos, ao mesmo tempo em que extraía uma singularidade da vida, reconstituía o pano-de-fundo do tempo do mundo e da sociedade, ao qual não se presta atenção, parecendo que a promessa teria sido atingida.

O artista realiza duas restituições nesse trâmite: uma refere-se ao tempo comum já descrita, e outra a do pano-de-fundo que se estende não *entre* o que ocorre entre um ser e outro, mas antes, *atrás deles*, desde que esteja instalado o espaço onde eles possam estar juntos. Especificamente no regime estético da arte, é somente havendo os aparelhos de visibilidade da arte (a sala de teatro ou de exposição) como “fundo” que os seres encontram-se e podem fazer alguma troca entre si. Isso autoriza indicar a existência de um projeto utópico, pois, sob certas condições, a “revolução estética, amarrada à revolução política, seria então esta revolução sensível que visa restituir a todos o pano de fundo que é o verdadeiro lugar de nosso ser em comum, e que contém toda a beleza do mundo” (ASPE, 2013, p. 78).

A visão de Boris Groys contribui ao debate sobre o elo entre estética e política, para quem o “potencial afirmativo e crítico da arte revela-se [...] muito mais poderoso e produtivo no contexto da política que no contexto do mercado”. Para o filósofo, contudo, “toda visão ideológica é apenas uma imagem prometida – uma imagem do que está por vir”. A promessa não se efetiva,

---

<sup>94</sup> James Agee e Walker Evans são os exemplos citados por Aspe (2013).

pois a permuta entre visão ideológica e obra de arte é a mesma entre o “tempo sagrado da esperança infinita pelo tempo profano dos arquivos e da memória histórica” (GROYS, 2015, p. 19). **Cumprir observar que talvez a pretensão da arte em cumprir um papel político venha se conservando até hoje na arte interpretada pela educação.**

Mediante a problematização do regime estético da arte e as promessas que implantou, interessa esclarecer que a tarefa da formação docente em artes visuais não é apenas discernir os regimes de inteligibilidade da arte. Além disso, é certo que o enfraquecimento do regime estético pelas artes muito recentes deve ser estudado e problematizado. Contudo, **precisam ser profundamente analisados os modos de operar com a arte na educação de professores que escoam para a educação escolar e que podem reforçar práticas delimitadoras da experiência artística porque têm como base pressupostos nem sempre aparentes, mas bem definidos.**

## A BASE CRIADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O artista tomado como origem da arte parece ser uma ênfase na licenciatura, mesmo quando isso não se dá de forma explícita. A prática em ateliês, o viés biográfico presente na história, na curadoria e na crítica, por exemplo, constituem **uma certa leitura da arte que é aplicada à docência**. O encaminhamento das abordagens metodológicas de ensino de arte tem igualmente, como matéria, o discurso artístico produzido pelo dizer institucional da arte e a figura do artista, mesmo quando externo ao mundo da arte, que, invariavelmente, interpreta-o por recursos desse sistema. Ilustra isso, de forma extrema, a arte indígena ser explicada pelo abstracionismo ou o grafite ser reconhecido porque os grafiteiros vêm se interessando pela história da arte. São duas vivências exemplares de uma das coleções compostas como professora, no primeiro caso, partindo de uma análise da perspectiva da educação e, no segundo, da academia da arte. Casos demonstrativos da força discursiva do campo artístico tornam visível a sua extensão a toda manifestação poética, o que reduz a existência do que deseja explicar, pois força explicações arbitrárias. É um tipo de captura da poesia pelo discurso.

O que fazer sem o amparo do discurso artístico, na formação docente? Talvez o encontro com o objeto pelo qual se tem interesse como ponto de partida seja um caminho, abrindo possibilidades para gerar modos de entendê-lo e de entender a arte, partindo da coisa em si. Tem-se em vista que a coisa em si pode ser qualquer coisa do mundo, um objeto ou uma imagem, um lugar ou uma atitude, uma obra de arte ou um texto, conforme a lata-fogo, o entorno de um centro de cultura no verão ou uma roda de bordado na praça, conforme descrito anteriormente. Assim, produzir novas narrativas para as coisas da arte ou para as coisas do mundo realiza novos acessos a ambos, arte e mundo, e esse é propriamente o papel da educação.

**Romper com o operador acadêmico para abordar a arte é a resposta ética da educação para a arte**, seja a educação de professores ou a educação escolar em artes visuais. Daí, conceber que a arte, além de oferecer sempre perguntas<sup>95</sup>, de certo modo, eximindo-se de estar na concretude do mundo, de alguma forma, também fornece respostas. Não porque as contenha, mas porque o encontro de conversação com a arte produz respostas – narrativas, ficções, explicações, outras perguntas. **Forma-se a imagem de um encontro nascente, um encontro fonte ou curso de ideias**, isso porque é preciso dar espaço para pensamentos

<sup>95</sup> Ao modo do slogan da Bienal do Mercosul: “A arte não responde, pergunta”.

novos, que atendam ao modo de ser dos professores de artes visuais que vêm<sup>96</sup> liberando para a arte as perguntas e as respostas deles, não as dos autores, nem as dos professores formadores, ainda mais quando ambas modulam-se no já dito da base estética.

**A conversação que se efetiva com as coisas da arte e com as coisas do mundo, não guiada pela exemplaridade do discurso institucional, mas o admitindo como um dos saberes produzidos, profana o que está posto como sagrado, trazendo o conhecimento artístico para a posse comum, de qualquer um**. Isso faz pensar que, quando o saber da arte ou o saber sobre a arte dá-se pelos modos instituídos pelo regime vigente, mesmo que a arte seja o lugar da liberdade, essa atitude impõe de saída uma fala feita e faz dela decorrer toda uma cadeia de outras falas e comportamentos, já modulados. Muitos deles acentuam o sujeito na ordem do discurso, no caso, docentes de artes visuais, sobre quem recai todo tipo de dívida e dúvida.

Está sendo sugerido que a adoção irrestrita do saber instituído da arte, além de atender à vontade de verdade (NIETZSCHE, 2012) ou à função policial (RANCIÈRE, 2010, 2012, 2013), expressa por currículos, professores e alunos, instituições, enfim, mantém encoberto o poder que a imagem pode tomar na vida como presença (imagem, aqui, representando tudo o que pode vir a ser de interesse do ponto de vista das artes visuais), e mantém anestesiada a **capacidade sensível de gerar sentido**. **Essa capacidade é central para a educação em qualquer instância e um tanto mais para a educação escolar, formando a oportunidade de fazer política na arte e na escola por meio da educação escolar em artes visuais. Ademais, a ideia é permitir a produção intelectual e artística de qualquer um, tornando comum a posse da arte, o que instala o político** (SKLIAR, 2014) **no encontro com imagens, com o outro e também com o saber institucional da arte**. A tendência observada nas residências (ampliada por diversas vivências docentes), contudo, ainda é a de tratar a arte a partir do artista individual e focar no processo criativo dele, mesmo tratando-se da formação docente, o que expõe mais uma vez a lógica do cânone em funcionamento. Daí também considerar que qualquer arte tem potência para produzir atitude e pensamento prático, teórico ou político. O pressuposto de partida para isso é a igualdade das imagens a partir de Groys (2015).

O modo de pensar do autor realiza uma torção no pensamento mais divulgado sobre a arte. Para ele, a autonomia da arte é garantida pela ausência de qualquer julgamento essencialmente estético, uma vez que o território artístico

é organizado ao redor da falta, ou melhor, da rejeição a qualquer julgamento estético. Dessa forma, a autonomia da arte implica não em uma hierarquia autônoma do gosto, mas na abolição de toda a hierarquia desse tipo e no estabelecimento do regime de direitos estéticos iguais para toda obra de arte. (GROYS, 2015, p. 26).

<sup>96</sup> Ideia motivada por Agamben, no texto *Comunidade que vem* (2013).





Imagem 58: Ambiente de conversa pelotense no Centro de Artes.



Se houvesse uma “igualdade estética fundamental” entre todas as formas visuais, consequência não da intromissão do que está fora no território artístico, mas como resultado da ação de poderes externos na “intrusão heterônoma na esfera autônoma da arte”, abrir-se-ia a possibilidade de resistência “em nome de todas as formas de arte e mídia” (GROYS, 2015, p. 26). Daí advém uma relação importante: arte e política podem, inicialmente, conectar-se em virtude de ambas formarem um território de luta por reconhecimento, para, depois, unirem-se numa política de direitos estéticos iguais, que só pode efetivar-se se não houver rejeição de imagens pelo exercício de nenhuma censura estética.

Isso imporia dois problemas, um à história da arte, que teria o seu fim decretado, e outro ao artista, que estaria impedido “da possibilidade de quebrar tabus, provocar, chocar ou ampliar a fronteira do aceitável” (GROYS, 2015, p. 28). Mas antes de igualar irrestritamente a condição de todas as imagens, o foco deve ser refeito: a igualdade proposta dá-se em termos de valor estético, não na obliteração de *todas* as diferenças entre boa a má arte. Trata-se, com efeito, de uma igualdade estética formal e não de uma igualdade factual de produção e distribuição. Por essa perspectiva,

a arte atual age no espaço entre a igualdade formal de todas as formas de arte e sua desigualdade factual. É por isso que pode haver e há “boa arte” - mesmo que todas as obras de arte tenham direitos estéticos iguais. A boa obra de arte é precisamente aquela que afirma a igualdade formal de todas as imagens sob as condições de sua desigualdade factual. *Esse gesto é sempre contextual e historicamente específico, mas também tem importância paradigmática como modelo para futuras repetições de tal gesto.* Assim, críticas sociais ou políticas em nome da arte possuem uma dimensão afirmativa que transcende seu contexto histórico imediato. Ao criticar as hierarquias de valores – social, cultural, política ou economicamente impostos – a arte afirma a igualdade estética como garantia de sua verdadeira autonomia. (GROYS, 2015, p. 29).

Pensar por igualdade estética é uma forma de liberar do âmbito legitimador as operações com a arte realizadas na formação docente com vistas ao trabalho com arte. A igualdade estética pode abrandar também os efeitos produzidos por tais operações – reconhecimentos e não-reconhecimentos do sujeito nas categorias postas –, sem generalizar todos os atos de criação num mesmo conjunto, pela negligência do fato de sua origem.

O vínculo possível entre arte e política exposto orienta a defesa do museu. Mais que espaço de coleções, o museu é o lugar privilegiado para “criar o presente a partir da comparação entre o velho e o novo”, o que tem força para reafirmar “a igualdade estética fundamental de todas as imagens num dado contexto histórico” (GROYS, 2015, p. 35). Se a mídia de massa confronta o espectador com as versões mais inovadoras da arte, o sistema da arte, ao contrário, preserva a promessa de igualdade estética simultaneamente minando qualquer reivindicação como essa. Concisamente, o museu “é um local onde somos lembrados dos projetos igualitários do passado e onde podemos aprender a resistir à ditadura do gosto

contemporâneo” (Idem, p. 35).

Foucault (2006h) faz uma referência a Sêneca que introduz no que foi exposto a questão do olhar. Cita um trecho do texto de Consolação à Márcia, uma senhora importante na sociedade romana que lamenta a morte do filho Metílio, à época do governo de Calígula. Sêneca propõe à senhora imaginar que antes de entrar na vida, nascendo, houvesse a possibilidade de ver o que aconteceria:

*Você faz sua entrada na cidade comum dos deuses e dos homens, cidade que compreende todo o universo, que obedece a leis constantes e eternas, em que os corpos celestes realizam suas incansáveis revoluções. [...] Você verá que nada desconcerta a audácia humana; testemunha de suas empresas, você mesma terá nela um papel ativo: você aprenderá e ensinará artes, das quais umas servem como entretenimento, outras para embelezar, outras para conduzir a vida. Mas você encontrará também sobre a terra mil pragas, tanto do corpo quanto da alma: guerras, assassinatos, venenos, naufrágios, intempéries, doenças, lutos prematuros e a morte, da qual *não podemos saber* se será doce ou precedida de terríveis torturas. *Consulte, reflita e decida: se você quer desfrutar de tantas maravilhas, eis por onde você terá de passar*”. (SÊNeca, 2007, p. 173-4, grifo meu).*

Foucault tem interesse no trecho não pela possibilidade de escolha de entrar ou não na vida, nem pela ciência do que poderia vir a acontecer, mas pelo *direito ao olhar* e pela visão do alto (FOUCAULT, 2006h). Olhar do alto é imaginar-se no limiar da existência, porém *no limiar da entrada*, tendo o *mundo diante de si*, com os diferentes tipos de vida dispostos na totalidade do mundo à mostra, onde tudo

está indissociavelmente ligado aos mil flagelos do corpo e da alma, às guerras, às pilhagens, à morte, aos sofrimentos. Mostramos-lhe o mundo não para que possa escolher, como as almas de Platão podiam escolher o seu destino. Mostramos-lhe o mundo precisamente para que compreenda que não tem escolha, e que nada se pode escolher se não se escolhe o resto, que há somente um mundo, um mundo possível, e que é a ele que se está ligado. (FOUCAULT, 2006h, p. 346).

Deliberar é a única ação por fazer no caso de Márcia, nascer ou não nascer, pois só há um mundo.

O que interessa dessa passagem à tese é precisamente o direito ao olhar, mas também um poder ver, o que faz uma relação com o que Edson Sousa descreve sobre o fotógrafo cego, Eugene Bavcar, e seu desejo de imagens. Souza e Bavcar, em visita à cidade de Pelotas – RS em 2001, encontraram um cavalo que souberam ter o nome de “Quero ver”. “Bavcar, evidentemente, se emocionou com este encontro e pode dizer diante do cavalo que o olhava atônito: ‘sou eu!’” (SOUSA, 2015, Doc. Eletrônico). A cena e os profundos sentidos que sugere fazem pensar no ver e no olhar, aqui entendidos como sinônimos, mas também no querer e no poder ver.

Márcia, Bavcar e o cavalo, reunidos em um improvável agrupamento, lidam com modulações

do poder ver: ela vê o mundo antes e de cima; o fotógrafo cego deseja imagens e faz fotografias; o cavalo restringe-se a ver parte do mundo. São regimes de ver, mais largos ou mais estreitos, que incentivam o pensamento acerca das operações em torno do ver/olhar na licenciatura em artes visuais.

Retiram-se dos casos expostos **três proposições, o direito ao olhar, as possibilidades de ver e o desejo de imagens que, podem animar o pensamento sobre possíveis autorizações em torno do ver/olhar arte na formação docente.** O direito, as possibilidades e o desejo demarcam um tipo de contato com as artes visuais que não é da ordem da compreensão da arte pela via estética, comunicados por um pensamento sobre a arte que venha formado, por exemplo, segundo as análises de viés estilístico ou poético do artista. Diversamente disso, apontam para um olhar que está no limiar da entrada ao mundo, a imagem, onde todas as coisas estão indissociavelmente ligadas. Apontam também para possibilidades de acessar a imagem como sendo o olhar do outro ou de realizar o olhar de diferentes maneiras, o que se complementa em primeira e última instância pelo **desejo de imagens inerente a quem une-se à arte pela via da educação, conforme exposto por estudantes nas residências.** As três proposições confluem para o pensamento que vem sendo formado acerca da formação docente e a educação escolar em artes visuais como locus da sua realização. Vincula-se ainda com os itens anteriormente apresentados que se dirigem à concepção de uma arte como bem comum dada à posse de qualquer um.

Isso leva a analisar os meios empregados para o estudo da arte na licenciatura, por intermédio do conhecimento sistematizado da arte: que condições a licenciatura produz para proporcionar acesso irrestrito à arte quando a operação com a arte na formação docente valida-se pelo conhecimento elaborado pela história, teoria e crítica da arte, da atuação do artista, validando-os também? Como as apropriações que a educação faz do conhecimento artístico, convertendo-os aos fins educacionais, também atuam na manutenção de hierarquias e definições? Em vez de subjetividades conduzidas no que já foi dito e pensado por outros na arte, como propor condições para **subjetividades nascentes em relação à arte na formação docente em artes visuais?**

É como se a educação em arte girasse em círculos mais ou menos uniformes, já que a questão que se apresenta é bem conhecida: a posse do conhecimento. Essa propriedade impede que o conhecimento exista independentemente de talento, habilidade, renda, capacidade. Se o potencial distinto e radical do escolar é exatamente a expropriação radical do conhecimento, o “tornar público” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), isso impõe que a formação docente crie outras operações com a arte sob pena de, na escola, a educação em artes visuais voltar-se ao mesmo funcionamento, como o seu efeito final.

Por essa via, está sugerida a recuperação da energia de uma educação em arte<sup>97</sup>, o que seria justamente permitir que sejam instauradas condições para *falar com* sobre arte, em situação de *conversação* (LARROSA, 2014; SKLIAR, 2014) e horizontalidade, oralidade de voz própria, experiência. Esses termos sugerem inaugurar, entre professores e alunos universitários e escolares, uma relação onde todos tenham a mesma altura no trabalho para a educação artística de qualquer um.

É necessário sair da lógica de poder estabelecida entre arte e educação, bacharelado e licenciatura, universidade e escola, professor e artista, e que se mostra ao menor estímulo, sob pena de sufocar a própria educação em arte, aqui podendo ser entendida no sentido amplo, a de artistas, de professores e de estudantes de escola. **Se o debate interno à formação de professores de artes não dá conta de renovar-se pelo que ainda não sabe, pelas perguntas que ainda não foram feitas e pela problematização das aproximações entre arte e educação, forma-se um solo fértil para todo discurso moralizante, mercantilista, hedonista e enganador.** Da mesma forma é importante atentar à mescla entre os campos, onde cada atuação é uma e também outra em combinações inovadoras e também sedutoras que podem, ao contrário do que prometem, converter-se em instrumentos de medição e julgamento muito profícuos.

Aldo Victório Filho vê persistir uma sombra na formação docente em arte, “uma leve e insistente angústia que parece querer convencer que há algo para além dessa composição bem ajustada”. Explorando o problema, segue analisando a existência de:

Alguma coisa que, no caso específico da formação docente em Arte, se insinua também em diversos outros planos do seu campo próprio. Transparece no declínio da procura de alunos pelas licenciaturas, ronda a desistência precoce daqueles que abraçam a carreira docente e na frouxidão do abraço dos que lá se mantêm. Algo que está implicado no crescente e inegável sucesso do sistema da arte, cujo mercado resplandece em movimento proporcionalmente inverso ao sucesso da carreira docente em arte. Algo que solapa a aproximação entre o que sabem os professores e o que emana dos ateliêes e circula nas galerias. (VICTÓRIO FILHO, 2012, p. 112).

O sistema da arte, como expresso antes, opera com normas e juízos relacionados a convenções sociais e às estruturas de poder. Contudo, ao mesmo tempo em que a arte, o artista e a obra atingem patamares cada vez mais altos de preços e de distinção e por esses atributos

<sup>97</sup> Como conceito, “educação artística” seria o termo que melhor traduz o encontro entre arte e educação, sendo usado em diversos países. À época da ditadura militar no Brasil, a educação artística foi estabelecida pela lei da educação de 1971, ao mesmo tempo em que a polivalência foi atrelada à arte escolar pela mesma lei. Hoje, mediante os cortes realizados na Base Nacional Comum Curricular divulgada em 2017, e a iminência de retomada da abordagem polivalente que minoriza a arte e a educação e desrespeita os direitos conquistados pela lei de 1996, abre-se mão do termo para demarcar resistência ao modo como os governantes vêm atacando a educação nacional, pautados por valores que atendem mais ao mercado do que ao direito de desenvolvimento pleno de crianças e jovens. Daí o uso, na tese, da forma *educação em arte/artes visuais ou educação escolar em arte/artes visuais*.



passam a ser determinados, o discurso sobre os fracassos da educação escolar também tem se proliferado. Estão em jogo as relações entre o ensino das artes e os regimes de verdade das artes. O ensino das artes, pensando a partir da licenciatura:

Atualiza, aqui e ali, seu discurso deixando entrever o comprometimento com uma atualidade que, contraditoriamente, lhe escapa. Serve à ratificação dos valores outorgados pela história oficial da arte e sem significativas resistências prepara, no máximo, mais um turista de futuro incerto do que investe no fruidor e criador do seu tempo. (VICTÓRIO FILHO, 2012, p. 118).

O artista e a obra constituem o centro do estudo da arte, o que é aparente no rumo com que a licenciatura encaminha a formação artística: nos ateliês (cujos professores são artistas); nas disciplinas de história, teoria e crítica da arte, cuja reflexão foi desenvolvida anteriormente, no modo como se encaminham as abordagens metodológicas de ensino de arte (que têm como matéria a arte produzida pelo discurso artístico, muito calcado no dizer institucional da arte e na figura do artista). Resta perguntar pela formação docente: de que maneira e quando se relaciona com a formação artística?

Hoje em dia, a produção artística não depende apenas de técnicas específicas, embora elas componham o saber da arte e sejam de interesse dos licenciandos; muitos chegam à licenciatura porque praticam desenho com base em técnicas tradicionais e isso precisa ser considerado. Não obstante a transmissão da prática em si, ocorre a transmissão de todo um percurso sobre modos de produzir arte, o que configura operações na licenciatura que demarcam uma luta importante quanto à arte no curso: haveria certa distinção no conteúdo das disciplinas das poéticas visuais para os alunos da licenciatura, uma vez que, inclinados à docência, não teriam tanto interesse na produção artística, nem necessidade ou mesmo capacidade para fazer avançar uma produção autoral. **Uma situação como essa demarca que a licenciatura em artes visuais conforma-se ao redor da ideia de falta.**

Diz-se que o conhecimento de várias linguagens da arte instrumentaliza o licenciando para que possa pensar na questão de uma prática própria. Deve-se observar, contudo, quais condições são atuantes no desenvolvimento de tal prática ou poética individual. Um primeiro ponto a ser considerado é a conformação do que pode fazer o licenciando nos ateliês acadêmicos, frente ao que terá disponível – seja tempo, espaço, materiais, incentivos – futuramente nas escolas. Pode ocorrer nos ateliês da universidade uma facilitação das práticas da arte, por exemplo, a troca de materiais complexos por materiais mais simples, mais afeitos ao futuro fazer artístico escolar.

Seguindo adiante nessa questão, torna-se problemática a ideia que a poética só desenvolve-se com uma quantidade maior de disciplinas de poéticas visuais ou de uma variedade maior de linguagens, pois, pelo observado, essa quantidade sempre é dita insuficiente na licenciatura. Daí a origem do frequentemente citado conflito próprio da licenciatura entre a falta de ateliês e a necessidade de produção: quanto há que saber da arte para que se tenha conhecimento

suficiente? Pensar nesse modo é reforçar a lógica a qual se quer desfazer, o que indica que **o problema da formação artística na licenciatura não é o da quantidade da arte.**

Ainda assim, faz sentido notar que a pouca definição do que é a arte hoje – uma vez que tudo pode tornar-se arte desde o início do século XX, seja objeto, prática ou situação – demonstra que “o artista profissional já não está especializado em qualquer obra, isso desapareceu” (GROYS, 2011, Doc. Eletrônico). **Isso deve fazer pensar sobre o relevo dado à especialização no saber da arte pela prática de ateliês na licenciatura em artes visuais, algo até contraditório em relação à diversidade que demarca a produção artística recente.**

Nota-se pelos efeitos produzidos pelas operações com a arte na formação docente que o artista – o que faz, como faz o que faz e o que isso produz para o sujeito – pode ser entendido como o **imperativo subjetivo da relação de professores com as artes visuais. Mesmo que, de fundo, esse é um lugar de reconhecimento no campo artístico, porém o lugar a ser ocupado pelo professor de artes visuais é outro, não é o do artista e não depende do discurso artístico, mas é um lugar em relação à arte que se realiza na educação. Dito ainda de outro modo, é uma arte contextualizada na educação escolar.** Nisso, há uma subjetividade que necessariamente escapa de uma centralidade do sujeito.

O conhecimento provido pelo campo artístico tem o papel de fornecer o pensamento possível para a arte, de onde é feito um primeiro deslize para a formação de professores e um segundo, para a educação escolar. Para Foucault (2002), todo saber é constituído por um substrato de onde vêm ordens empíricas com as quais cada um lidará e onde cada um haverá de localizar-se; são códigos, práticas, valores, técnicas e hierarquias anteriores às coisas e à percepção delas que, ao nomeá-las, instituem um estado de verdade ou de realidade. A realidade das coisas do mundo são construções em redes de ideias a partir das condições de possibilidade para uma dada época e o mesmo ocorre com o que é possível de ser pensado.

Também a partir de Foucault, impõe-se o questionamento de todo objeto imutável, toda noção estável e toda explicação que naturaliza, ao que se propõe a atitude política de identificar os contornos que definem a experiência com a arte para estender o espectro do possível. O lugar que está por ser ocupado pelo professor de artes visuais não é o do artista e não é de propagador do discurso institucional da arte, nem que isso seja propalado como um modo de democratizar a arte. **O lugar do professor é um lugar em relação à arte que se dá na educação, porque ser professor é gostar da arte de outro jeito, numa subjetividade que necessariamente escapa da centralidade do sujeito.**

Retomando a ideia da prática artística constituir o insumo para o sucesso docente em artes visuais, ampliada para o argumento que a docência em artes visuais seja instrumentalizada pelo fazer artístico, desenvolve-se a ideia que professores **existam artisticamente na**

**forma própria da sua potência**, sem haver, nessa existência, determinações prévias. Se foi possível abandonar a concepção que o professor devia ser um bom conhecedor de arte para que seja, hoje, artista, não é porque a mudança da conduta indicada foi melhorada, mas porque a conduta docente – em relação ao próprio campo de conhecimento, a arte – ainda continua sendo conduzida.

Uma maneira de abordar outra ideia sobre a prática artística é por meio da ideia de potência. Pelo trabalho profundo de Agamben sobre o tema (2012; 2014; 2015a; 2015b) e por relacionar-se com o pensamento foucaultiano, realiza-se uma análise como possibilidade de entendimento sobre a relação de professores de artes visuais com a arte. Quando inicia o texto “Sobre o que podemos não fazer”, Agamben parte da definição deleuziana sobre o que é uma operação de poder: “uma separação dos homens daquilo que podem, ou seja, da sua potência” (AGAMBEN, 2014, p. 71). As forças ativas do homem seriam impedidas de seu exercício por duas vias que evidenciam o poder em operação: quando não há condições para exercitar tais forças ativas ou quando o seu exercício é proibido. O poder ativo nos dois casos, em “sua figura mais opressiva e brutal”, “separa os homens da sua potência e, desse modo, torna-os impotentes” (AGAMBEN, 2014, p. 71).

Em seguida, porém, direciona-se a outra e mais dissimulada operação de poder sobre a potência dos homens, uma de atuação mais tênue, mas não menos eficaz, que não opera por meio de impedimentos parciais ou totais das condições para ou das proibições sobre. A operação de poder dessa vez tem o alvo na impotência do homem, ou melhor, foca-se naquilo que o homem pode não fazer.

Em exame profundo, o filósofo retoma conceitos de Aristóteles e da cultura grega arcaica, de Kant, Nietzsche, Novalis, num texto entremeado por escritores e artistas como Artaud, Kafka, Hölderlin, apenas para citar uns poucos, e ainda em associações com as culturas cristã e islâmica. Isso para tratar de *poiesis*, práxis, pro-dução e vontade, traçando relações com a filosofia e a arte em suas consequências políticas para os dias de hoje. É comum que o autor revise os sentidos dados a conceitos e, revendo traduções e usos mais frequentes, oferece aos termos novas e elucidativas interpretações.

Junto ao filósofo, pergunta-se o que significa dizer “eu posso”, para além do espectro de um saber específico ou de uma habilidade especial. No “eu posso”, há algo que não se refere nem a uma tal faculdade, nem a um saber fazer, porque o sujeito coloca-se imediatamente em face à experiência da potência, a mais exigente e inevitável. Contudo, dizer “eu posso” insiste em comprometer e pôr em jogo o sujeito, pois o caso é que, tendo o vocabulário da potência penetrado profundamente em nós, não se percebe o problema fundamental aí contido e apontado por Agamben, isto é, que a potência pode pressupor que o sujeito tenha uma certa faculdade separada do ato. No contexto aqui apresentado, o professor em formação haveria

que ter a faculdade artística formada antes do exercício docente.

Retornando à concepção grega arcaica, Agamben explica que inteligência, sensibilidade e vontade nessa concepção não se podem ter como faculdades, uma vez que se exprimem em atividades reais, elas ocorrem em ato. Diferente disso, quando se insinua um saber fazer ou faculdade no “poder algo” torna-se necessário haver um sujeito. Daí, a faculdade distinguir-se do ato e também condicionar o ato, “de modo que este possa ser referido propriamente a um sujeito” (AGAMBEN, 2015b, p. 245). A título de exercício: sugerir que a poética em artes visuais é condição para o exercício da docência é tratá-la como uma faculdade do sujeito, no caso, o estudante da licenciatura. **Se hoje está em curso a ideia que a formação docente em artes visuais ocorra desenvolvendo uma certa faculdade, a artística, não é tanto isso o que está em jogo, mas o sujeito que precisa exercê-la.**

Nessa concepção, inteligência, sensibilidade e vontade não podem ter-se como faculdades, uma vez que se exprimem em atividades reais, elas exercem-se em ato. Diferente disso, quando se insinua um saber fazer ou uma faculdade no “poder algo”, faz-se necessário haver um sujeito. Daí, que a faculdade distinga-se do ato e também condicione-o, “de modo que este possa ser referido propriamente a um sujeito” (AGAMBEN, 2015b, p. 245). No caso que vem sendo analisado, **reforçar as práticas artísticas na licenciatura em artes visuais como o que potencializaria a prática docente é condicionar o ato artístico ao sujeito que tem tal faculdade ou experiência e, ademais, é condicionar a docência ao ato artístico.**

O problema da liberdade está implicado com as formas da potência, porém, antes de colocá-lo, é decisivo entender que a potência aristotélica – como o ter uma privação ou a potência de não-fazer e de não-ser – não pode ser atribuída a um sujeito como um direito ou uma propriedade, porque uma potência não pode ser possuída como uma faculdade. Logo, e em primeiro lugar, torna-se impossibilitada a noção do sujeito moderno, aquele que tem “uma consciência autorreflexiva como centro de imputação das faculdades e dos hábitos” (AGAMBEN, 2015b, p. 251) e cuja liberdade refere-se à sua experiência e vontade. Em segundo lugar, tomando a concepção grega de liberdade como condição social, a questão da potência não se relaciona à questão da liberdade de um sujeito.

Que relação têm, então, a potência e a liberdade? Agamben propõe o seguinte: “Autenticamente livre, nesse sentido, seria não quem pode simplesmente cumprir este ou aquele ato, mas aquele que, mantendo-se em relação com a privação, pode sua impotência” (AGAMBEN, 2015b, p. 250). Entende-se, assim, que a liberdade é exercitada fora da lógica binária em volta do ato e do sujeito e parece remete-se diretamente à potência.

Do ponto de vista da formação docente em artes visuais, pergunta-se o que entra em jogo quando é dito que mais práticas artísticas tornam profícuo o exercício docente ou quando

a formação docente é associada à produção do artista. Associações como essa levam a entender que uma tal habilidade do indivíduo, a artística, integralizaria a docência ou, em outras palavras, **o professor pode ser artista porque essa potência atualizaria a docência em artes visuais. Contudo, a ideia de potência não pode ser dissociada de possibilidade, o que sugere a revisão das condições para que a potência do professor de artes visuais esteja na atuação artística.** Esse raciocínio mantém a arte como uma faculdade, a do artista, e a centralidade do sujeito.

É necessário explorar a ideia de potência como *possibilidade de* e não como ter *uma privação*. Nos termos da tese, trata-se primeiramente de problematizar se na licenciatura o professor em formação dispõe da *possibilidade de* ser artista ou se dispõe da privação de ser artista. O arquiteto tem a potência de construir mesmo quando não está construindo e é potente na medida em que pode não construir. No caso do pianista, quanto mais executa peças, mais alimenta a sua potência de artista, ao mesmo passo que o pianista pode exercer a sua inoperância e não executar obras musicais. Com tais exemplos, Agamben desdobra a ideia que *potência de não* é potência na forma de *privação do fazer*, isto é: “Existe uma forma, uma presença do que não é em ato, e essa presença privativa é a potência” (AGAMBEN, 2015b, p. 246).

A grandeza e a miséria da potência humana atribuem uma “mística como fundamento secreto” do saber e do agir do homem. Mesmo que o homem seja “o senhor da privação porque mais que qualquer ser vivo ele é, em seu ser, destinado à potência”, o que significa dizer também que todo o seu poder agir “é constitutivamente um poder não agir, todo o seu conhecer, um poder não-conhecer” (AGAMBEN, 2015b, p. 249). Potência e impotência, essa entendida não como ausência de toda potência, mas a potência de não passar ao ato, copertencem à potência, que vai se delineando como um conceito de constituição ambivalente.

O vivente, que existe no modo da potência, pode sua própria impotência, e só desse modo possui sua potência. Ele pode ser e fazer porque se mantém em relação com seu não-ser e não-fazer. Na potência, a sensação é constitutivamente anestesia, o pensamento é não-pensamento, a obra é inoperosidade. (AGAMBEN, 2015b, p. 249).

Ao problema da potência acrescenta-se ainda a relação com a vontade e a necessidade. Agamben avalia que a redução da potência a esses termos seria a tentativa da tradição ética em evitar o problema da potência, daí o deslocamento: não “o que você pode”, mas “o que você quer” ou “o que você deve”.<sup>98</sup> Ocorre, então, um incômodo que sugere conexão algo já exposto, sobre o vocabulário da potência ter penetrado profundamente no sujeito, tanto que o põe em jogo. É o sujeito que pode ou que não pode, nele recai o peso da decisão, enquanto que nos termos da potência inexistente sujeito, há só potência humana.

<sup>98</sup> Bartleby é o escrivão que recusa a escrita no conto de Herman Melville e a figura que concentra o estudo agambeniano do poder não (AGAMBEN, 2015a).

Aprofunda-se um pouco mais a relação entre potência e impotência ou, em outros termos, poder e poder não, trazendo o questionamento agambeniano (2015b, p. 251) sobre a sua possível assimetria e heterogeneidade. “Como pode, de fato, uma potência passar ao ato, se toda potência é desde logo potência de não passar ao ato? E como podemos pensar o ato da potência de não?” Se construir é colocar em ato a potência de construir ou fazer arte é colocar em ato a potência de arte, qual é o destino da potência de não? Interpretando, novamente, Aristóteles, não sem revisar traduções feitas do grego, o filósofo conclui que a leitura comum vem entendendo que só é possível aquilo que não tem relação com a impotência. Todavia, “É potente aquilo para o qual, *se se dá o ato do qual se diz que ele tem a potência*, nada haverá de potente não (ser ou fazer)” (Idem, p. 252, grifo meu). Tudo é possível se cada coisa der-se no ato da sua potência; é potente o que ocorre pelo ato do qual se diz que tem potência; inoperância em arte é potência de não.

O senso vigente mais comum é que aquilo que não é feito condiz a uma impotência, no sentido de constituir-se como uma negação que se dirige à vontade ou à necessidade do sujeito (ele não quer ou não pode fazer). A questão nova e forte que se apresenta é que o poder de não (ou impotência) justifica-se por uma atitude de privação, não por um aniquilamento. Nos termos da negação, a impotência é remetida ao sujeito impotente, que ocupa uma centralidade de interpretação moderna; o alvo é o sujeito, pois a potência é transferida da esfera do pensamento para a esfera da individualidade.

Pela revisão agambeniana da potência aristotélica, consegue-se uma via de aproximação à questão delicada e de base da potência de arte na formação docente em artes visuais. O poder do artista – e ao dizer isso emerge o sujeito que efetivamente faz arte, que pode fazê-la –, pode ser entendido como o imperativo subjetivo da relação de professores com as artes visuais. O artista e a arte feita por ele constituem o âmago do estudo da arte, o que é bem visível no rumo com que a licenciatura encaminha a formação artística: nos ateliês; nas disciplinas de história da arte (que foi fundada pelo viés biográfico e conservador desse modo de dizer até hoje); em teoria e crítica (cuja sonoridade não difere da história da arte, ao contrário, provém dela); no modo como se encaminham as abordagens metodológicas de ensino de arte (que têm como matéria a arte produzida pelo discurso artístico, muito calcado no dizer institucional da arte e na figura do artista, mesmo quando se trata de artes de fora do circuito).

O lugar que está por ser ocupado pelo professor em relação às artes visuais talvez seja, parafraseando Agamben (2007) o que tem afrouxados os vínculos tradicionais para liberar um espaço onde pode haver o campo da possibilidade. Mas nos estudos realizados a partir Agamben, há diversos momentos em que ele refere-se a uma abertura no ser ou na mente, buscando discutir a potência. Uma delas é a folha em branco, erradamente entendida como *tabula rasa*, onde não constaria qualquer caractere ou ideia. Entretanto, na revisão do termo, descobre, na verdade, tratar-se de *rasura tabulae*, a prancha que está por ser escrita e que contém a “fina



camada de cera sensível que o recobre e sobre o qual o estilete grava os caracteres”. A potência do pensamento é como a camada de cera que de repente será gravada pelo escriba: “em si não é algo, mas deixa advir o ato da inteligência” (AGAMBEN, 2015a, p. 15).

Nessas considerações, a subjetividade necessariamente escapa da primordialidade do sujeito. O contrário disso, a centralidade do sujeito, a sua vontade ou necessidade é o que faz surgir a sua interpretação. O que põe fim à ambiguidade da potência (de fazer e de não fazer, de ser e de não ser), seja a vontade ou a decisão, surge com precisão de “perpétua ilusão da moral” (AGAMBEN, 2015a, p. 27). Isso porque vontade, necessidade ou decisão imprimem a potência que vai ao ato, elas produzem. **Essa produção é o que retorna ao sujeito na forma de uma culpa ou problema, quando na forma da impotência moralizada que põe à frente o sujeito culpabilizado ou o sujeito do mérito, o que recobre por completo as questões específicas da docência em arte na educação básica, a formação desse profissional e a própria escola. São três vértices interconectados que permanecem problemáticos porque estão intocados.**

Foucault explica que o pensamento humanista que visa ao homem “foi uma forma de resolver, em termos de moral, de valores, de reconciliação, problemas que não se podiam resolver de modo algum” (FOUCAULT, 2011e, p. 148). O homem não existe desde sempre; constitui-se na “lacuna deixada pelo discurso”, vindo a ser “tanto aquele que vive, fala e trabalha, quanto aquele que conhece a vida, a linguagem e o trabalho, aquele, enfim, que pode ser conhecido à medida que vive, fala e trabalha” (Idem, p. 141). Objeto de saber, o homem participa desde o século XIX do papel constante da antropologia e do humanismo, tendo protegida a sua soberania contra todas as descentralizações (FOUCAULT, 2013). Protegido, conservado em si, o sujeito refugia-se em uma noção de história contínua, onde estaria garantido que o que lhe escapou será devolvido e a promessa de que o sujeito poderá restaurar o seu domínio sobre as coisas mantidas a distância, encontrando a sua integridade. Mas o sujeito não é originário de todo o devir, para Foucault (2013); não há uma análise histórica contínua possível a ser feita da consciência humana e do devir a partir dela. É preciso que o sujeito (e sua história) não seja fundado como uma unidade que tem lugar na certeza do que é, pois os desvios desse lugar conciliatório, fariam todas as revoluções não passarem de tomadas de consciência.

As sujeições antropológicas precisam ser desfeitas, pois o homem, quando interrogado sobre o que é, não pode explicar a si. Fáceis na teoria e temíveis na realidade, elas tendem a fixar o sujeito como fruto passivo de sistemas de alienação e dominação (FOUCAULT, 2006; 2013). Frédéric Gros avalia, contudo, que o que constitui o sujeito e a relação que tem consigo mesmo é determinado por técnicas historicamente identificáveis que são também técnicas de dominação igualmente reconhecíveis. Aí que

o indivíduo-sujeito emerge tão-somente no cruzamento entre uma técnica de

dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição, segundo duplicações, ao sabor da história, que mais ou menos se recobrem (GROS, 2006, p. 637).

Trata-se, assim, de empreender a busca pela existência dos fins do sujeito no próprio sujeito, ou seja, as formas da imanência do sujeito, para Foucault (2006). “É uma ética da imanência, da vigilância e da distância” (GROS, 2006, p. 643).

Impõe-se a luta para a libertação definitiva do tema antropológico, o que atribui o sentido político ao trabalho de quem se debruça a pensar sobre o seu tempo, especialmente sobre educação e arte pela via da formação docente. A orientação da docência pelo fazer artístico dos professores é atualizar a visão humanista que afeta a educação de alguma maneira. Em um estímulo arqueológico, interrogam-se os fatos: as promessas do humanismo, através da arte, para a educação.

Foucault também reflete sobre autor, artista e obra, conceitos úteis para o trabalho que ora se apresenta e que juntos compõem uma concepção humanista para a arte mediante a soberania do sujeito que propõem. Se for feito o que Foucault sugere, derrubá-los, far-se-á desmoronar a noção de homem como centro do pensamento na arte e também na educação. Fora de todo centro/fonte/unidade, seja de homem, de arte, de educação, há o que não foi pensado e que está por ser criado e que imponha menos poderes sobre a ação dos indivíduos.

A ideia é trilhar a formação docente em artes visuais sem uma noção preexistente de artista ou de professor, porque havendo uma essência, um ponto de partida, todo indivíduo será sempre um canal de uma fonte. Foucault (1996) propõe um bom corte nisso: o homem só pode ser aquele de quem parte o discurso; quando o indivíduo entende-se “eu”, autor, artista, representa um sujeito, refere-se a si mesmo, replica o que lhe é idêntico (LEVY, 2011), mantendo a ordem do discurso. É isso o que se pretende em relação à arte na formação de professores: perturbar.

Não se pode deixar de observar o que ocorre próximo aos nossos dias, atentando ao que dizem artistas de hoje. Uma das bases para isso é o trabalho de Sarah Thornton, jornalista que esteve com grandes expoentes da arte contemporânea mundial, expressão que poderia ser uma redundância, uma vez que artistas de relevo na atualidade são justamente aqueles envolvidos com a cultura estrangeira (THORNTON, 2015) e com o circuito internacional. As suas ideias<sup>99</sup> compõem um inventário importante para expandir o que vem junto ao nome “artista” e que, muitas vezes, é empregado como se fosse um nome transparente, teria sentidos conhecidos e compartilhados. Destinar atenção a essa transparência é importante

<sup>99</sup> Sarah Thornton organiza o livro “O que é um artista?” em três atos: Política, Filiação e Ofício. Foi levado em conta apenas o primeiro ato, Política, pela relação mais direta com a abordagem da tese.

porque as palavras têm uma história não no sentido linear de uma origem, mas no sentido foucaultiano (2013) da história das coisas ditas e daquilo que permitiu que fossem ditas.

“Artistas não fazem arte apenas. Artistas criam e preservam mitos que tornam suas obras influentes” e “Ironicamente, ser artista é um ofício” são as duas ideias que iniciam a exposição dos argumentos sobre o artista não ser apenas quem faz arte. Explica a jornalista que esse “argumento circular”, considerado infrutífero porque é óbvio, foi substituído pela compreensão que “embora o mundo da arte se mostre favorável ao ‘diálogo’, ele evita perguntas constrangedoras e se refugia na perplexidade sempre que lhe parece oportuno” (THORNTON, 2015, p. 10).

Agrupando o que dizem os artistas sobre o que pretendem com a sua obra, forma-se um conjunto de tópicos capazes de repercutir na ideia de artista que vem sendo inserida na formação docente em cursos de licenciatura em artes visuais. Jeff Koons, por exemplo, deseja que o seu trabalho “ajude as pessoas a expandir seus parâmetros. A arte é um veículo para conectar arquétipos que nos ajudam a sobreviver” (THORNTON, 2015, p. 33). Gabriel Orozco, contudo, quer distanciar-se da ideia que o artista seja “uma espécie de missionário [...] munido de boas ideias, receitas, soluções”, como se fosse uma espécie de artista sem fronteiras, fazendo alusão aos médicos que atuam em diversos países. Prefere afastar-se de um “artista que dá opinião sobre tudo” (Idem, p. 46), até porque artistas engajados provavelmente serão ignorados pelo meio artístico. Eugenio Dittborn, por sua vez, critica o meio artístico afirmando que “não há nenhuma comunidade de artistas [...] É uma espécie de campo de batalha pequeno e ridículo” (Idem, p. 53).

Canclini (2012) considera que ser artista hoje não é aprender um ofício codificado, de requisitos fixos que atendem a cânones, nem atender a práticas políticas, publicitárias e institucionais que repercutiriam os jogos estéticos ao redor das obras de arte. A arte realiza uma escuta própria de diferentes vozes da sociedade e as faz ressoar, fazendo arte justamente buscando o que é arte. “Talvez sua especificidade resida nesse modo de dizer que não chega a se pronunciar plenamente, nessa iminência de uma revelação” (CANCLINI, 2012, p. 61).

Os que se consideram artistas demonstram, segundo Canclini, a linha estética com que se orientam na arte: iminência, contingência, manifestação de uma distância em uma “valorização reiterada do domínio da forma sobre a função” da arte (CANCLINI, 2012, p. 63). A iminência dos fatos artísticos pode não chegar a produzir algo além da obra; a sua contingência ou a imprevisibilidade pode não oferecer soluções porque o seu modo de fazer é de outra ordem que os atos sociais comuns. Daí o autor dirige-se à compreensão que as obras de arte sejam “plataformas para pensar”:

As obras artísticas não aparecem como ilustrações de pensamentos, mas para observar seus dispositivos conceituais e formais que mudam os modos

de tornar visíveis as perguntas. Nas propostas teóricas e nos resultados de pesquisas, mais que fundamentos ou conclusões, *experimentamos caminhos e enigmas do saber* (CANCLINI, 2012, p. 64, grifo meu).

O que foi exposto dá a ver alguns pontos importantes. O primeiro é a arte como ofício, o que tem pouca expressividade. No livro de Thornton, principalmente, o **ofício** dos artistas é um tema que recebe atenção, porém a ênfase recai exatamente sobre eles. Indagar os artistas sobre o que é um artista ou o seu ofício ajusta as respostas a uma identidade personificada, sediada no que os legitima enquanto tal. O segundo ponto é o que conserva duas distâncias no sentido lato de política, **a do artista e do campo artístico em relação às ações no mundo**: manutenção de mitos, proteção contra certas polêmicas, distância de engajamento político, desarticulação do campo artístico como grupo. Por fim, o terceiro ponto é o das **atribuições da arte**: fornecer modelos para a vida, a mais pedagógica; ressoar uma escuta da sociedade e, com isso, realimentar a arte, que ressoa o campo de origem; produzir enigmas do saber, totalmente mágica; possibilidade de não produzir nada ou não oferecer solução alguma e ser um programa de pensamento e visibilidade das perguntas que realiza, atribuições mais da ordem do tateio do que de atos esperados porque já inscritos no código.

Prestando atenção, é possível identificar semelhanças à base metafísica implantada séculos atrás, agora validadas por temos da atualidade e onde, atualmente, pesa a presença de um sistema da arte altamente organizado e um mercado de arte especialmente influente que dialogam com fluidez com o capitalismo. Além disso, todavia, há aberturas para o incerto e para a liberação da arte. Como não é apenas o questionamento aos regimes de inteligibilidade incidentes na arte que se deve fazer quando o mote é as operações com a arte no curso de licenciatura em artes visuais, a direção a ser perseguida é a que pode, agora, ser apenas delineada como a **problematização do regime de abordagem da arte na educação de professores e na educação escolar, o que sugere o direcionamento para a inserção de uma base política em relação à arte na licenciatura em artes visuais**.

## A BASE POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À ARTE

Pelo que vem sendo exposto, compreende-se que as operações com a arte na licenciatura em artes visuais, além de referirem-se à arte como prática e conhecimento, precisam fazer política e perturbar as divisões policiais, principalmente aquelas que reforçam o regime estético da arte. Os contratos feitos com a arte precisam ser não somente revistos, mas problematizados quanto ao que foi naturalizado em seus pressupostos e projetos, herdados de um tal regime de inteligibilidade da arte. O reconhecimento dos artifícios do campo artístico e a sua revisão seriam uma abertura ao dissenso e aconteceriam por dentro mesmo do “mundo da arte”, permitindo fazer politicamente um “mundo comum da arte” diferente.

Skliar (2014) trabalha noções semelhantes contextualizadas na educação, assinalando que o político é da ordem da relação, alinhava-se ou dilui-se, começa ou acaba. O político é da ordem do espaço, mas não é nem branco, nem coisa tutelada. É da ordem do encontro, porque não existe antes de nós. Para buscar o político, é necessário observar as práticas humanas, mesmo que as mais simples e identificar quando o seu teor é corroído por dispersão, ignorância, violência, dissociação, individualismo, tutela ou humilhação do outro. Bem diferente, o político vive na duração dos encontros e dá espaço para o que ainda não é. Essa é a sua força transformadora, onde os acontecimentos não se dissipam, já que são compartilhados, dispostos ao comum, abertos à conversação.

Poder-se-ia interpretar que o desencontro com o outro ou o rompimento com o outro seria o mal, enquanto que a sensibilidade envolvida no encontro seria o bem. Contudo, para não camuflar o político como mais uma forma de adjetivar a relação entre os indivíduos, e com isso, tipificar as condutas, **propõe-se pensar também o político como uma orientação ao bem comum**. A imagem de um campo ou uma esfera delimitados é evitada, algo como um agir político ou mesmo uma política e, embora haja a delimitação de um plano político nas relações que se pretende estabelecer entre a formação docente e a escola, está menos para projeto e domínio e mais para espaço e posição no espaço, ambos contextualizados em arte e educação como bens comuns.

É preciso dar espaço à nova geração de educadores em artes visuais. Os modelos com os quais se vem argumentando fervorosamente são variações do mesmo e,

Como a educação, segundo dizem, deve transformar o que existe por meio de sua própria transformação, o campo pedagógico fabrica incansavelmente projetos para a prática, para *certa prática*. [...] Porém essa linguagem nos parece vazia e está se tornando impronunciável para nós. (LARROSA, 2014, p. 63, grifo do autor).

Há toda uma linguagem usada na educação – e na formação docente em artes visuais – e seria preciso falar por *essa* linguagem para “ter uma relação ativa com o mundo ou, o que dá na mesma, uma relação com o futuro” (LARROSA, 2014, p. 65). Mas o futuro da educação e da escola, onde irão os egressos das licenciaturas, são criações feitas a partir do presente que, no caso aqui exposto, compõe-se de questões em *looping*, mas que tentam trazer alternativas que se ajustam “demasiado bem à linguagem do planejamento, que é uma linguagem de estado, e à linguagem da inovação, que é a linguagem de mercado” (LARROSA, 2014, p. 65).

*Essa* linguagem de que trata Larrosa, motiva outras formas de pensar e, sobretudo, agir que funcionem de maneira diferente do funcionamento que têm como operadores *uma* gente, *uma* ação, *um* futuro onde, contudo,

não há ninguém dentro da realidade, nem dentro da ação, nem dentro do saber. Por isso nem a realidade, nem a ação, nem o saber podem estar entre nós. Esse “nós” não pretende outra coisa que designar uma linguagem na qual possamos nos falar. Uma linguagem que trate de enunciar uma experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável. E o mesmo poderíamos dizer da experiência da ação, a de cada um, a de qualquer um, a que não pode ser feita senão apaixonadamente e em meio da perplexidade. E da experiência do saber, a de cada um, a de qualquer um, a que não quer ter outra autoridade que a da experimentação e a incerteza, a que sempre conserva perguntas e não pressupõem as respostas, a que está apaixonada pelas perguntas. (LARROSA, 2014, p. 67).

A linguagem capaz de enunciar uma experiência que não venha assinada é justamente a experiência de qualquer um ou de cada um, atribuível a todo estudante em qualquer escola.

O governo e a economia da vida são conceitos que contribuem à problematização dos efeitos – práticas, valores, hierarquias – instituídos por formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais. É vivamente perceptível, em vários níveis do viver contemporâneo, a existência de uma crise da política no tocante ao esvaziamento das democracias e mediante a condução de uma racionalidade administrativa aplicada à democracia. Em diversos textos de Agamben encontra-se uma elaboração profunda e inquietante – profanadora – sobre política, cujo ponto de partida é as articulações entre as noções de soberania e governo. Na análise agambeniana são apresentadas associações entre ambos, sobretudo, a base na teologia cristã. Nesse caso, a noção de governo dos homens terá maior atenção, mesmo que venha a ser necessária alguma referência ao poder soberano.

A noção de soberania tem base na teologia cristã e está relacionada à teologia política de um único deus ou poder soberano (AGAMBEN, 2009; JUNGES, 2015). A noção moderna de governo, cuja base também é a teologia cristã, relaciona-se com a teologia *oikonomica* ou econômica<sup>100</sup>, donde, a partir da lógica cristã da trindade, o filósofo italiano revisa a ideia de

<sup>100</sup> Eco, em grego *oiko*, significa casa; habitação; residência; bens; propriedade; família. O sufixo *nomia* pode significar o que é de lei; o que cabe por partição, divisão; arte ou estudo de algo.



governo dos homens, *oikonomia*, para pensar sobre a máquina governamental. Interessa acompanhar o raciocínio para **compreender o atual triunfo da economia e do governo sobre os demais aspectos da vida social, relacionando-o aos encontros entre arte e educação na formação docente para atuação em escolas.**

*Oikonomia* é a administração da casa; são relações econômicas unidas por uma configuração designada gerencial ou de administração inteligente das vontades. Na *oikonomia* cristã, o mundo é governado não pelo plano de Deus em si, mas por uma administração divina que tem dois conjuntos de normas, um para a administração da vida divina, outro para o governo do mundo terreno. Assim, há ligação com as ideias de providência, governo do mundo ou, de forma mais simples, de ação para realizar algo ou tomar medidas.

A *oikonomia* é ainda a doutrina dos modos de ser. Mesmo que, por isso, lide com heterogeneidade, essa economia não se atém ao ser e à ontologia, porque interfere no agir e na prática dos indivíduos. A incidência da economia da vida mundana torna visível a cisão entre ontologia e práxis, a mesma cisão que separa o governo divino e o governo do mundo. Em outras palavras, sob esse raciocínio, disso decorre a fratura entre ser e ação, sobre o que é considerado que nunca foi plenamente realizada a ponte entre um e outro (JUNGES, 2015). A concepção gerencial e administrativa levou à implantação de uma racionalidade que não tinha origem nem numa necessidade ontológica, nem numa norma prévia. Uma concepção de governo passou a existir “por si” e foi absorvida pelos modos mais difundidos de pensar a vida: “tu não te governas”, diz o ditado popular.

Adota-se a argumentação de Vladimir Safatle (2015) para seguir adiante na lógica gerencial exposta, procurando relacionar a formação docente em artes visuais com o que o filósofo desenvolve acerca dos afetos que compõem a constituição social, onde, na atualidade existe a centralidade da lógica neoliberal cujo afeto fundamental é o medo.

Não é o caso de pensar apenas as normas e as leis que constituem a sociedade, mas como as normatividades operam no interior da vida social, que afetos mobilizam e usam para justificar a disposição de condutas e mover ações dos indivíduos. As instituições compõem em tal profundidade a constituição da vida que não podem ser ignoradas, mas, a partir delas, indaga Safatle (2015): se as forças que movem as relações sociais são as que as afetam desde sempre, então quer dizer que são as mesmas disposições de conduta que incidem sobre os indivíduos? Em relação à formação docente em artes visuais na licenciatura questiona-se: as forças que movem a formação de professores para atuarem em escolas com artes visuais são as que desde sempre afetam a licenciatura em artes visuais, colocando à disposição para os licenciandos, condutas que têm a mesma origem?

É preciso lidar com o que circula no campo de formação docente para as artes: falta,

insuficiência, pouca arte, luta contínua e ingloria, desvalor, abandono da arte, e também os seus opostos, ou ao menos, forças de outra vibração: poética, criação, arte, vontade, liberdade, experimentação, valor. Nesse jogo, há algo que “se esquiva sem cessar, talvez porque seja conhecido por demais; talvez porque seja de uma transparência demasiado familiar” (FISCHER, 2015, p. 950). É essa perseguição que anima seguir adiante, pensando sobre uma moral de responsabilização individual que conecta arte e educação pela docência.

Safatle analisa como a lógica do condomínio, isto é, dos grupos fechados que se autorregulam e asseguram, conformam a vida e absorvem otimamente a lógica neoliberal, adotando o medo (e seu oposto, a esperança) como afeto central. A sua principal e terrível consequência é o bloqueio da capacidade de atribuir novos sentidos para a vida, novas formas de inscrição social e de, em última instância, embotar a capacidade de criar. A lógica operante toma o indivíduo como célula mínima da sociedade<sup>101</sup> e, como célula, todas as funções e os desejos correm com razões parecidas.

A concorrência entre os indivíduos dará conta de diferenciá-los, oportunizando que a ênfase no sujeito justifique-se pela competição. Ganham terreno aí as qualificações que já foram tratadas no capítulo anterior, aquelas que distinguem professores de uma categorização geral com cada vez mais sofisticadas atribuições, nesse caso, duplas, porque atinentes à educação e à arte. Se, na sociedade, essa administração da vida promove ares de insegurança e de uma guerra que pode vir e voltar a qualquer momento, na docência em artes visuais a insegurança põe em alvo a própria presença da arte na educação, na atuação docente e na vida, além de implementar a administração de duas vontades diferentes, a da arte e a da docência. Para Safatle (2015), o que mobiliza as pessoas a criarem certas relações é o medo da morte, da violência, da perda, da despossessão, o que, na formação docente em artes visuais, alimenta uma questão bastante semelhante. Na licenciatura, pode-se perguntar pelas condições que mobilizam criações dirigidas à formação docente na licenciatura em artes visuais: **que circunstâncias movem cada vez a aproximação entre arte e educação básica? Que condições mais recentemente intensificam como um ideal a ser conquistado pela licenciatura, tornar artista o professor?**

O estado assume a função de proteger a sociedade dos males que estão à espreita, no caso ora exposto parece ser que a arte que resguardaria espaço e valor únicos para a educação. Mas na arte, há uma política que a constitui como arte e faz com que seja entendida enquanto tal, cuja forma de operar não pode não ser considerada, sob pena de negligenciar um posicionamento argumentado politicamente, coerente com o que se atribui à educação.

Quando a arte é tida como um campo irrestrito de criação, onde o pensamento e a ação

---

<sup>101</sup> A base de Safatle, conforme indicado por ele, é Hobbes.

não sofrem restrições, pode-se também criar alguns impasses, como também alimentar conhecidos mitos das artes como o indivíduo genial e a criação original que, de tão únicas, não podem ser comunicadas. Estão fora de uma zona de troca e conversação, operam com medidas e estaturas que não se podem alcançar, dada a sua especialidade e distanciamento, se esse raciocínio faz sentido, estão mantidas a lógica do indivíduo-célula, a sua distinção em face do todo e a competição. Ademais, retroalimenta-se a ficção schilleriana de *um indivíduo* que, pela própria experiência sensível definiria a sua humanidade para uma vida plena.

**Uma lógica de opostos pode ser percebida: a intensificação artística na formação docente e a convicção com que se trata o campo artístico também lembram o perigo da arte ser retirada da educação, o desvalor da arte na sociedade, a restrição de lugares para a atuação do artista e como a escola é problemática para acolher a arte.** É semelhante ao apontado por Safatle nos “contratos sociais”, aceitos sem questionar todas as coerções, regras ou mesclas sugeridas.

Nas sociedades neoliberais, há uma perspectiva clara para ser aplicada não somente às relações econômicas, mas para implantar uma verdadeira engenharia social. O modelo de vida aí pretendido, calcado na insegurança e na concorrência, tem no empresariamento de si a sua vertente mais produtiva. *Empreender a si mesmo, capital humano e inteligência emocional* são expressões de uma pedagogia para a aceitação do modelo do investimento em si, cujo engrandecimento do sujeito daria conta de amainar o modelo do cálculo e de gerenciamento subjacente.

O que passa a ser dito tem a ver com intensidades em doses sempre por aumentar que acompanham a produção de um “desejo” medido pela maximização; *o empuxo é o que conta, não o objeto específico*, nas palavras de Safatle (2015). Flexibilização e responsabilidade individual são o investimento recomendado e a concomitante responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso: quanto mais, mais certo. Hoje, é exercido um tipo de poder que agudamente alcança o cotidiano imediato, ocupa-se com o que acontece dentro das pessoas, “produzindo verdades nas quais todos devem se reconhecer e pelas quais são reconhecidos” (FISCHER, 2012, p. 56). No caso da licenciatura em artes visuais, quanto mais arte, melhor; quanto menos arte, mais fraca a docência. Empuxo, incentivo e ênfase nada mais são do que veículos de conduta moral que pensam cada um isoladamente e que reforçam também as separações sobre as quais se assentam, na arte, as noções de obra, artista e experiência com a arte.

No desenvolvimento do curso de licenciatura, produz-se um endividamento duplo: há que aprofundar a experiência artística para demarcar a existência no mundo da arte e há que ser especialista em arte para ensinar arte na escola. Um caso externo às residências realizadas é ilustrativo dessa questão. Um grupo de professores vinculado ao Instituto Arte na Escola desenvolveu um projeto que “tinha como objetivo geral compreender como se

dão os processos de criação na poética pessoal dos professores com formação em Artes Visuais que abandonaram sua produção em função do magistério” (TINOCO, 2013, p. 3). O projeto concebia o professor como um “fazedor de arte” e propiciava meios para que isso se realizasse. A premissa era que existia o “desejo de produzir” arte que estaria, contudo, “esquecido e/ou adormecido desde o tempo da graduação” (Idem, p. 10).

Essa descrição autoriza traçar uma relação com o que foi apresentado sobre a potência quando tomada por uma faculdade do sujeito e, nesse caso, mobilizada por *necessidade* ou sua *vontade*. Destarte, os mesmos elementos compõem o que se diz sobre os professores que não avançaram no “ser artista”, isto é,

alguns professores não conseguiram ir além dos exercícios. Entre as prováveis barreiras, *pode estar o não comprometimento, ou envolvimento com o projeto*: professores que não ficam o tempo estipulado, que faltam a alguns encontros, que usam o espaço para conversarem sobre outros assuntos, etc. Podemos considerar que esses professores se encontram envolvidos prioritariamente com a prática pedagógica não encontrando tempo para uma proposta poética como artista. Outra questão que se coloca: *o professor quer ser artista? Podemos nos deparar com uma realidade onde professores queiram ser professores-artistas e outros se sintam bem somente como professores.* (TINOCO, 2013, p. 10, grifos meus).

Evidente que se comemora quando alguém detém-se em desenvolver uma poética, participar de exposições ou dedicar-se ao pensar artisticamente. Todavia, é preciso acentuar de que são feitos os argumentos apontados no desenvolvimento da questão: todos versam sobre a **conduta dos indivíduos, que são analisados pelos parâmetros morais de disposição, persistência, envolvimento, vontade.** Eles funcionam em um tipo de governo que gira em torno de modos de ser com contornos precisos, onde somente tem valor o cálculo de total positivo ou a potência traduzida em ato; inexistente o poder não. A avaliação que considera insuficiente a formação artística na licenciatura atende à mesma lógica pelos mesmos efeitos, competição e polarização.

Trazer a potência como premissa analítica solicita discriminar a potência genérica, que qualquer um pode vir a desenvolver, da potência que compete a quem já tem uma faculdade associada a certo saber ou habilidade (AGAMBEN, 2015). A faculdade em falta no que vem sendo analisado é a faculdade poética na licenciatura que está sendo aconselhada à docência por um lado, induzida por modos pré-existentes no fazer do artista, e regulada por outro lado, porque há mais que entender do que fazer arte para ensiná-la na escola. Duas operações de poder sobre a formação docente em artes visuais emergem: **a inserção da faculdade poética na licenciatura, porque, entre outras razões, beneficiaria o fazer docente na escola e, em decorrência, a operação de poder sobre a inoperância poética dos professores, porque não cabe não atuarem como se entende atuar o artista, ou a regulação da faculdade poética na licenciatura, mediante a atribuição estética – de compreensão da arte – à docência.**

É o momento de suspeitar das operações realizadas com a arte junto à formação de professores, quando são lançados itens como: poética própria para instrumentalização e geração da reflexão necessária ao fazer docente ou arte que é meio de expressão contemporânea e requer metodologias próprias para existir. Se essas são as linguagens, há existências mais adequadas que outras. A proposição que se apresenta, todavia, é a que assente toda existência artística na docência em artes visuais, especialmente no trabalho em escolas. Permitir uma existência artística qualquer que seja à docência é um modo de evitar que as assimetrias entre as carreiras de professores de arte e artistas surjam como parâmetro. Na recusa desse modo comparativo, adota-se a exemplaridade de cada modo de existir artisticamente na docência.

Rosely Sayão e Julio Groppa Aquino (2004), em um estimulante diálogo, defendem a escola pela possibilidade de restaurar a função de agrupamento das relações poderosas que podem ocorrer entre professores e alunos. Pode ser trabalhoso pensar nos termos apontados pelos autores, quando a primeira camada da referência à escola sugere dificuldade, entrave e desestímulo. Os autores entendem que a docência desenvolve-se no curso do seu exercício quando repetir, recordar e elaborar cenas da vida escolar são necessários para o processamento de sentidos possíveis para o vivido. Neste sentido, “lamber as feridas” é tanto a ativação de mecanismos para seguir frente às adversidades quanto a recusa de “todo paternalismo, toda benevolência externa. Significa, enfim, maturidade profissional” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 41). No entanto, é necessário fazer oposição “à reiteração das crenças cotidianas” sobre a escola, aquelas crenças “performativas” que se naturalizam e passam a ser “tomadas de modo quase irrefutável” (Idem).

Na relação estabelecida entre o curso que forma professores e a escola, convencionalmente ocorre pela realização dos estágios dos licenciandos<sup>102</sup>, o que coloca a universidade de frente à instituição escolar que desempenha um papel central na sociedade. Com o cenário político de hoje, a escola está mais visada por outros motivos, exposta às expectativas do futuro econômico que vêm inflamando a discussão de nível nacional. Grandes disputas políticas têm invadido, sobretudo, a educação pública, ultrapassando às claras o investimento estrutural para atuar na vigilância e coerção de condutas, perigosamente munidas do aval de vários setores da sociedade. Daí pensar que, por ocasião do estágio em artes visuais, no que há, nele, de menor num cenário de relações de maior vulto, haveria condições de abertura para contribuição mútua e trabalho compartilhado entre as instituições, uma vez que escola e universidade, pela licenciatura, têm como ponto comum a docência para a educação de crianças e jovens do Brasil.

<sup>102</sup> Não considerarei as práticas de iniciação à docência presentes à época na UFPEL. Detenho-me nas práticas docentes regulares dos cursos, embora tenha observado que pela atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a relação entre universidade e escola tenha se energizado, aproximando-as em vínculos que não seriam possíveis na brevidade da relação estabelecida pelos estágios. Os estagiários atingem um vínculo mais consistente, mas isso não chega a ocorrer, nesse caso, entre a supervisão do estágio e a escola ou entre a universidade e a escola.

Para identificar as forças atuantes de uma forma geral e de forma específica sobre a licenciatura em artes visuais, toma-se o impulso de Maria Manuela Garcia, quando considera as políticas curriculares como discurso: “estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, bem como mapear seus efeitos, seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, seja nos padrões de acesso e oportunidades sociais” (GARCIA, 2010, p. 232). Para a autora, tradição, história, cultura de cada departamento e curso estão envolvidos na constituição das licenciaturas e têm papel determinante nas negociações entre o desenho dos currículos e as diretrizes nacionais. Dessas, alerta que também produzem impactos significativos na identidade dos licenciados, evidenciando, com base em Foucault, que a “a política curricular é um dispositivo de governamentalidade”, que junto às reformas curriculares implementadas pelas universidades, constituem

dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os sujeitos são levados a construírem suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais (GARCIA, 2010, p. 233).

A autora põe em evidência um jogo de forças importante no nível institucional em relação ao espaço da Pedagogia e das Faculdades de Educação relativamente ao que é de cada licenciatura para a formação de professores em áreas específicas. É o caso da formação docente em artes visuais, onde grupos disciplinares formam as suas próprias ideias sobre a formação dos licenciandos. Mesmo que esses grupos “não estejam especificamente preocupados com esse problema”, são históricos os embates entre pedagogos e especialistas em determinadas áreas do conhecimento “na reivindicação de maior autoridade científica para tratar do fenômeno educativo e dos processos didático-pedagógicos inerentes a cada uma dessas áreas” (GARCIA, 2010, p. 237).

De forma semelhante ao que foi apresentado, é possível assinalar que nos cursos pesquisados, é bem presente a distância com as questões que envolvem o campo da Educação, da Pedagogia e da Formação de Professores. Não que essas áreas não estejam representadas nos cursos, com professores especializados em pedagogia da arte e em educação, e que não tenham encargos didáticos nos cursos. Ao contrário, eles existem, porém a formação em graduação e pós-graduação demonstra essa distância quando se percebe que ministram aulas nas licenciaturas um número significativo de artistas e pedagogos, mas também arquitetos, engenheiros, filósofos que, embora já mesclados a egressos das próprias licenciaturas, provam a vivacidade dos embates entre departamentos. O argumento defendido aqui é que todas as áreas do conhecimento podem e devem contribuir à formação docente em artes visuais. Contudo, que os professores aproximem-se verdadeiramente das questões próprias à docência em artes visuais, melhor dizendo, educação em artes visuais em escolas, sob pena de realizarem uma formação que se esquia do que concretamente ocorre na educação escolar. A consequência terrível para isso é que os egressos pouco reconheçam-se na educação escolar e não atuem no campo genuíno de formação.



**CAPÍTULO 4**

**USO LIVRE DA ARTE NA ESCOLA**

## ESCOLA COMO POTÊNCIA POLÍTICA: PRODUÇÃO DA VIDA, DE EXISTÊNCIAS E DE ARTE

Para introduzir o assunto “escola” é importante trazer à mente as manifestações estudantis que, desde 2015, chamam a atenção pública para itens como organização curricular, garantia da merenda, melhores condições de trabalho aos professores, condições de uso do material didático. Nessa reivindicação, os estudantes organizaram-se em ocupações ou “ocupas”, além de promoverem ações nas ruas e em outros espaços institucionais. Na mobilização secundarista, a arte ajudou muitas vezes a compor um modo de tratar o que os estudantes estavam pensando e vivendo, por meio da produção de fanzines, performances, festivais de música, saraus, vídeos, através dos quais propuseram outras formas de organização e convivência na escola, em outros tempos e espaços escolares (CAPRA; MOMOLI; LOPONTE, 2016).

Para Peter Pal Pelbart, a ocupação de mais de duzentas escolas em 2015 no estado de São Paulo, em protesto contra a reorganização da rede pública de ensino proposta pelo governo daquele estado, compõe “um dos gestos coletivos mais ousados na história recente do Brasil”, um movimento que “destampou a imaginação política em nosso País” (PELBART, 2016, p. 1). A importância do gesto reside no “processo imprevisível desencadeado pelas ocupações, cujo caráter ao mesmo tempo disruptivo e instituinte” contradiz o que se diz da força estudantil, apenas suposta e fatalmente submetida à ação de uma escola ultrapassada e precária.

A mobilização estudantil é um acontecimento que mostra, com clareza, o exercício da inteligência coletiva dos que se apropriaram do tempo e do espaço não apenas da escola, mas também da rua e das redes sociais. Por se apossarem do tempo e do espaço, puseram-se por fora do tempo escolar, para justamente defender a educação, a escola e os professores, operando “um corte na continuidade do tempo político” (PELBART, 2016, p. 2). Assim, com o impulso dado pelos jovens secundaristas e ciente da base de responsabilidade das universidades em formar professores para o trabalho educativo com **crianças e jovens dessa potência política**, cabe observar a produção de alguns saberes sobre a escola na licenciatura.

O convite para pensar sobre educação surge com o enfoque dado por Carlos Skliar (2014) sobre o educar, a ação de *colocar no meio, fazer coisas entre* os que fazem e entre os outros, *fazê-las juntos*. Educar como colocar no meio é um trabalho que vai adiante da preservação de identidades ou da conservação de heranças e que carrega a ideia que outras vidas sejam constituídas pela educação. A razão disso é a necessidade de dar espaço às próximas gerações, abrindo à conversação as noções e as perguntas dos que, em breve, assumirão as decisões do cenário social; não a sua adaptação a perguntas feitas pelos que estão nos postos de coordenação

da cena educativa ou das demais cenas que lhe atravessam. Pensar se é possível ensinar só encontra alguma resposta se a educação não apenas atender à urgência de uma obrigação moral, aquela comprometida com a pragmática do mundo sistematizado, mas atender ao tempo e ao espaço que abrem uma possibilidade à presença do outro e, sobretudo, à existência, toda existência, qualquer existência de qualquer outro (SKLIAR, 2014, p. 196).

É necessário afirmar a “responsabilidade educativa” na intenção de fazer o confronto com a esterilidade de “inovadoras propostas jurídico/educativas” que acometem ou mesmo são adotadas pelo sistema educativo, a exemplo de uma moralidade do útil que claramente vem se infiltrando no currículo. A moralidade utilitarista ataca a todos os conhecimentos, avaliando-os quanto ao seu grau de uso concreto e direto, o que se estende também à cultura e à arte. Para ser válido, o conhecimento escolar precisa elucidar-se, entregar-se prontamente sobre a sua aplicabilidade, reforçando velocidade e liquidez como valores balizadores do conhecimento.

Vem daí uma face de inovação sobre todo o conhecimento, inflando uma espécie de movimento perpétuo da qualificação e da empregabilidade do que é ensinado e aprendido, que nada mais é do que o movimento perpétuo da administração das vontades dos indivíduos. Elas são administradas por apagamento ou, nos termos de Suely Rolnik (2006), pela apropriação sistemática da força vital que move a existência individual e coletiva, o desejo.

Daí pensar que a *inovação na educação para o bem de todos* é uma versão modificada de uma forma jurídica, onde a “linguagem dos direitos alcançou sua máxima aspiração e expressão” (SKLIAR, 2014, p. 161). A organização escolar, alargada para incluir a todos, paradoxalmente, torna-se uma inquiridora do si mesmo, tornando cada um, um problema, a cada vez que, pelo bem e pela totalidade, o igual e o normal são os valores pronunciados como origem e fim da educação. A lógica primeira de direito e de inclusão na educação ou nesse bem universal tem um fundo inverso que nutre uma miríade de classificações e interesses cada vez mais elaborados e invasivos. Em nome de uma concepção de educação que lida com interesses de orientação menos moral e jurídica, defende-se o qualquer e o comum sob o pressuposto de eliminar a suposição moral de decifração da infância e da juventude e, com isso, permitir “pôr algo em comum entre a experiência do jovem e a experiência do adulto, sem simplificar nenhuma das duas e sem reduzir, sem assimilar a primeira na segunda” (SKLIAR, 2014, p. 197).

À vista do exposto, é tanto oportuno quanto necessário pensar nos termos da formação docente em artes visuais (e na escola, como local fim da licenciatura), de que é possível tratar sobre a existência de uma administração das vontades em relação à arte. Realizou-se a análise de operações com a arte e os seus possíveis efeitos para a formação de professores de artes visuais, observando que a asserção do campo artístico sem a problematização de sua constituição e das políticas que implementa pode produzir condutas docentes conformadas a existências e abordagens fundadas no saber sobre a arte. Tais efeitos podem escoar nos

modos como a arte é pensada na escola, atendendo a certos tipos de apropriação que a educação vem fazendo da arte ou tornando difícil a convivência entre as ideias fixas de, por um lado, uma liberdade irrestrita e necessária à arte e própria do professor-artista e, de outro, o ambiente ordenado e degradado da escola. Afirmar que a escola seja uma grande administradora de corpos não é dizer propriamente algo novo, porém **considerá-la como um lugar de possibilidade do político é um ângulo de visão de maior amplitude.**

Considerar a escola como lugar do político deve fundamentar a aproximação entre universidade e escola, esta como lugar de possibilidades que lá existem em origem, isto é, a reunião de crianças e jovens com adultos e o que podem vir a fazer juntos; retirados do mundo da produção, deteriam a posse do tempo. O que criariam para e sobre o mundo estando juntos, com o tempo entre as mãos, os que estão na escola? A que destinariam a “carga” horária, senão à produção da vida ou a modos mais eficientes para atender a isso? Em vez da carga, como “ter o tempo”, pode ser condição para o trabalho escolar?

Há todo um contexto produtivo no mundo, de onde vazou uma razão administrativa que se tornou critério para toda a ideia de vida, capitalizando subjetividades e conduzindo a geração de capacidades úteis a essa concepção de mundo. A escola, ainda um símbolo de progresso, recebe culpa por não atender a contento à vida prática, condenação sofrida desde o seu início na Grécia, quando não era a depositária da promessa do futuro melhor, mas *skholé*: tempo livre para *estudo e prática*, oferecidos àqueles que não tinham direito a eles (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014a, grifo meu).

Uma característica radical (compreendida como raiz e subversão da compreensão corrente) como a de *escola como tempo livre* permite pensar o lugar de atuação dos licenciados “por fora” do que se diz sobre ela. Neste sentido, significa pensar, com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014a), que a escola pode oferecer tempo livre das obrigações da família e do estado para transformar conhecimento e habilidades em bens comuns, ao dispor de todos. Essa partilha não leva em conta o histórico individual de cada um, nem aptidão, nem talento. A ideia é justamente liberar o indivíduo e o destino do tempo de sua ambientação conhecida (família ou trabalho) e gerenciada para permitir o surgimento de formas não previstas no mundo.

Pode-se exercitar um pouco mais essa desobrigação pensando no funcionamento convencional da educação escolar. Estudo, exercício e provas são instrumentos ditos escolares e, no modelo mais divulgado, são atividades de cunho científico-intelectual que visam à formação do cidadão do futuro inspirada em conhecimentos estabelecidos no passado. O presente conta na medida em que deve ter o tempo de aprendizagem de disciplinas, conteúdos e comportamentos ditos necessários mediante a previsão de outros. O que poderiam ser as práticas escolares sem o ponto de chegada para o qual são produzidas?

Masschelein e Simons (2014a; 2014b) consideram a educação como uma forma de *suspensão*

dos destinos comumente atribuídos à escola. Suspender o destino do tempo escolar é suspender o cumprimento de atribuições externas, como “os imperativos do conhecimento, as demandas da sociedade, o peso da família, os projetos para o futuro” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 162). Sem negar os campos do saber, tudo pode estar na escola, mas numa condição de *flutuação*. A separação operada pela escola, assim, é a suspensão que des-familiariza, des-socializa, des-apropria e des-privatiza, definindo algo *livre de e livre para*. Existe aí uma relação com a ideia de profanação, isto é, retirar do templo o que foi afastado dos homens, restituindo-lhe o uso comum e tornando-lhes *meios sem fim* (Idem).

Profanação, suspensão e atenção são formas de comunizar (fazer comum) e revelar o mundo, e colocar o tempo dos estudantes novamente em uma posição de começar (*com* as palavras, as coisas): oferecem a experiência de ser capaz, de potencialidade na frente de uma coisa em comum. (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 165).

Comunização é, nesse panorama, um termo educativo de proposição do mundo como algo comum, porque o mundo é tido como inacabado e não distinto. A igualdade de origem produzida, por isso, permite que os estudantes possam ocupar iguais posições para estudar, pensar e praticar, o que poderia mesmo ser entendido como a dimensão política da escola do tempo livre (Idem, 2014b). Em relação à diferença entre professor e alunos, pode-se pensar, como sugere Silvio Gallo: “Justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica seja inventada na simetria, por mais que as posições de mestre e aprendiz sejam assimétricas” (2016, p. 43).

Diferentemente, observa-se que há duas situações principais em relação ao tempo nas escolas: não existe tempo livre ou existe tempo desperdiçado. Com algumas variações, os estudantes estão atados na tradição de temas e atividades eleitos antes, o que, nas aulas de artes visuais, pode ser, pelo apresentado anteriormente, a negligência da arte como fenômeno, a intenção civilizatória do conhecimento artístico geral ou proporcionado pela atualidade da arte contemporânea, as propostas pedagógicas advindas do circuito institucional da arte, apenas para citar alguns. Refletem o que pode ser entendido como o conhecimento que tem propriedade definida a que caberia à escola dar acesso, distribuir, compreender, ou ainda aquelas práticas escolares que nem sequer adotam a arte como conhecimento e que negligenciam tempo e inteligência com atividades totalmente deformadas, seja pela repetição de jargões pedagógicos para as artes, seja por desvio absoluto dela.

Frente a isso, os estudantes agem com apatia, ironia, rebeldia. Quando recusam o que é proposto acessam um tempo livre da obrigação que de certa forma reverte-lhes ao presente. Mas é um presente que desqualifica o sentido de estar na escola, não é à toa que, ao soar o sinal para a saída, sem contar os que se adaptam ao funcionamento escolar, explodem grupos para fora das salas de aula; ou, ao contrário, o movimento é lento, quase letárgico. Sugere-se o exercício de pensar o mesmo sobre os professores em relação ao conhecimento artístico que se diz compor o trabalho docente na escola.



O tempo livre na escola atual contraditoriamente converteu-se em uma obrigatoriedade, ou seja,

o próprio tempo de relaxamento se transformou em tempo produtivo e se torna a matéria-prima para sua própria esfera econômica. Assim, o relaxamento é muitas vezes visto como útil no sentido em que repõe a nossa energia e nos permite realizar atividades que levam à aquisição de competências adicionais. A indústria do lazer é, de modo indicativo, um dos setores econômicos mais importantes. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 28).

A descontração e o lazer em relação à escola e ao trabalho podem fazer notar como a indústria do entretenimento assume a coordenação do tempo livre dos indivíduos e como museus e instituições culturais vêm participando desse circuito. A fundação de setores educativos nas instituições de cultura nacionais e regionais, muitas delas financiadas por bancos e indústrias de alcance internacional, são reflexo disso e não é demais correr o risco de repetição sublinhar a relação cada vez mais assentada entre arte, educação e financiadoras de cunho privado, a quem interessa, sobretudo, vultosos números de visitantes que levam adiante a marca comercial das empresas<sup>103</sup>. Facilmente, entretanto, conforme for a variação do mercado econômico, atividades educativas podem sofrer cortes de efeitos irreparáveis<sup>104</sup>. Mesmo que montados cuidadosamente, programas educativos com o seu rol de profissionais da educação em arte podem sucumbir a qualquer momento, demonstrando que a arte pode ser bem mais posse do que possibilidade.

É preciso, nesse ponto, observar quando as finalidades atribuídas à educação e à educação em artes visuais partem de conhecimentos e artes constituídos de antemão e, por isso, são propriedades de outros. Os problemas que ocorrem sobre as artes – talvez o que é a obra ou quando algo é arte – são os que ocorrem ao seletivo grupo que debate arte nas instituições ou academias e, por isso, não é lógico tê-los como problemas de natural importância à educação. Se, para a escola em geral, existe a crítica de que resolver problemas e fortalecer ideais a partir de princípios que já existem não é desenvolver o pensamento (MONTEIRO, 2016), ter acesso à arte e inspirar atitudes a partir dela podem repetir a mesma lógica. É imprescindível, contudo, esclarecer que os debates atinentes ao campo das artes não estão sendo diminuídos, pois a intenção é, antes, agir não na implementação do debate já montado por pressupostos aderidos ao campo de origem, posturas que já vêm com rubricas, mas abrir a arte à conversação na escola. Por mais abertas que possa ser a arte, as perguntas e

<sup>103</sup> Em nosso país há leis que permitem que empresas destinem à cultura e à arte uma parte do valor arrecadado para pagar impostos. O governo realiza a renúncia fiscal mediante essa troca. Infelizmente há manobras ilícitas que fazem com que os valores que efetivamente chegam aos artistas e produtores culturais sejam menores do que os declarados ao governo.

<sup>104</sup> Como exemplo, a Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, financiada principalmente por uma grande indústria siderúrgica, iniciou a redução severa do quadro de funcionários do setor educativo e, mais recentemente, reduziu o próprio funcionamento do museu a dois turnos no final de semana. Enquanto sua tarefa educativa e cultural é dar acesso à arte do artista gaúcho Iberê Camargo e à arte contemporânea mundial, tem sempre incerta a socialização da arte. Com atitudes desse caráter, volta-se ainda mais à manutenção de uma ideia de arte como objeto distintivo, destinado para poucos, o que pode vir a ser reforçado pelo enfraquecimento da arte em todos os níveis da educação básica.

os anseios direcionados à arte foram feitos por outros, e na medida em que uns perguntam por outros, é a propriedade do conhecimento que se põe em operação<sup>105</sup>.

Isso significa conceber que os que estão em formação precisam não apenas aprender arte ou desenvolver modos de relacionar-se com a arte. Algo precisa ser inserido nesse raciocínio para que não apenas sejam reafirmados postulados artísticos e educativos sobre as artes. Sustenta-se uma experiência de educação com a arte que ressignifique a própria arte porque *profana* em alguma medida o que se mantém da arte afastado do uso comum. Construir outras perguntas e outras respostas para a arte, a partir do conhecimento artístico disponível ao estudo e à prática, seria *ficcionar* a própria arte e a educação em artes visuais, realizando uma educação mais tátil porque se dá “a partir de uma relação que mantém com as pessoas e que as acompanha através de diferentes trajetórias” (PLANELLA, 2014)<sup>106</sup>?

**É preciso ocupar a ideia de escola por outras ideias, aquelas que não apenas reiterem conflitos que nos são familiares, como o poder ordenador e as carências escolares, mas que implementem potência ao escolar. A primeira delas, e que tem a ver com uma atitude com a arte, é a de desobrigar a arte do saber institucional.** Isso não significa negligenciar ou negar o saber organizador da arte ou a tradição da arte à moda do pensamento moderno. Significa, antes, não operar com a lógica da exemplaridade ou de modelos, mesmo que sejam os contemporâneos. A atitude de, na escola, tornar a arte um bem comum pela tomada de uma atitude política compreende o saber da arte e o saber sobre a arte sem ruptura com o presente e com o contexto, sobretudo, trabalhando no sentido de que educar é acompanhar e estar presente (PLANELLA, 2014).

Há relações que precisam ser pensadas, especialmente aquelas que não se presta muita atenção na educação escolar em artes visuais. As técnicas das artes, por exemplo: para o artista, é um saber da base do trabalho de expressão; ao professor, é um saber que passa “por dentro” da arte, mas que vem tingido pela sintaxe visual<sup>107</sup>, o que oferece uma referência para os conteúdos a serem ensinados na escola ou, em última instância, é o saber do professor de artes visuais. Uma relação como essa, que diferencia a ação de cada um sobre o mesmo tema, atua na separação entre as bases estética e criadora da formação docente, fundando,

<sup>105</sup> Há cerca de dias, debati com estagiárias no encontro de orientação de estágio no ensino médio: a atuação artística dos estudantes da licenciatura ou o estatuto da obra de arte seriam questões a serem absorvidas pela educação básica levando em conta a potência da mobilização estudantil recentemente ocorrida no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil?

<sup>106</sup> A tradução de Planella (2014) é minha.

<sup>107</sup> Sardelich (2006, p. 454) indica a importância que adquiriram os estudos de Donis Dondis (1973) para uma abordagem formalista da leitura de imagens, publicada no Brasil em 1991 com o título “A Sintaxe da Linguagem Visual”. O livro apresenta um “sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas”, não somente a especialistas. Tal sistema de alfabetização visual foi, para alguns professores, a base de “um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual, que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição”.

num primeiro olhar, uma simplificação disso na escola. Mantém, ainda, o reconhecimento e a distinção de diferentes experiências com a arte, como a de criar, a de ensinar e a de observar, mais afeitas à posse e propriedade do que à potência e à possibilidade.

É oportuno refletir sobre uma outra perspectiva, de cunho filosófico, a respeito do que seria a crise da poesia para então poder pensar na restituição da arte ao uso comum na escola. Para Agamben (2012; 2014; 2015b) ocorre uma crise da poesia que é, na verdade, a crise de todo o fazer do homem. O filósofo retoma a concepção grega pela qual artistas e não artistas constituíam uma mesma unidade vivente. Disso, interessa a integralidade ou a não fragmentação de origem entre obra de arte e estatuto do artista, ou seja, o que forma o pensamento que, hoje, é natural: a obra pensada esteticamente pela via do juízo estético (herança kantiana) de especialistas ou de espectadores e o artista considerado em um puro princípio criativo, afastado da unidade com a vida. Mesmo que a arte recente venha aproximando-se da vida, a obra é muitas vezes pensada fora dela, cujo fim completa-se na institucionalização, via crítica e pesquisa acadêmica, por exemplo.

Quando Agamben escreveu “O Homem sem Conteúdo”, na década de 1970, entendeu que a crise da arte daquele tempo era, na verdade, uma “crise da poesia”. O filósofo referia-se ao fazer do homem, ao seu “operar produtivo do qual o fazer artístico é apenas um exemplo eminente” (AGAMBEN, 2012, p. 103). Na atualidade, o “estatuto do homem sobre a terra” é totalmente determinado pelo fazer “pro-dutivo” que tem a forma do trabalho e fundamento na “produção da vida material” ou a *práxis*. Em outras palavras: a constituição do homem no mundo é interpretada como o trabalho destinado à produção da vida material, o que veio a incluir o trabalho do artista.

Essa condição alienada de poesia é a que instaura a degradante divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, avalia o filósofo. No pensamento aristotélico, a condição de todo fazer do homem é poética, seja na arte ou na artesanaria, pois todo operar ou agir do homem é pro-dução, que conduz algo à existência, instalando uma forma. O “estatuto unitário da produção da presença” rompeu-se, separando as coisas que existem “segundo o estatuto da estética, isto é, as obras de arte”, identificadas com originalidade ou autenticidade, daquelas identificadas com reprodução que “vêm ao ser segundo o estatuto da técnica, isto é, os produtos em sentido estrito” (AGAMBEN, 2012, p. 104).

O estatuto privilegiado da arte na esfera estética é superficialmente interpretado como a sobrevivência da separação entre trabalho manual (substituível e reproduzível) e intelectual (autêntico e único). Mas a entrada da obra de arte na dimensão estética no século XVIII é considerado um evento recente e que introduziu uma dilaceração na vida espiritual do artista que mudou a pro-dução da humanidade. Desapareceram ciências, instituições e composições artísticas que existiam exatamente no estatuto unitário da poesia humana.

O dogma da originalidade fez literalmente explodir a condição do artista. Tudo aquilo que constituía, de algum modo, o *lugar-comum no qual as personalidades dos artistas singulares se encontravam numa unidade viva* para assumir em seguida, na coerção desse molde comum, a sua inconfundível fisionomia, torna-se lugar-comum em sentido pejorativo, um estorvo intolerável do qual o artista, em quem se insinuou o moderno demônio crítico, deve se libertar ou perecer (AGAMBEN, 2012, p. 107, grifo meu).

A circunscrição da obra de arte na estética e a conseqüente emergência da figura do artista levaram, no raciocínio do filósofo, à perda de um estatuto social concreto para o artista, cuja atividade passa a não se originar na vida compartilhada. A experiência do artista dá-se na pura subjetividade da arte, acessada pelo pensamento e imaginação do artista na aventura da criação, uma experiência originalmente distante dos interesses da vida comum. É importante relacionar isso com a ideia kantiana de uma arte desinteressada, exatamente porque é desligada da vida comum, e da concepção schilleriana de que haveria uma forma de experiência sensível específica, a que comporta um certo regime de efetividade dos objetos de arte, e que definiria sozinha *uma nova configuração da comunidade*, o mundo comum, ou mesmo a *humanidade plena* (RANCIÈRE, 2011b)<sup>108</sup>.

Quanto à arte contemporânea, ela apresenta “produções frente às quais não é mais possível recorrer ao tradicional mecanismo do juízo estético” que permitia distinguir “a arte da sua sombra e a autenticidade da inautenticidade”. Sob essa perspectiva, é embaraçosa a “verdade segundo a qual é exatamente a não arte que devemos hoje nossas mais originais emoções estéticas”, sendo possível considerar que a “vasta zona do mundo externo e da nossa sensibilidade” passou a exigir os seus direitos (AGAMBEN, 2012, p. 88).

O primeiro efeito dessa inversão é que a crítica [da arte] perdeu a sua função própria, isto é, o exercício daquele juízo que definimos como o *logos* da arte e da sua sombra, para se tornar pesquisa científica sobre a arte segundo os esquemas da teoria da informação (que considera a arte precisamente *para quem* da distinção entre arte e não arte) ou para se tornar, no melhor dos casos, busca do impossível sentido da arte em uma perspectiva in-estética, que acaba, porém, por cair de novo no interior da estética. (AGAMBEN, 2012, p. 90, grifo do autor).

O princípio de uma arte indistinta da experiência comum e disponível a todos os homens difere do que é delimitado pelo campo artístico para a arte atual. Mesmo que qualquer um possa fazer arte ou aprender arte, o objeto artístico, para ser reconhecido como legítimo, deve inscrever-se num determinado circuito que o reconheça enquanto tal. São conhecidos casos de artistas populares brasileiros que, quando “descobertos” por curadores ou agentes do sistema da arte, tornam-se produtores de discurso artístico, isto é, a produção de pensamento na forma de crítica inscreve “arte” na arte popular. Por outro lado, e é

<sup>108</sup> Rancière (2011b, p. 170) avalia que “Essas proposições não são somente o fruto da leitura pessoal feita pelo poeta Schiller da Crítica do juízo publicada cinco anos antes pelo filósofo Kant. Elas resumem a fórmula específica de todo um regime de identificação da arte, aquele que eu propus chamar de regime estético da arte”.

Agamben (2013) quem aponta, a obra e a expressão estariam mais para mercadoria e fetiche do que algo ao alcance de todos. Obra e expressão, quando ambicionados pela lógica do espetáculo, tornaram-se a última e a pura forma da separação.

Mudar de perspectiva pode agregar um outro significado à ideia de criação, o que pode ser feito pela retomada do conceito grego de *poíesis*: processo sofrido por algo que passa do não ser ao ser, isto é, que sai da ocultação à presença pela pro-dução ou poesia. Em outras palavras ainda, poesia produz presença. Na modernidade, contudo, ocorreram duas modificações importantes nessa noção. Primeiro, a arte diferencia-se da técnica, fragmentando a atividade poiética e produzindo entre ambas uma distinção enraizada na cultura clássica. Segundo, a restrição de toda atividade à práxis, o que veio a reduzir a pro-dução realizada pela *poíesis* (o trazer algo à existência) e conformar toda atividade em “produção de produtos”. Isso instituiu relações próprias à manutenção da vida, por exemplo, efetivar a vida e fazer bem o que tem disponibilidade para ser reproduzido.

Dado isso, todo produto torna-se fruto do trabalho e, por produzir a vida, o trabalho, assim entendido, enraíza o ato do homem como produção que compreende a sua necessidade vital, seja por vontade, apetite ou desejo. Em meio a isso, a arte resguarda-se no estatuto da estética e o pro-duto da poesia, que, na visão grega, era a condução de algo à existência, passa a ser avaliado por sua originalidade e faz emergir a figura do artista, quem produz algo diferente da produção mesma. Por isso, é possível compreender que a obra de arte pudesse conter uma verdade, pois, nessa perspectiva, a obra é um objeto que tem presença só na forma que a sua forma alcança ou, diferentemente do produto que é bem reproduzido, a obra de arte só pode ser na forma como é. Essa é a potência, a liberdade e também o fetiche da arte e que ultrapassa a cultura artística, mantendo-se no modo como se dá a instalação da arte atual.

A entrada da obra de arte na esfera estética deu as condições para a aproximação entre *poíesis* e práxis. A modernidade, ao aproximar a *poíesis* da práxis, a pro-dução da produção, fez com que a poesia se tornasse alvo dos mesmos efeitos dados aos produtos, não mais como o estatuto natural do homem, mas como mercadoria ou *produto da vontade* do homem. Desse modo, entende-se que o agir produtivo abarque toda ação humana e que “A pro-dução artística, tornada *atividade criativa*, entre, também ela, na dimensão da práxis, mesmo que seja de uma práxis totalmente particular, criação estética ou superestrutura” (AGAMBEN, 2012, p. 120, grifo meu).

A opção de pensar a potência do homem, com base em Aristóteles, desvia de forças que aprisionam e conformam a sua ação e a sua individualidade, conforme já exposto, mas também pensar que o ruído de fundo entre técnicas artísticas, trabalho e expressão do artista e atribuições docentes seja entendido mais como produtos próprios de cada atuação do que como “a própria substância poiética do homem” (AGAMBEN, 2012, p. 109). Tal ruído permite também perceber a complexidade da formação docente em artes visuais para o trabalho na

educação: **como formação e atuação docente são orientadas para a produção da vida, para a produção de existências, para a produção de arte? Em nome de que são feitas as questões que compõem o cenário da educação em artes visuais: atividade criativa, estética ou poiética, pro-duto ou produção?**

Deve-se ainda analisar alguns itens que implementam **relações de poder no contexto escolar, aquelas relações invisíveis que compõem os processos de pedagogização e educabilidade**, conforme sugestão de Julio Groppa Aquino (2014). O autor refere-se a processos aliados a outros, anteriores à escola e mais globais, de governo dos outros e governo de si mesmo, cujas dinâmicas articulam a condução do plano individual ao plano social e que, na educação, podem atuar “não apenas como meio de governamento das coisas e das pessoas, mas como um de seus fins precípuos” (AQUINO, 2014, p. 124).

A educabilidade, isto é, o caráter do que é educável, desenvolve-se por meio de um plano operacional que visa estabelecer modos de subjetivação, o sujeito-aluno, o sujeito-professor, sendo a escola um dos alvos mais visados. A educabilidade não é apenas uma qualidade, mas um braço da governamentalidade, um conceito foucaultiano que articula tecnologias de si a tecnologias de dominação sobre os outros por meio da produção de determinadas subjetividades. Aos participantes do contexto aqui analisado, podem ser mencionadas as subjetividades de aluno, professor, artista, professor-artista, espectador, cidadão. Tais papéis participam do controle social “de amplo espectro e em larga escala”, hoje, instauradores da “conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, por meio de uma minuciosa e igualmente progressiva pedagogização dos mínimos gestos pessoais” (AQUINO, 2014, p. 131). Isso pode ser pensado pela frequência com que autogestão, autoconhecimento, autocuidado e autonomia vêm sendo competências requeridas para a educação básica nacional, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)<sup>109</sup>.

Daí ser possível concluir que estaríamos diante de uma espécie de saturação pedagogizante do campo escolar atual, redundando naquilo que poderia ser sintetizado como uma acirrada “pedagogização do pedagógico”, sempre com vistas à *naturalização de um tipo de (auto)governo flexível, porém obstinado, das condutas dos próprios profissionais*, por meio da replicação de um sem-número de palavras de ordem espargidas por todo canto e ponto; palavras de ordem afiliadas aos padrões normativos apregoados pela expertise técnico-científico pedagógica, em uma chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão pastoral quanto policialesca. (AQUINO, 2014, p. 132, grifo meu).

109 Recentemente foi lançada a terceira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular, que em breve deverá ser homologado pelo conselho Nacional de Educação após algumas audiências públicas, processo que iniciou em 2014 e foi concluído após o intenso embate político ocorrido no Brasil em 2016 e ainda em vigência, levou ao redirecionamento das políticas públicas, tanto aquelas que já vinham sendo debatidas quanto outras, consideradas novas e inovadoras prioritariamente tendo como foco o cenário de grande crise econômica. A BNCC está disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> e contou com o apoio do “Movimento pela Base Nacional Comum” composto por representantes de diversos setores da sociedade, entre eles, inexplicavelmente, bancos e fundações de empresas privadas.



Alguns verbos empregados na BNCC merecem ser citados a fim de reforçar a análise de seus efeitos: conhecer-se, apreciar-se, agir com resiliência, tomar decisões para o futuro, negociar ideias, intervir positivamente na sociedade. Aquino bem avalia que os agentes escolares, principalmente professores, são convocados a fornecer o bom exemplo aos jovens, subsidiando a identificação deles com modos de vida virtuosos ou corretos, “afinados a uma existência salutar, benfazeja e, sobretudo, responsável” (AQUINO, 2014, p. 126). A ideia é que, pela educabilidade, os cidadãos sejam capazes de defender a matriz mundana da salvação, agora, sob a tarja de saúde, segurança, criatividade, flexibilidade, felicidade, mas desde que estejam disponíveis a certos modos de educação. Gallo também faz um importante alerta que complementa o exposto: “Todos esses documentos de política educacional são construídos segundo a forma das palavras de ordem, implicando relações de mando e obediência” (GALLO, 2016, p. 38) e que disseminam condutas a todos os que participam da cena educacional.

**A vocação empreendedora ganha relevância nesse panorama**, algo que se relaciona com o que foi tratado sobre a administração das vontades e da fratura entre ser e agir (AGAMBEN, 2009; JUNGES, 2015), do autoempreendedorismo na criação de certas relações que têm, como base, o medo como afeto social (SAFATLE, 2015) e da anulação da vulnerabilidade ao outro por subjetividades que atendem ao mercado da arte e da cultura (ROLNIK, 2006). A educação é um lugar onde proliferam slogans, há desde os gerais, como dever ou direito de desenvolver-se, mas também específicos como “desenvolvimento do senso estético”, “saber expressar-se artisticamente”, “entender as relações próprias do mundo do trabalho” e “fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 18). Tais máximas refletem a articulação entre técnicas de governo dos outros ao governo de si mesmo, onde não há espaço para a criação ou a sobrevivência de outras formas de vida, senão para a transmissão de um modelo supostamente bom. “E quem haveria de contestar que o *approach* pedagógico (ou, mais genericamente, educativo) é uma das formas mais suavemente tirânicas de que falava Foucault?” (AQUINO, 2014, p. 131).

**Formar as próximas gerações pode ser algo pensado pela noção agambeniana da “comunidade que vem”**. Formar a comunidade a partir dos que vêm não é formar os jovens para um mundo a ser apreendido e nem para o que se imagina que ele vá ser no futuro, mas para um mundo que está por ser criado. O ser que vem, neste sentido, é o qualquer, aquele cuja singularidade está no seu ser *tal qual é*, pois está desvinculado do “falso dilema” entre a “inefabilidade do indivíduo e a inteligibilidade do universal” (AGAMBEN, 2013, p. 10). A *singularidade qualquer* não é uma reação de indiferença a uma propriedade comum, mas a que toma a singularidade no seu ser *tal qual é*. Na singularidade qualquer, o *ser-qual* é recuperado do pertencimento a uma ou outra categoria não para trocar de grupo ou para retirar-se dele; o *ser-qual* é recuperado para o próprio pertencimento.

As subjetividades forjadas por imperativos de gestão podem também ser pensadas como existências nomeadas ou um ser-dito, aquele que pertence ao mundo dos possíveis pertencimentos. O ser-dito é o mais comum, pois tem um nome e é reconhecido por isso, é o exemplo; a existência do exemplo, porém, elimina toda a possibilidade de comunidade real. Agamben propõe, não por “apatia, promiscuidade ou resignação”, entender que nas comunidades puras criadas ao redor dos exemplos, não há vínculos de propriedade comum ou de identidade. As comunidades puras “foram expropriadas de todas as identidades, para apropriar-se do pertencimento mesmo, do signo  $\epsilon$ ” (AGAMBEN, 2013, p. 19). Torcendo o pensamento sobre os modos de existência, o qualquer não pode ser o exemplo, mas um exemplar; extrai a lógica da onipresença do já-dito para operar pela onivalência da singularidade qualquer em comunidade real e *inessencial*. “Não a indiferença da natureza comum com respeito às singularidades, mas a indiferença do comum e do próprio, do gênero e da espécie, da essência e do acidente constitui o qualquer” (AGAMBEN, 2013, p. 27).

A *inessencialidade* e a *indiferença* do qualquer, assim, permitem um caminho de retorno à noção de potência e a sua passagem ao ato, pois o que passa do comum ao singular transita por uma infinidade de oscilações modais, o que contempla toda a forma da potência, inclusive a inoperância. Assim sendo, o indivíduo não pode ser uma existência pontual, mas uma variação

segundo uma gradação contínua de crescimento e remissão, de apropriação e de impropriedade. *A imagem da linha não é casual*. Assim como, em uma linha de escritura, o *ductus* da mão passa continuamente da forma comum das letras aos traços particulares que identificam sua presença singular, sem que em nenhum ponto, malgrado a acribia do grafólogo, se possa traçar uma fronteira real entre as duas esferas. (AGAMBEN, 2013, p. 27-28, grifo meu).

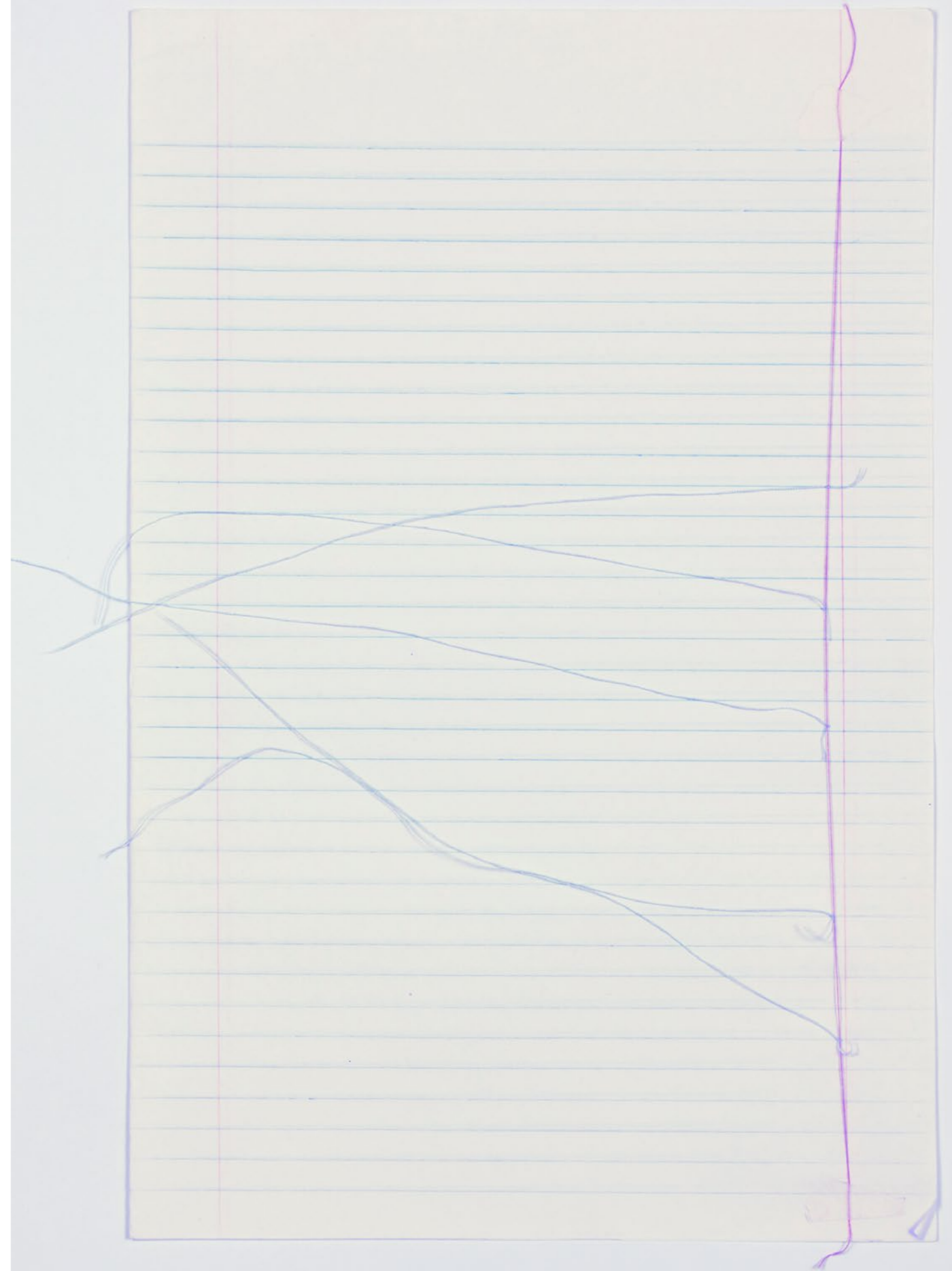
Comum e próprio, gênero e indivíduo são as duas vertentes que se precipitam nos lados do vértice do qualquer. A imagem da linha, ou o duto que acolhe o fluxo da escrita em folhas de caderno dos que estão em formação docente ou escolar, adere e desprende-se em gradação contínua ao discurso artístico e educativo. As linhas das folhas pautadas manipuladas numa variedade de exemplares podem tornar visível uma linha de “cintilação alternante na qual natureza comum e singularidade, potência e ato trocam de papéis e se penetram reciprocamente” (AGAMBEN, 2013, p. 28). Tensionando essa noção, o estudante – licenciando ou escolar – que se gera como em linhas de caderno, pode ser o ser qualquer. A maneira com que irá ir e vir entre exemplo e exemplar, em um livre uso de si, é a maneira que o gera e que o funda em um *ethos*. O livre uso de si, por isso, é uma ética.

A escola como lugar do político e da ética é uma noção que opera a partir de uma potência política que seja capaz de tomar posse do tempo para dedicar-se ao restauro do estatuto poético da existência. Por ventura esteja aí a possibilidade que a reunião de singularidades produzidas entre arte e educação possa reabilitar o sentido de estar na escola, cumprindo com a responsabilidade docente de educar. Necessariamente, é preciso abrir a arte à conversação na escola para desconfiar de ondas de subjetivação para, quiçá, escrever um livre uso de si.

## ELIMINAR DISTÂNCIAS E REDISTRIBUIR LUGARES DA EXPERIÊNCIA COM A ARTE NA ESCOLA: UMA AÇÃO POLÍTICA E EDUCATIVA

Esse item é dedicado aos lugares a ocupar e às distâncias instaladas nas relações com o conhecimento da arte e sobre a arte, o que pode determinar a forma da experiência artística na licenciatura. Uma nota de residência faz o papel de abertura desse conjunto de relações para seguir com o aprofundamento teórico sobre as relações entre arte e política: Alunos sempre falam da vontade de fazer arte, não só de saber ou de estudar arte, mas da vontade de fazer, usar o tempo de estudo para fazer arte. Este é o encantamento deles. Quando se fala em ter mais disciplinas de prática, quando se fala na quantidade ou na dosagem de arte no curso, é isso: fazer, esse é o desejo. Talvez, o que vem acontecendo é um discurso pedagógico sobre a arte que acaba afastando as pessoas do objetivo de fazer arte, então essa é uma primeira questão. A segunda questão é que o desejo deles em fazer arte, não vem remetido necessariamente ao sentido poético. Os alunos não falam em ter uma poética, mas em fazer arte. A questão da poética surge na fala dos alunos como obrigação, só que todos chegam ao curso e continuam dizendo que querem fazer arte. Prestar atenção nas distâncias que estão aí. (Nota de residência, UFPA).

Que experiências com a arte compõem a formação docente? A que lugares, atitudes e existências se remetem? Três imagens podem contribuir com o que ocorreu com ações realizadas sobre as folhas pautadas que ainda não a eliminam - pois não há como negar a existência de estruturas que normatizam e organizam - mas dão pistas para a redistribuição dos seus espaços na geração de novos sentidos.





Imagens 59 a 61: Linhas soltas



A conexão entre arte e política pode ser pensada a partir da realização de um distanciamento radical entre obra de arte e espectador. Jacques Rancière, nesse radicalismo, avança que se olhar é o contrário de conhecer e de agir, ser espectador da arte é um mal; a sua relação com a arte frequentemente é a de imobilidade e passividade, seja no teatro, na sala de concerto ou na exposição. O espectador ocupa o tempo espectando em lugar de ocupar o tempo conhecendo ou agindo (RANCIÈRE, 2012). Põe-se em causa a *recusa da distância reflexiva entre a obra de arte e o espectador*, porque é justamente o espaço onde pode ocorrer a ação. Quando uma obra é oferecida à apreciação, o processo de feitura está fora do processo realizado pelo espectador, restando-lhe uma outra experiência que se dá *a partir do feito* pelo artista. É uma ação sobre o uso do tempo em relação à arte que se vem buscando.

Uma mirada ao teatro é útil para pensar o que ocorre com as artes visuais, pois é com essa arte que Rancière desenvolve a discussão sobre a emancipação do espectador. O teatro “é uma forma comunitária exemplar. Implica uma ideia da comunidade como presença para si, oposta à distância da representação” (RANCIÈRE, 2012, p. 11). Como uma compreensão que tomou peso ainda no romantismo alemão no século XIX, “a reflexão sobre o teatro passou a ser associada a essa ideia de coletividade viva. O teatro mostrou-se como uma forma da constituição estética – da constituição sensível – da coletividade” (RANCIÈRE, 2012, p. 11). Mais do que qualquer outra arte, o teatro foi associado à ideia romântica de revolução estética não no sentido de alterar leis, mas de alterar as formas sensíveis da experiência humana, porque o teatro *restaurava a sua origem como assembleia ou cerimônia da comunidade*.

Nas artes visuais, há dificuldade em restabelecer o sentido de coletividade ou de comunidade em seu modo de ser, haja vista a distância da representação que constitui a inteligibilidade sobre como as obras dão-se a ver e a pensar. Exposições de artes visuais são exemplos eficazes para pensar nisso. Mesmo tendo em mente obras recentes que lidam com processos

A conexão entre arte e política pode ser pensada a partir da realização de um distanciamento radical entre obra de arte e espectador. Jacques Rancière, nesse radicalismo, avança que se olhar é o contrário de conhecer e de agir, ser espectador da arte é um mal; a sua relação com a arte frequentemente é a de imobilidade e passividade, seja no teatro, na sala de concerto ou na exposição. O espectador ocupa o tempo espectando em lugar de ocupar o tempo conhecendo ou agindo (RANCIÈRE, 2012). Põe-se em causa a *recusa da distância reflexiva entre a obra de arte e o espectador*, porque é justamente o espaço onde pode ocorrer a ação. Quando uma obra é oferecida à apreciação, o processo de feitura está fora do processo realizado pelo espectador, restando-lhe uma outra experiência que se dá *a partir do feito* pelo artista. É uma ação sobre o uso do tempo em relação à arte que se vem buscando.

Uma mirada ao teatro é útil para pensar o que ocorre com as artes visuais, pois é com essa arte que Rancière desenvolve a discussão sobre a emancipação do espectador. O teatro “é

uma forma comunitária exemplar. Implica uma ideia da comunidade como presença para si, oposta à distância da representação” (RANCIÈRE, 2012, p. 11). Como uma compreensão que tomou peso ainda no romantismo alemão no século XIX, “a reflexão sobre o teatro passou a ser associada a essa ideia de coletividade viva. O teatro mostrou-se como uma forma da constituição estética – da constituição sensível – da coletividade” (RANCIÈRE, 2012, p. 11). Mais do que qualquer outra arte, o teatro foi associado à ideia romântica de revolução estética não no sentido de alterar leis, mas de alterar as formas sensíveis da experiência humana, porque o teatro *restaurava a sua origem como assembleia ou cerimônia da comunidade*.

Nas artes visuais, há dificuldade em restabelecer o sentido de coletividade ou de comunidade em seu modo de ser, haja vista a distância da representação que constitui a inteligibilidade sobre como as obras dão-se a ver e a pensar. Exposições de artes visuais são exemplos eficazes para pensar nisso. Mesmo tendo em mente obras recentes que lidam com processos de inserção em comunidades ou que lidam com o cotidiano, mundo ordinário ou ações de cunho colaborativo, o caráter originário assume contornos diferentes quando as obras são inseridas no campo artístico. Para que processos e ações sejam inscritos no sistema da arte, eles precisam cumprir, em algum grau, as formas vigentes dessa inteligibilidade e é nisso que os processos educativos principiam muitas vezes.

Sugere-se lidar de forma diferente dos limites do mundo da arte, sendo a observação de um caso recente um caminho possível para provocar uma tensão. Para a tese ora apresentada, importa observar com atenção o campo discursivo que compõe essa cena comum à produção do conhecimento artístico, mas que é, também, campo de embate de forças para a legitimação de uma ação como arte. Contribui para tal uma análise a partir do trabalho realizado recentemente pela artista Mônica Nador<sup>110</sup> com mulheres que vivem da prostituição nos arredores do Museu de Antioquia, na Colômbia (Imagem 62). Ao comentar o trabalho da artista, Fábio Cypriano, professor, crítico de arte e autor da matéria publicada na Revista Brasileiros (2017), opta



Imagem 62: “Museu de Antioquia: mural coletivo construído por Mônica Nador e mulheres do entorno do museu na Semana de Segurança da Mulher”, Museu de Antioquia, 2016 . <<http://twixar.me/xmq>>

110 A artista foi morar na periferia de São Paulo, onde fundou um clube de arte para jovens atuarem artisticamente tendo a comunidade como lócus, o Jardim Miriam Arte Clube - JAMAC. Ver <<http://jamac.org.br/>>.

por aproximá-lo da noção de *site specific*, conceito usado desde os anos 1970 para tratar de obras criadas para lugares específicos. Mesmo que essa comparação propicie a recepção do feito no campo artístico, reconhecendo-o – e provavelmente sem isso o trabalho seria entendido mais como serviço social do que arte – afirma-se ainda que a artista realiza uma “leitura aberta da história da arte”: “Final, *site specific* é quando o artista põe os pés na terra e começa a se preocupar com o entorno”<sup>111</sup>. A ação artística é justificada por motivos estritos ao campo em que a obra está inscrita, ganha valor pelos critérios oriundos desse campo e passa a ser pensada a partir daí. Um caso como esse sugere, no escopo dessa tese, **que a arte na escola não a tenha como a sua primeira base, mas que tenha a própria arte como um argumento para conhecer, independentemente das relações estabelecidas para o objeto artístico no saber sobre a arte.**

É imprescindível, assim, evidenciar a diferença entre o dizer do crítico com o da artista no vídeo disponível junto ao texto. Para Nador (2017), a arte pode ser uma via de liberdade, assim como qualquer área do saber pode ser isso. Inserir-se no mundo das artes como artista é também enquadrar-se no sistema e duvidar sobre seus propósitos mediante o que o sistema da arte solicita. A dificuldade em sobreviver não apenas econômica, mas também artisticamente, fez a artista modificar o modo como lidava com o campo artístico, segundo o seu relato, considerando-se hoje mais guerrilheira que artista, “tipo um médico sem fronteiras”, curiosamente contrapondo o que Gabriel Orozco, artista integrado à arte global e citado anteriormente, declara em tom pejorativo (THORNTON, 2015). Nas palavras de Nador, é preciso “insistir mais na educação do artista como um agente social. [...] O produto [artístico] virá, não precisa se preocupar. E não é para isso que a arte serve, a arte serve para criar vida, sociabilidade, redes de convivência” (2017, Doc. Eletrônico). É grande a diferença entre a fala da artista e a do crítico e pensar em educação das artes visuais deve discernir ainda do papel da imprensa nesse mecanismo. Adotar irrefletidamente uma reportagem, um depoimento ou uma análise crítica sobre uma proposição da arte pode vir a reforçar justamente o que precisa ser perturbado. Professores de artes visuais devem avaliar de que maneira os questionamentos que vêm fazendo sobre a arte relacionam-se com o mecanismo instituído para a sua compreensão, o que, por vezes, pode andar opostamente aos interesses escolares.

A partir do mesmo caso, pode-se ainda especular sobre a atuação das mulheres na criação da obra de arte. É certo que participaram e criaram junto à artista, atuando de um modo que não seria possível sem a proposição do museu. Contudo, quando o trabalho trespassa a cortina que separa o mundo e o museu, desfaz-se ou ao menos fica reduzido o sentido de comunidade gerado. Atenuam-se tanto a comunidade da criação, mediante a exposição da obra, quanto a possibilidade de comunidade entre espectador e obra de arte, evidenciando

<sup>111</sup> Disponível em <<http://brasileiros.com.br/Rx99C>>.

que o lugar tradicional do espectador é alienado a certos modos de ver e pensar a arte que não pressupõem a comunidade em presença em si, mas, ao contrário, a distância em relação à representação. Mesmo que se trate de uma obra que lida com um processo de inserção na comunidade das mulheres, com o mundo ordinário ou com ações de cunho colaborativo, tudo isso assume contornos diferentes quando as obras são inseridas no campo artístico. É uma situação semelhante à exposta no segundo capítulo, a de “estar com”, artista e pessoas comuns em interação e criação colaborativa, e “estar sem” o conhecimento já estabelecido, sem negá-lo. Porém, acima de tudo, é preciso atentar para os efeitos políticos de movimentação dos limites do regime da arte, expressos pela geração de uma comunidade, pela participação no que, ao final, esteve em exposição e a relativização dessa distância.

Se a arte serve para o que Nador indica – agir socialmente, criar vida e redes de convivência –, não é estritamente ao campo artístico que a educação escolar em artes visuais deve remeter-se, mas para fora dele, tomando para si o tempo da ação, não o da contemplação. Processos e ações desenvolvidas pelos artistas muitas vezes são apresentados na forma de escrita, fotografia, relato, mapas, vídeo, cujas materialidades são interpretadas de maneiras não são isentas de um pensamento que responde ao campo artístico; esse é o campo onde os artistas atuam. A obra final, aquela exposta, apreciada e inspiradora de projetos educativos, pode ser a adequação que atende a uma experiência artística, que nem sempre estabelece um sentido de comunidade ou que adapta a comunidade à autoria do artista.

Se determinados modos de pensar a arte constituem-na e produzem as problemáticas desse campo, pergunta-se se o estudo e a prática de arte na escola devem alinhar-se a tão específicas discussões. **Se a abordagem que a educação faz das artes visuais vem tomada dos debates da arte, menores são as possibilidades de que a arte esteja compondo ou promovendo conversações sobre e com as artes.** Desse modo, seja possível pensar que uma atitude política incidente na formação docente pode igualmente dar-se na educação escolar em artes visuais, tornando possíveis ações com e sobre arte mais do que atividades que possibilitem a compreensão da arte, que ampliem o acesso a ela ou que produzam modos de ser a partir de modos de ser produzidos pelo discurso artístico.

Torna-se importante evidenciar uma operação realizada pela educação sobre a arte e um de seus possíveis efeitos: a arte vem sendo levada para a escola em grande parte, por meio de imagens, sendo que, nos cursos de licenciatura, a imagem toma a cena nacional no ensino de arte. Em torno dos anos 2000, com o incremento dos museus no setor educativo, a produção de materiais pedagógicos destinados a professores e escolas ampliou a distribuição de imagens e propostas de trabalho educativo com arte, reforçadas expressivamente pela disponibilização de dados na internet. Foram benefícios incomparáveis em relação ao que havia antes, quando o contato com a arte ocorria por enciclopédias, livros de história da arte e poucas publicações em revistas. Porém, o que pode ser pensado na educação mediante

essa operação, é que a arte já chega “produzida” quando é tomada como objeto de ensino, estudo ou experiência. O destino do tempo já vem dado: aprender aquilo, criar a partir do apresentado e adaptá-lo ao entorno, desenvolver a inteligência, reconhecer manifestações artísticas. A difusão cultural da arte é um produto agenciado até mais pelo campo cultural que artístico a partir do qual todos, de saída, são espectadores e onde, raramente, existe representação do setor da educação em igualdade de condições.

Quando Agamben (2012) considera a subtração da essência do homem, a criação, disserta em relação à ação daquele que contempla o espetáculo. Assim como vem sendo usadas, criação e apreciação fazem parte da empresa da estética ao redor de duas noções sobre a obra de arte: como determinante da apreensão sensível do espectador e, ao mesmo tempo, irreduzível operador artístico. A separação em duas experiências com a arte foi sendo cada vez mais especificada e especializada. Enquanto uma orientou-se para a formação do juízo estético moderno por uma mística da sensibilidade, a outra tornou-se competência exclusiva do artista, realizada sob efeito de “fantasia criativa” que “não tolera nem limites nem imposições” (AGAMBEN, 2012, p. 40). Desse modo, ao espectador demarca-se uma experiência de olhar passivo sobre a obra, que ganha relevância de análise na medida em que o espectador cada vez está mais afastado do artista, como um *spectro evanescente*, e da criação. A diferenciação que separa um e outro foi adotada com normalidade pela educação em arte. Julgar e criar, gênio e gosto, artista e espectador, são pares que acompanham o desenvolvimento da arte ocidental e que sobrevivem no modo com o que disso transcorre para a escola.

Mesmo que a contemporaneidade tenha reconfigurado a noção de artista, o interesse de artistas pela vida comum, além de abrir as bordas da arte, pode firmar laços entre a “impessoalidade do processo artístico e a indiferença de seus temas, tomados da impessoalidade da vida comum” (RANCIÈRE, 2003, Doc. Eletrônico). Proposições artísticas de inserção em ambientes ordinários podem alimentar o culto ao “o esplendor do anônimo”, que, enlaçado à autoria do artista, produz não aproximação, mas afastamento, que se expressa por autoria (de quem dá visibilidade) e anonimato. Rancière avalia essa questão na atualidade:

Num certo sentido, pode-se dizer que as performances e instalações da arte contemporânea levam a sua extrema consequência a impessoalidade da criação e a indiferença de seu material. As imagens furtivamente obtidas por Sophie Calle<sup>112</sup> em quartos de hotel seriam assim a versão contemporânea do “Journal d'une Femme de Chambre”<sup>113</sup> [Diário de uma Camareira, romance de Octave Mirbeau, 1900] e, de maneira mais ampla, do sonho romanesco de entrar na vida de qualquer pessoa. (RANCIÈRE, 2003, Doc. Eletrônico).

112 Rancière refere-se ao trabalho “O Hotel”, de 1981, em que Sophie Calle realiza fotos e escritos a partir de seu trabalho como camareira substituta de um hotel em Veneza: “Durante a limpeza eu estudava os vestígios pessoais dos viajantes, os sinais da residência temporária para certos hóspedes, a sucessão deles no mesmo quarto. Observei detalhadamente vidas que continuaram desconhecidas para mim” (CALLE, 2013).

113 Romance de Octave Henri Marie Mirbeau (1848-1917, considerado uma das personalidades mais originais da literatura francesa da chamada “Belle Époque”. Adota a forma de diário e narra aspectos da vida de Celestine, uma camareira culta, a única protagonista do romance.

Mesmo que o trabalho lide com uma cena prosaica, que poderia ser qualquer cena da vida de qualquer pessoa, permanecem a personalidade do autor e a materialidade da obra, que se transforma em “propriedade lógica de uma patente de inventor. Nesse sentido, o autor contemporâneo é mais estritamente proprietário do que jamais o foi qualquer autor” (RANCIÈRE, 2003, Doc. Eletrônico). Considerando o pensamento sobre o uso livre da arte na escola, **há modos já tradicionais do trabalho escolar com a arte que repetem sem dar-se conta movimentos e efeitos oriundos da ação de artistas inscritos no sistema da arte**. Esses movimentos, por serem condutas de um campo específico e especializado de atuação, afastam a possibilidade de uma ação genuína e partilhada que desloque os modos de agir, os lugares dos sujeitos, e as concepções de um lócus original. Ademais, é preciso desalojar da lógica da criação artística a nuance mágica de quem ganha destaque por ocupar o lugar da originalidade da ideia. A originalidade, quando vem do sujeito original, não faz mais do que reafirmar à moda contemporânea da arte a mesma lógica do gênio criador romântico, podendo recriar a mesma fantasia criativa, só que, agora, originada no mundo ordinário. Da perspectiva da educação, corre-se o risco de novamente centralizar o sujeito pela via da criatividade e da originalidade – antes já valorados pela arte –, capacidades adaptáveis à administração das condutas.

Se na escola, alunos como espectadores podem ter a sua ação subtraída ou ao menos modelada, a comunidade escolar desapossada dos contempladores, na expressão rancieriana, solicita a quem se empenha em pensar arte e educação avaliar **se as premissas que compõem as operações com a arte feitas com intuito educativo levam em consideração as operações que atendem a uma política e se essa política é ou não estrangeira ao que se imagina para a educação**.

É preciso perguntar também se a própria arte não vem propondo a *ensinar como* os espectadores podem deixar de ser espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva (RANCIÈRE, 2012). Rancière identifica, na arte, um “ensino” destinado aos espectadores que atende a uma “lógica pedagógica”. Esse assunto é desenvolvido no livro “O Mestre Ignorante” (2011), cujo papel seria eliminar a distância entre o seu saber e o saber que o aluno não tem. Apenas aparentemente um alcança o outro, contudo, pois sempre um novo saber atualiza a distância. Do ponto de vista do ignorante, ele não sabe o que ignora nem o que fazer para deixar tal condição; do ponto de vista do mestre, ele tem a posse do que o outro não sabe e do outro como objeto de saber. “O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno (a menos que este também se torne mestre) é o saber da ignorância, o *conhecimento da distância exata* que separa o saber da ignorância” (RANCIÈRE, 2012, p. 14, grifo meu).

O conhecimento da distância entre saber e ignorância é o que se pode distinguir também em situações de educação em arte. Em alguns momentos, o protocolo de transmissão do saber artístico tende a dar-se com uma distância que não pode ser medida, daí reconhecer que



o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do “passo à frente” que separa o mestre daquele que ele deve ensinar a alcançá-lo. Ela [a distância] é a metáfora do abismo radical que separa a maneira do mestre da do ignorante, porque separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe. Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Ensina-lhe primeiramente sua própria incapacidade. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2012, p. 14).

Pode-se tomar de empréstimo dessas ideias a igualdade das inteligências emancipadas. A emancipação, em oposição ao embrutecimento, não se dá porque todas as manifestações da inteligência têm o mesmo valor, mas porque **a igualdade das inteligências em si está em todas as suas manifestações**. Nesse caso, faz sentido considerar que “Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo”, porque a relação entre professor e aluno não principia com a distância abismal. Porém, uma distância abismal é observável em algumas práticas docentes em artes visuais que se referem ao campo de um modo que preserve uma arte distinta, individual e afastada do mundo vivido e ainda que tratem da arte da atualidade e que os professores atuantes considerem-se professores-artistas, **aulas de artes em escola podem manter a arte em uma neutralidade distante e difícil de alcançar** (CAPRA; LOPONTE, 2014).

A mudança a ser tomada, para lidar de outra forma com a distância entre as inteligências, dá-se na direção do trabalho poético que está no centro de toda aprendizagem. Não se trata de trocar as posições, mas de realizar operações com os conhecimentos que ponham experiências em palavras, que levem as palavras a público para o uso dos outros e gerem-se operações sobre outras aventuras de conhecimento. O mestre que acompanha esse processo é aquele que *dissocia tanto a maestria do saber quanto a condição do aprendiz da ignorância*. Com o impulso rancieriano, esse professor propõe aventuras *com a arte* para que os alunos digam depois o que viram ou viveram e o que puderam pensar, fazendo demonstrações e dispondo a outros.

Se Rancière realiza toda essa ponderação sobre um certo ensino da arte aos espectadores para que se tornem agentes, a tarefa empreendida aqui é a de pensar na demarcação de distâncias entre a posição do artista e a do espectador nas artes visuais e o que disso pode conformar processos educativos em arte na escola. Se a arte pode mexer nos “perímetros sagrados da mediação artística” e escapar das estruturas instituídas, esse “dar as costas” para a arte ou para o princípio de sua autonomia faz com que a realidade bruta ganhe valor em si. Assim sendo possível pensar arte *com as coisas de todos os dias*, fazer arte no momento precisamente em relação estreita com o contexto (ARDENNE, 2006, p. 10), não em uma condição distanciada.

Ultrapassar a barreira entre atividade e passividade, contudo, merece não apenas vontade

e esforço, mas um pensamento de ordem não reversa ao que está posto e o enfrentamento da questão decisiva: o que gera a distância a ser eliminada não seria precisamente a vontade de eliminá-la?

Essas oposições – olhar/saber, aparência/realidade, atividade/passividade – são coisas bem diferentes das oposições lógicas entre termos bem definidos. Elas definem propriamente uma divisão do sensível, *uma distribuição apriorística das posições e das capacidades e incapacidades vinculadas a essas posições*. Elas são alegorias encarnadas da desigualdade (RANCIÈRE, 2012, p. 17, grifo meu).

Isso deve fazer pensar se as operações com as artes realizadas no contexto da educação básica em artes visuais (e, antes, na formação docente) promovem variações dos mesmos lugares e das capacidades relacionadas a esses lugares aprioristicamente definidos pela divisão do sensível. Ademais, torna-se fundamental **analisar se a mediação que certas artes propõem-se a fazer é do tipo evanescente**, para usar a palavra de Rancière, **ensinando o espectador a portar-se ou ter certas “atitudes artísticas” independente da arte que se esteja tendo contato**. O espectador começa a emancipar-se quando a oposição entre olhar e agir produz uma indagação, “quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição” (RANCIÈRE, 2012, p. 17). Colocar em questão as oposições entre olhar e agir pressupõe que sejam compreendidas as evidências que estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer e que estruturam também relações de dominação e de sujeição aí expostas nas artes.

Emancipação, assim, pressupõe a dissociação entre causa e efeito, o que ataca fortemente o modelo pedagógico, mas com um paradoxo: o aluno que aprende algo que o mestre não sabe é aquele que não aprendeu *do* mestre, o que *desassocia a aprendizagem como efeito do ensino*. Nas artes, mesmo que o artista não queira instruir o espectador, há duas distâncias em jogo, uma na previsão do artista sobre a mensagem a ser transmitida e outra no afastamento próprio da obra em relação ao espectador. E aí está o ponto: *a lógica da emancipação requer a existência de um terceiro elemento entre mestre ignorante e aprendiz emancipado*, que pode ser um livro, um escrito, uma obra de arte *estranho a ambos e que será explorado por ambos, juntos*. **É o elemento entre a distância inicial o que permite que o que foi visto, dito e pensado pelo aprendiz possa ser considerado. Na educação em artes visuais, estaria no meio a própria arte e os seus saberes não como “transmissão do saber ou do sopro do artista ao espectador”, no sopro do professor ao aluno, nem no aluno que explora o mundo como faz o artista**. Seria justamente a arte como a “terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito” (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

Sob essa perspectiva, emancipação não remete a uma política de reapropriação da relação perdida do ser humano consigo mesmo. Quando essa relação é o mote da mediação da

arte como o terceiro elemento entre mestre e aprendiz, a mediação “só pode ser ilusão fatal de autonomia, presa na lógica do desapossamento e de sua dissimulação” porque, tomando como exemplo o teatro,

uma coisa é a redistribuição dos lugares, outra é a exigência de que o teatro adote como finalidade a reunião de uma comunidade que ponha fim à separação do espetáculo. A primeira implica a invenção de novas aventuras intelectuais; a segunda, uma nova forma de dar aos corpos seu lugar correto, no caso seu lugar comungatório (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

Quando torna-se um critério fixo – tendência ou estilo contemporâneo, por exemplo – ou uma condição tácita que a arte estabelece uma relação comunal que anula a separação entre obra e público, fatalmente se instala o ensino, um “fazer como” ou um “fazer tal qual”. Isso instaura imediatamente uma **questão importante, política, sobre as condições de redistribuição dos lugares da experiência com a arte na escola**. Isso pode ser pensado ainda antes, pelo que ocorre na licenciatura: Devia ter escrito antes, ontem. Tem sempre uma urgência e essa palavra apareceu hoje: urgência em recolher o que foi oferecido, recolher tudo ou ao menos tudo o que puder abraçar. Não é possível colher enquanto se recebe, se colhesse ou recolhesse, pararia de receber. Ontem a oferta foi grande, algo como a expressão que me ocorreu antes de chegar na cidade: travessia pelo sim. Ir para a aula desenho [de figura humana]? Sim. Comprar os materiais [necessários]? Sim. Aguardar? Sim. Não saber como agir? Sim. Desenhar com modelo vivo? Sim, e ela fez a pose clássica. Olhar para a aula em si, pensar no desenho, escorregar o olhar para o desenho dos outros, pensar nessa aula em uma licenciatura, ativar o que eu mesma fazia ali, será que está ficando bom meu desenho? [...] Só desenhar aquela moça, contava. Aqui e a li ouvia da professora: mais volume, está ótimo, está longilínea, observa bem, tem algo mais ali, está pronto. [...] Depois de um pequeno intervalo, já estava num grupo de pesquisa que trabalha explorando livros e bibliotecas como tema: uma biblioteca que encolhe, outra que se muda, a palavra que se apaga. O que fazer com o que é percebido no mundo? Que acontece no seu mundo? Faziam alguma coisa juntos, juntando e colhendo ideias e forças de todos os tipos e intensidades, porque coisas são feitas por querer, por maravilhamento, “só” por isso. Quase não fui a esse encontro e teria perdido algo muito especial, muito mesmo. Tomada de cansaço e de alguma impaciência, ensaiei ir embora, mas a professora que coordenava o grupo queria muito participar da minha pesquisa. Ela me fez ficar: em vez da minha pressa e agitação, tempo largo e desejo.

[...] Foi bonita a nossa comunhão de ideias sobre experiências com educação e arte, que, na verdade, são experiências com outros e que torna possível que cada um invente. Coisas ocorrem quando se é ou está disponível para fazer coisas juntos. Estar juntos e com o tempo nas mãos: chaves para invenção. [...] Se há uma urgência na licenciatura, é a de tomar o curso como uma forma por ser criada como o que

pensei, agora: juntos e com tempo, disponíveis ao maravilhamento pela arte e pela educação e cada uma com as suas tragédias. A maravilha e o trágico precisam estar na roda, serem ditos, escritos, terem os seus perigos avisados [...] (Nota de Residência, Centro de Artes da UFPEL, abril de 2016).

A mediação no lugar do terceiro elemento deve ser problematizada pelo estamento defendido para a formação de professores de artes visuais em cursos de licenciatura. Indagar a mediação da arte na escola é questionar uma forma de operar com a arte e também os seus efeitos, seja a mediação realizada pelas formas comuns de ensiná-la, seja pela mediação realizada pelo saber institucional da arte. **Por uma atitude política, propõe-se assegurar a possibilidade de buscar uma formação comum com a arte, com tipos de comunidades em torno da arte na universidade e principalmente na escola.**

Camnitzer (2015a)<sup>114</sup> pensa algo que pode aproximar-se do que foi exposto. Considera que a arte pode ser aprendida em condições que estimule a auto-educação (autodidatismo é a palavra usada por ele), ingrediente fundamental em qualquer tipo de aprendizagem e que pode estimular a repensar a educação em geral. Por pensar assim, ele considera-se um “socialista da criação” e acredita que uma boa sociedade deve funcionar com um ambiente de criatividade partilhada e não competitiva. “Hoje acredito que abordagens tradicionais de ensino e apreciação de arte conduzem os alunos para o consumo refinado em vez de avançar o seu pensamento crítico e criatividade” (CAMNITZER, 2015a, Doc. Eletrônico), o que dá a pensar sobre situações de ensino de arte e sobre o refino do gosto e da cultura.

Pode haver dificuldades no tratamento da arte na educação escolar, o que tem a ver com o modo como se dão as operações com a arte no campo artístico, conforme vem sendo apontado. Camnitzer avalia que entender a arte como um processo de criação permanente, mas também de destruição incessante, *dá a entender que há um modo de fazer arte onde o pensamento efetiva-se sem interferências*. Inicialmente, isso produz dificuldades ao sistema escolar, porque não pode ser quantificado ou sistematizado como a escola exige. Todavia, a questão leva a outro entendimento que indica um caminho a seguir: **são os conflitos que ocorrem em processos onde a criação é cultivada que podem ser trazidos para a comunicação, não o que é inefável ou indizível no processo de criação artística**. Essa é a zona onde uma aprendizagem realmente ocorre e pode ser compartilhada, porém há que cuidar porque pode ser também um modo de

*reafirmamos a ideia dominante de que a arte é reservada a poucos escolhidos, que a arte baseia-se numa busca pessoal e terapêutica, que qualquer coisa que um artista faz é arte, que quem não entende um produto artístico é um filisteu, e que a arte é uma indústria por e para uma fração minúscula*

114 As traduções de Camnitzer são minhas.

da população do mundo. Na verdade, esse é exatamente o oposto de um socialismo da criação. *Estamos de fato confirmando a distribuição do poder [existente] em vez de buscar uma redistribuição igualitária* (CAMNITZER, 2015, Doc. Eletrônico, grifos meus).

Traduzir à sua maneira o que percebe, numa espécie de aventura intelectual singular, pressupõe um lugar semelhante ao ocupado por qualquer outro, porque a aventura de cada um é única, pode partir do mesmo elemento, mas não da mesma mediação. A condição de espectador, todavia, não deve ser abominada em prol de uma perpétua ação coletiva. “Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre os territórios” (RANCIÈRE, 2012, p. 21). Isso significa que não se trata de igualar as posições nem de prescrever que uns tomem ou aprendam o lugar de outros. No caso ora analisado, **há pontos de partida para a arte na escola que podem produzir conhecimentos artísticos realmente novos – não apenas a confirmação dos já existentes – se forem recusadas as distâncias e os papéis naturalizados, as fronteiras entre os territórios e as operações que simulam transformações sem, entretanto, realizar um trabalho liberto que aceite, também, as existências que forem produzidas por ele.**

Talvez seja da liberação dos canais por onde a arte é conduzida ou navegada que se esteja referindo, aproveitando as imagens que acompanham a tese: linha, duto, pro-duto, mas também formação e educação. Esses canais, se forem abertos na condição presente, têm mais chance de embaralhar lugares e fronteiras que definem o olhar e o agir, para abrir algo que implique existências em igualdade. Novamente é a operação sobre o tempo comum que se apresenta, o tempo que se teria a posse, em que a singularidade qualquer poderia ser acolhida.

## FORMA ESCOLA: RECUSAS E LIBERAÇÕES

Que escola tem-se em mente, não como modelo, mas como ideia? Foi tratada aqui e ali sobre a posse do tempo, a igualdade das inteligências, a profanação do conhecimento tornado sagrado, trazendo-o à condição de bem comum.

É tempo de expor algumas noções mais sobre escola que contribuam ao nexos geral da tese, naquilo que se deu mais como ação do que como conceito almejado. Algo que dimensione a responsabilidade educativa de colocar em comum experiências entre indivíduos realizadas com as artes visuais, sem alimentar a obsessão sobre o sujeito nem conceber o conhecimento como posse, noções que facilmente articulam-se na produção de certas subjetividades.

Primeiramente, concebe-se escola como lugar onde é decidido o que fazer com o tempo, aproveitando a condição fundamental do estar na escola: o afastamento temporário das funções administradas pela família e pelo estado. Resgata-se a noção grega de *scholé* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a; 2014b) a fim de, tendo tal propriedade, trabalhar para a obtenção de conhecimentos sem o pareamento de atribuições externas que os interpretam seguindo as finalidades da vida prática. Percebe-se que a utilidade dos conteúdos escolares vem, a cada debate sobre o tema, encharcada de finalidades sociais que dirigem desde cedo a infância e a juventude para o que deveriam vir a ser. Há nisso a visão de um mundo melhorado, no qual elas deverão saber agir para a sua manutenção. Ora, todo saber que tem destino dado atende a formas de governo e administração da educação, bastante tomada pela lógica capitalizada de hoje, camufladas de formação humana. Assim, como se vem propondo em arte sem complementos, literalmente, também se pode adotar a mesma postura para o conhecimento escolar.

Pensar dessa maneira pode dar a entender que está sendo feita a defesa de uma liberdade irrestrita. Na educação das artes visuais, há um temor grande a respeito de práticas de arte totalmente livres que, de tão poucos contornos, tornam-se um fazer desprovido de sentido ou um *laissez faire*. Não é disso que se trata, o tempo livre não é a negação do conhecimento nem o seu esvaziamento, porque é, antes, a decisão sobre o emprego do tempo exatamente para conhecer, mas de forma livre do destino pré-estabelecido das aprendizagens e do uso dos conhecimentos.

Há um esforço em encontrar alternativas às análises e às soluções endereçadas para a escola no que ela é hoje, mas se observa que, muitas vezes, os caminhos apontados conservam a mesma estrutura de funcionamento da escola como instituição e os mesmos



efeitos sobre os que estão fora da vivência escolar, mas que a analisam. Causa preocupação a distância existente entre universidade e escola e os modos como essa distância tem, via de regra, sido mantida. Apesar de uma sincera esperança que a situação da escola melhore mediante o que a formação docente vem adotando nas licenciaturas, e o esforço em fazer com que os licenciandos encantem-se pela escola, a lentidão e os embates por isso produzidos sempre são um desestímulo.

Talvez seja o caso de avaliar se as atualizações na licenciatura em artes visuais voltam-se à escola real, não querendo indicar uma noção estática de realidade, mas, ao contrário, a escola viva, crua. Sabe-se que não há propriamente proximidade da universidade com as escolas, mas, apesar da realidade sempre muito dura e difícil, a escola também é lugar de vivências impensadas que precisam ser conhecidas pelos professores universitários. A dimensão mutante da escola é o que tem mesmo a potência de tomar forma, de modo que preparar professores para a educação escolar deve dar-se com uma vivaz carga de realidade, atentando não apenas às insuficiências, mas às resistências que interrompem a maquinaria escolar. A universidade chega à escola sem ter se apropriado dessas resistências, porém é lá onde os alunos trabalharão.

As práticas de estágio, por exemplo, sofrem a precarização dos recursos materiais e humanos a que as escolas públicas estão expostas já se vão décadas. Isso é muito menos sentido quando o estágio é feito em Colégios de Aplicação, que são instituições de educação básica criadas pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946. Os Colégios de Aplicação foram designados a serem o local onde alunos das licenciaturas fariam “a aplicação” dos conhecimentos adquiridos e experimentações pedagógicas para a renovação das práticas de ensino.

O trabalho do licenciado em artes visuais, contudo, ocorre muito mais em escolas públicas comuns mediante concurso ou contratação temporária. As escolas são alvo de interferências discursivas que vão da esfera da saúde à jurídica, que produzem efeitos especialmente sobre seus os problemas e fragilidades. Ocorre a construção de uma subjetividade específica para a escola que funciona segundo um tal sistema que possibilita ou impossibilita a produção de uns enunciados e não outros (FOUCAULT, 2013) e que ao fim e ao cabo, não produzem modulações na experiência com a escola, mas uma quantidade de analogias sobre experiências escolares reduzidas a exemplos geralmente empobrecidos. A relação que se estabelece entre universidade e escola e que parece sintetizar-se por uma urgência, dada a gravidade do estado principalmente das escolas públicas, e uma distância, dada à prostração que perdura entre escola e universidade, retiradas disso as práticas de estagiários que andam com outras energias.

Escola não é uma coisa simples. Há turmas desmotivadas para o estudo, incertezas sobre o que e como ensinar frente ao apelo das tecnologias de comunicação, conservação de espaços e tempos que não atendem às necessidades do presente, entre outros fatores, são motivos que contribuem à sua fragilidade. A percepção de Loponte é pontual:

Educa-se, ensina-se, nos parece, para que ninguém saia do próprio lugar, para que ninguém ouse ir além de si mesmo. Contraditoriamente, o ensino das artes, apesar de alimentar-se de uma forma ou outra da produção impensada e inusitada do campo artístico, domestica-se, apazigua-se, acomoda-se a estética *fake* escolar. (LOPONTE, 2014a, p. 179).

Por essa perspectiva, espaços *fakes* são aqueles do “só isso” e “sempre a mesma coisa”, onde licenciandos e supervisores de estágio encontram uma cena parada que às vezes faz passar o tempo. Aldo Victório Filho dá a sua interpretação sobre isso, avaliando que o saber do professor deve abarcar não apenas familiaridade com o seu campo de saber, mas necessariamente incidir em “novas interpretações e ressignificações das relações de conhecimento, informação e convivência”. Currículos disciplinares e moralizados não fazem mais que contribuir para o ineficaz anacronismo da educação “em relação à sua participação em uma formação compatível com os dias de então” (VICTÓRIO FILHO, 2012, p. 116-117).

Ativa-se uma ideia, ainda, se o que dista universidade e escola não é o que mantém uma perspectiva de poder, desta vez entre instituições. Quando se espera, no âmbito universitário, que a escola resolva os seus problemas e fortaleça certos ideais a partir de princípios prévios, isso não desenvolve pensamento sobre a escola. Antes, mantém noções estáveis e repetíveis, produtoras de julgamentos. Quando docentes universitários referem-se à escola, são expressões como encantamento, crença e magia as que traduzem a relação buscada com o espaço de trabalho dos licenciandos. É preciso, no entanto, indagar o que critérios intangíveis produzem: interesse e pertencimento ou trata-se mesmo da forma da separação, lembrando o tom metafísico de elementos da arte e como o seu emprego produz identidades desconectadas de qualquer sentido de comunidade. Quando relações especiais e intangíveis, assim como *talento* e *artisticidade* do professor são colocados entre a formação e a atuação docente, questões próprias da escola e da docência são substituídas por outras, *muito especiais*, mas de difícil apropriação, o que talvez produza o desencontro entre as instituições e o desencaixe dos licenciandos em relação com o ambiente escolar.

Provoca-se a pensar como movimentar o entendimento sobre a escola lançando mão de relações que façam estar no mesmo solo arte e educação, universidade e escola. Caso seja desalojado o que torna mágicas as relações entre arte, docência e escola, talvez seja possível desviar da sacralização do conhecimento e do sujeito que o detém. **A *perspicácia que a arte traz ao mundo, o necessário encantamento dos licenciandos pela escola e o grande desencanto com as insuficiências escolares são critérios de mesma ordem e inacessíveis, pois, íntimos ao sujeito, desviam ou mesmo impedem qualquer ação no plano político.***

A cena desmotivadora escolar pode ser a figura marcante do afastamento entre universidade e escola no que se refere à geração de vínculos dos licenciandos com a educação básica. Se não for um lugar para estar, a impressão dos estagiários de artes visuais apenas retoma a conhecida

incompatibilidade entre arte e escola. Se o contexto escolar não for o pretexto da formação docente, a arte pode voltar-se para o seu lugar original, o artista pode dedicar-se à poética ou a cursos “mais livres” de arte e a escola, permanece o que se diz que é. Não que não haja precarização, mas além dos prejuízos conhecidos vem outro, aquele de “cada coisa no lugar em que já está” ou, pior, abre-se um espaço para que forças ainda mais ordenadoras avancem.

É preciso eliminar o afastamento moral, intelectual e estrutural da universidade com a escola, compreendendo que toda situação pode ser cindida por dentro e reconfigurada por outro regime de percepção e significado (RANCIÈRE, 2012). Seria atuar em dissenso por dentro da arte e da educação, instaurando outro regime de percepção em uma ação que pode ocorrer caso as concepções iniciais sejam outras: seguindo com as ponderações do mesmo autor, os incapazes sempre podem ser capazes e não há nenhuma comunidade perdida por recuperar. É tão somente outro regime de sensibilidade ou outra paisagem do pensável, o que pode demonstrar que “não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência” (Idem, p. 48). É uma questão de distribuição modificada das capacidades e das incapacidades, onde a inteligência coletiva da emancipação é a coletivização das capacidades investidas em cenas de dissenso. Apesar de o filósofo suspeitar que as suas hipóteses sejam insensatas, entende-se com ele que é mais produtivo instaurar um trabalho de inteligência coletiva sem distinções para que, em cenas de dissenso, investigue-se o poder que separa mais do que sejam apontadas as disparidades, desmascarados os fetiches ou demonstradas as onipotências vigentes.

Na escola, ocorre outra separação, dessa vez sobre o tempo, que é a tendência a privilegiar o passado ou o futuro, negligenciando o valor do presente. Isso pode identificar-se, por exemplo, pelas atividades de cunho científico-intelectual que visam à formação do cidadão do futuro por meio de conhecimentos estabelecidos no passado. O presente é compartilhado e, entretanto, conta menos, tem menor vibração frente a disciplinas, conteúdos e comportamentos definidos de antemão por outros.

Estar no aqui-agora escolar remete ao que Masschelein e Simons (2014a; 2014b) recuperam da escola grega de tempo livre, que estabelecia, sobretudo, o tempo igualitário. O escolar pode ser entendido como a democratização do tempo livre. Diferente disso, nas escolas onde alunos de graduação realizam estágios, observam-se de duas situações principais em relação ao tempo: não existe tempo livre ou existe tempo desperdiçado. Com poucas variações, estudantes e professores estão atados a temas e atividades naturalizados, haja vista o que foi exposto sobre o regime de inteligibilidade da arte. Mas também são pouco comentadas as práticas escolares de resistência e de criação de subjetividades que possam dar a ver algo fora do que ela institui, precisamente sua matéria viva.

Por um lado, a experiência do presente caracteriza-se por uma autoridade que define um

“inexperenciável” ou por experiências que se efetuam fora do homem. Nesses termos, a experiência do presente é aquela onde o saber perdeu o vínculo com as formas de vida. Por outro, “ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse *uma* experiência”, o que se faz sentir pela “recusa das razões da experiência da parte dos movimentos juvenis” (AGAMBEN, 2005, p. 23, grifo meu). Talvez na escola pública, quando os alunos reagem com apatia, ironia, rebeldia na recusa do que é proposto, esteja aparecendo não somente a recusa da experiência coordenada por outrem, mas a resistência ao estabelecimento de “normatividades que produzem a ideia social de uma vida possível de ser vivida” (SAFATLE, 2016, p. 284). A determinação de possíveis sociais, que têm na vida um “objeto reificado de práticas discursivas” (Idem, p. 289), talvez seja também o fator da recusa dos professores em relação ao que forçadamente incide sobre a educação escolar: métodos forasteiros à escola, atribuições sociais matizadas de controle social e econômico, enfim, o uso político da educação.

Afora isso, pode-se pensar também na recusa da ênfase dada ao sujeito – alunos e professores – nos processos pedagógicos. Ocupar-se consigo mesmo na educação ou com o que é feito na relação consigo mesmo na escola demonstra o esforço escolar em considerar sempre mais as individualidades. Jorge Larrosa (1994, p. 46) aponta que práticas escolares solicitam a “singularidade do eu” através de, por exemplo, autoconhecimento, autoavaliação, exposição e comentário sobre o que cada um faz. Atividades dessa natureza fazem saber que o jogo “sobre si” existe, tem certas regras e, além disso, faz saber o que significa o jogo e como jogá-lo legitimamente. Aprender “sobre si” nas práticas escolares atua na integração dos sujeitos ao jogo complexo de regulação, “no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade” (Idem, p. 47). O jogo ao redor da singularidade do eu faz uma “mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma”, em que a intervenção dos professores tanto generaliza histórias pessoais, quanto regula seus sentidos em “certas operações sobre a experiência de si dos alunos” (Idem, p. 49).

As tecnologias do eu, para usar a expressão de Larrosa<sup>115</sup>, também atingem os docentes. Na formação inicial e permanente de professores, “o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho” (LARROSA, 1994, p. 49). A formação de professores, quando caracteriza-se pela recorrência de condutas como reflexão, autorregulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia, etc., permite observar que

os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos “exteriores” e “impessoais”, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas, sobretudo, aspectos mais “interiores” e “pessoais”, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. (LARROSA, 1994, p. 50).

<sup>115</sup> Larrosa trabalha esse conceito a partir de Foucault.

A questão é que, ao serem evocados e plasticamente orientados por normatividades de uma certa gama de formas de vida, os aspectos interior e pessoal docentes também passam a ser mediados, tornando-se matéria de discurso sobre a escola. As práticas discursivas de explicitação de comportamentos constituem-se como objeto de saber no discurso pedagógico, conformando tais discursos em um regime de verdade. Incidente no indivíduo, o regime de verdade talha a forma do sujeito possível ao discurso escolar. **Isso permite avaliar que determinadas existências escolares, exemplificadas em pontos limítrofes como paralisia e indiferença, podem ser a recusa de estratégias políticas de saber e poder que recaem sobre a escola.** Cabe a quem se dedica à formação docente examinar que condições os cursos de licenciatura em artes visuais têm para estabelecer práticas de resistência que forcem em outra direção a trama de poderes na escola.

A relação entre universidade e escola, mediada pela licenciatura em artes visuais, convencionalmente ocorre pela realização dos estágios dos licenciandos<sup>116</sup>, o que coloca a universidade de frente à instituição escolar. Com o cenário político de hoje, a escola está mais visada e exposta às expectativas do futuro econômico que vêm inflamando a discussão em nível nacional. Grandes disputas políticas têm invadido, sobretudo, a educação pública, ultrapassando às claras o investimento estrutural para atuar na vigilância e coerção de condutas, munidas perigosamente do aval de vários setores da sociedade. Daí pensar que, por ocasião do estágio em artes visuais, no que há nele de menor num cenário de relações de maior vulto, haveria condições de abertura para a contribuição mútua e para o trabalho compartilhado entre as instituições, uma vez que escola e universidade, pela licenciatura, têm como ponto comum a docência para a educação de crianças e jovens de todo país.

Ao tratar sobre a escola, vindo da análise da formação docente em artes visuais e das operações com as artes realizadas na licenciatura e seus efeitos, buscou-se pensar possibilidades de uso livre da arte na educação escolar. Mediante o que foi exposto neste e nos capítulos anteriores, é possível afirmar que, assim como os sistemas de administração da vida, também a arte institui lugares, modos de agir e critérios de reconhecimento que são mais ou menos visíveis. Concordando com Rancière (2009), o regime da arte pode propiciar pela mesma base tanto emancipação e submissão do espectador quanto autonomia e heteronomia da arte. Isso significa que as práticas geradas a partir da arte na escola não podem substituir a política, porque não é possível que arte e política igualem-se, nem arte e educação, sob pena de deslegitimar cada qual. O desenho estético de cada “comunidade” precisa ser mantido,

---

<sup>116</sup> Não considere as práticas de iniciação à docência presentes, à época, na UFPEL. Detenho-me nas práticas docentes regulares dos cursos, embora tenha observado que pela atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a relação entre universidade e escola tenha se energizado, aproximando-as em vínculos que não seriam possíveis na brevidade da relação estabelecida pelos estágios. Os estagiários atingem um vínculo mais consistente, mas isso não chega a ocorrer, nesse caso, entre a supervisão do estágio e a escola ou entre a universidade e a escola.

porque, precisamente nesse recorte comum da comunidade, localiza-se a relação possível entre estética e política. Ainda em outras palavras, é pela divisão do sensível – que é a comunidade escolar, artística, docente, etc. – que se pode fazer política.

Além dos grupos que os indivíduos participam, existiria, contudo, um plano comum onde vive toda forma de existência. O político tanto da arte quanto da educação contém a potência de restituir o plano comum da existência e de perturbar a separação das coisas da arte e da educação em relação à vida, questionando ou reagrupando o que está separado. Foi observado no processo de feitura da tese que é preciso reencontrar o sentido da aproximação entre educação e arte, tomando-as como potências que produzem ideias capazes de trespassar o tempo da norma, aquele que produz redundância e julgamentos (SAFATLE, 2016) e, além disso, responsabiliza o sujeito pelo fortalecimento do sistema normatizante. Motiva-se que se volte, assim, à vida, compreendendo-a não como fonte de identidades ou como um plano de intercorrências discursivas, mas como “a possibilidade sempre aberta do que poderíamos chamar de 'mobilidade normativa' do existente” (Idem, p. 288).

É preciso reiterar que a orientação que vem sendo gestada pela tese não pressupõe a negligência do que instituem os campos artístico e educacional. Antes, pressupõe o contrário, pois ao propor que a arte e a educação funcionem com base na potência, há que ter conhecimento suficiente para a potência adquirir a sua possível forma. Ademais, é presente a ideia que a docência em artes visuais na escola precisa nutrir-se da tarefa política que pode mover os limites de cada campo – arte e educação – no exercício docente em escolas. A docência não apenas direcionar-se-ia aos saberes da arte, sejam os da produção, os regimes de compreensão ou o sistema da arte, mas, sabedora deles, estaria desobrigada de conservá-los a fim de trabalhar no comum da vida, tendo a arte como um bem de uso livre na educação.

Duas imagens contribuem ao exposto: a imagem de capa da tese, que é o ambiente de conversa belenense, e a imagem dos envelopes com as narrativas e os blocos linhas cortadas das folhas de papel almaço, misturados pelo grupo que passara por ali e também pela ação do vento. Elas possibilitam pensar em mobilidades que geram formas de ser e que promovem uma abertura ao comum no encontro entre arte e educação.





Imagens 63 e 64: Ambiente de conversa belenense



**CAPÍTULO 5**

**COMO UMA PRAÇA: A LICENCIATURA EM  
ARTES VISUAIS EM CURSOS POR CRIAR**

Este é o capítulo final da tese. Nele recuperam-se as fases do pensamento que foi sendo criado por meio de uma escrita analítica e de experiência artística com folhas pautadas, indo e voltando ao acervo produzido nas duas residências – cadernos, conversas, fotografias – em duas universidades públicas brasileiras, uma bem ao norte do país, em Belém (UFPA), e outra bem ao sul, em Pelotas (UFPEL).

O intuito deste trabalho como um todo foi o de realizar a problematização das operações com a arte na formação docente em artes visuais, observando aspectos discursivos da formação artística realizada no curso de licenciatura. A partir disso, foram identificados efeitos produzidos por uma política da arte existente nesse curso, processo que contou com um aporte teórico que permitiu o distanciamento de abordagens acessíveis, aquelas que têm maior incidência quando o tema envolve arte e educação. Busquei ressignificar minha concepção sobre a formação docente, porém o itinerário da pesquisa moveu não apenas uma concepção, mas vários pontos que articulam arte e educação no exercício docente. No sentido de aventura, mas também de prática, teste e abertura, pode ser afirmado que uma experiência foi produzida, no sentido agambeniano de ter sido criada.

A partir daqui, apresentam-se sínteses do pensamento produzido pelo tensionamento teórico, mas também a potência presente em dizeres de alunos e professores das licenciaturas, onde foram realizadas as residências a exemplo do que compõe o título da tese. *Gostar da arte de outro jeito e a licenciatura é uma praça* expressam sentidos que interpreto como setas que deslocaram toda problemática definida já no exato momento em que foram ditas, comprovando o valor da escuta e da igualdade dos lugares de fala atingidos nas residências e que energizam o pensamento sobre a formação docente.

As conversas das residências trouxeram cenas de uma potência mobilizadora: Eu chamo isso de artistagem. Na verdade, todos esses processos, eles são muito mais voltados para a licenciatura. Eles são processos que, para eles e para mim, têm o sentido de estarem abertos ao que é proposto. Acho que é pensar o lugar que a gente vive, quer dizer, todos os projetos que eu fiz com os alunos, são projetos com viagem a outros lugares. Quando vamos para um determinado lugar, é um projeto de aprendizado e todas as vezes foi muito importante aprender, ir para aprender com as pessoas. [...] É um estilo de relação com o trabalho que é muito mais que simples trabalho, é uma afirmação de vida, de arte, de mundo, de transformação, principalmente no campo da educação. Quando eu fiz o projeto [de viagens com os alunos], era para escutar as pessoas falando, as suas narrativas, e transferir essas narrativas pra dentro de um trabalho em diálogo com eles. (Conversa com docente da UFPA).

Processos abertos, escuta e narrativas promotoras de diálogo entre professor, mundo comum e professores em formação são mais que metodologias, são atitudes políticas pelas quais

podemos mover os significados marcados e repetidos quando o tema é formação docente em arte: Ser artista ou não por não cursar bacharelado... Não tenho essa dúvida, não tenho. Eu desconstruí essa dúvida. Eu acho que o artista lida muito com a solidão. É muito o seu processo criativo, as coisas que você observa, é a sua solidão, na verdade. E a licenciatura é um gramado, uma praça. A licenciatura é muito uma praça. Eu acho que é desse jeito que acontece. O que acontece quando estou sozinha? Eu vou à praça, faço essa ponte entre essas coisas porque a praça é um lugar de tanta troca cultural, é um lugar educativo. (Conversa com estudante da UFPEL).

É necessário pensar o curso que forma professores de artes visuais porque é seu fim e finalidade são da ordem do político: E é isso, as coisas não são só físicas, a gente precisa realmente conversar, olhar as coisas e entender. [...] Tem um poema da Adélia Prado, chama Ex-voto, que eu não lembro quem estava interpretando quando ouvi<sup>117</sup>. É muito bonito, aí no final ela fala sobre a poesia, mas não ensinar poesia porque ela é necessária, mas porque ela faz falta... É muito bonito, é uma coisa que me deu força pra continuar a licenciatura, sabe? Eu penso em desistir muitas vezes, mas, não, nada a ver. É um ato político estar aqui onde estou, pensar o que eu penso e mostrar para as pessoas o que eu penso. É necessário, não é só... Faz falta, realmente. É necessário e faz falta. (Conversa com estudante da UFPEL).

Além disso, ideias com tal potência mostram que um curso de licenciatura extrapola o que é trazido pela literatura da área, pelas diretrizes e pelo currículo. Apresentar tais flechas não deve ser interpretado, contudo, como a indicação de soluções para os problemas analisados; uma saída capaz de acomodar as asperezas deporia contra o estabelecimento do político<sup>118</sup>, noção central para as relações pretendidas entre arte e educação.

Foi possível identificar uma **economia do saber artístico na constituição da licenciatura em artes visuais, um sistema que tem características próprias**. Para além do dimensionamento dos componentes curriculares relacionados à formação artística e à formação docente, em tal curso de graduação opera uma divisão do sensível em relação à arte que, por uma parte, assume o discurso do campo artístico e dá grande atenção a ele. Por outra, a licenciatura adota uma tal abordagem da educação sobre o discurso artístico, considerando-o como um princípio fixo. A elaboração analítica realizada nesta tese leva a entender que a reivindicação de “mais arte” na licenciatura deve dirigir-se não mais à quantidade de arte na licenciatura, mas tão somente a uma indagação política acerca de distâncias em relação à arte. Mesmo que não problemáticas em si,

117 O poema "Ex-voto" de Adélia Prado é interpretado por Elisa Lucinda em <[https://www.youtube.com/watch?v=Z\\_1v7SE5-AY](https://www.youtube.com/watch?v=Z_1v7SE5-AY)>. Acesso em 1 jul. 2017.

118 Conforme já mencionado, o político também é uma orientação ao bem comum.

artista, obra<sup>119</sup> e público são noções fundadoras e de sustentação do regime da arte e, quando permanecem demarcando as operações com a arte na formação docente, imprimem distâncias determinadas pela atuação do artista e do espectador, ou a distância produzida pelo pensamento que visa teorizar a arte. Quando a arte tem apagadas as formas de percepção e pensamento que a fazem acontecer (RANCIÈRE, 2013) ou quando a expressão de propriedades é mantida, impede-se uma experiência comum e a transformação do espectro do possível para a educação escolar em artes visuais.

Os instrumentos empregados em tal economia produzem identidades em relação à arte, implementadas e verificadas em diversos momentos. A entrada no curso de licenciatura em artes visuais dá-se por uma verificação forte, a prova específica, cuja mera existência na cultura universitária das artes visuais impõe reconhecimentos: da arte a que o candidato teve acesso na escola e do trabalho docente lá realizado, de faculdades técnicas da arte e da primeira identidade do graduando, cujo reconhecimento confere-lhe uma autorização para adentrar nos saberes das artes. Durante a graduação, o saber sobre a arte e o saber da arte vão sendo tratados pelo discurso acadêmico institucional e pelo desenvolvimento de poéticas, porém com conexões apenas sugeridas entre tais saberes, quais sejam, a formação docente e a educação em artes visuais na escola. Além da sugestão de tais conexões, é naturalizado o trânsito entre a produção poética de professores em formação e a atuação docente na educação.

A sugestão de identidades gira em torno do ser ou não artista na licenciatura, mas tal sugestão ocorre na modalidade de curso que prepara professores. A presença dessas duas formas de existência na licenciatura contribui ao caráter administrativo que se dá pela arte, produzindo **um sujeito endividado**. A falta de arte no curso é motivo de renitente repetição, mas, para além de constatações factuais da própria história da licenciatura – e a certa altura a falta de arte ocorria mesmo –, essa lacuna autoriza que prescrições regulem a **conduta dos indivíduos em relação à arte**. Tornado um centro de saber, não diferente do sujeito que sabe, trabalha e mostra-se, desenvolver o lado artista do professor de artes visuais confirma moralmente a sua posse ou sua despossessão de faculdades artísticas. Como efeitos podem ser citados o relevo da privação, acompanhado pela negação da inoperância como uma das modalidades artísticas possíveis à docência, mediante a delimitação do agir artístico reconhecível como tal. É necessário notar que o atrelamento de faculdades artísticas à formação docente é o que advém direito e posse da arte aos professores, contudo, a conformação de certo tipo de ato artístico hierarquiza as experiências com a arte e, ao fazer isso, distancia a arte da vida e da posse de qualquer um.

Tendo ou não uma poética própria, feita aos moldes da atuação do artista num sistema que o

---

119 O pensamento de Agamben (2012, p. 113) é o de que, enquanto não for autossuprimido o estatuto privilegiado do trabalho artístico, a arte não se libera do “pântano estética e da técnica”.

reconhece enquanto tal, estão em voga valores que têm ressonância em uma concepção sobre a docência, cuja base é propriamente um saber organizado, altamente especializado e debatido por uma comunidade específica, o que é expressado pelo modo como a educação assume tais bases. Porém, todas as motivações que energizam a atuação artística de professores referem-se à conduta dos indivíduos: disposição, persistência, envolvimento e vontade. Ao mesmo tempo em que isso encerra a problematização no inquestionável interior do eu criador e estimula uma *concepção glamourizada da arte*, **faz germinar o exame moral, mediante a centralidade do sujeito, e esvazia a possibilidade do agir político dos professores em formação**.

Um ciclo justificativo se estabelece: **quando o professor é artista, as aulas de arte na escola terão maior qualidade porque serão mais próximas da arte**. Em sua dimensão de liberdade e criação irrestrita – e certa autoridade do sujeito, proveniente daí –, a arte assim compreendida faz entender que tal preparo docente será importante para travar batalhas na escola ou sobreviver a suas vicissitudes. Implementa-se um modo de adaptação de uma prática à outra: existência artística fortalecida para o fortalecimento da vida docente.

Estão implicadas aí certas noções sobre a docência, mas, antes de descrevê-las, opto por mencionar **a dissonância das elaborações sobre a docência em artes visuais para a educação básica em relação às operações realizadas com a arte**. Se, no curso, busca-se, primeiro, garantir o reconhecimento do licenciando com o campo artístico, vide a organização curricular, por exemplo, pode ser afirmado que o reconhecimento com a docência em artes visuais é tanto posterior à localização do licenciando na arte, quanto difuso, uma vez que *tem um antes* que o demarca. E pode ser que, nesses termos, as atuações artísticas e docentes sejam mais relacionadas por concorrência ou dependência (atendendo ao sustento financeiro, inserção profissional e/ou qualificação da docência) do que pela contribuição desejada da arte à educação.

Não obstante, a formação docente vem tonalizada por certo distanciamento em relação à arte e à escola, que, em última instância, é um distanciamento em relação ao comum. Existe aí um paradoxo: apesar da especialização almejada para a condição artista do professor ou, em termos correntes, apesar da aproximação entre licenciatura e bacharelado e vice-versa, a especialização artística ou a diluição da diferença entre as duas atuações **produz dificuldades para o licenciado existir na educação escolar**. Não se trata apenas de resistir aos impasses burocráticos e culturais da escola, mas estabelecer condições para que professores de artes visuais possam tensioná-los em uma atuação no político, dentro, porém além, dos impasses. O “conhecimento à distância” da escola é o abismo identificado a décadas, o que incentivou o chamado “salto da licenciatura” em artes visuais do exterior para o interior do processo artístico. Mas o abismo pode resistir quando a ordem discursiva mantém o estabelecimento de lugares e experiências em relação à educação, conforme for a adoção da arte pela educação e isso, na formação docente. Talvez seja o caso de pensar que



o aprendizado docente tem que ser um sistema mole para a arte e para a educação escolar, algo que apareceu em uma das notas de residência: Chão mole de mangue. Linhas duras, linhas moles. Na beira do rio, fiz linhas de caderno no caderno sem linhas. No tempo da ardósia, a lousa era enchida e depois apagada. Das linhas do caderno, fazer cursos d'água e aguar também o espaço entre as linhas, dutos, canutos, canos, água encanada. Água soprada que faz bolha que estoura (Nota de residência, Campus Guamá da UFPA, junho de 2016).

O sistema mole apareceu também na fala de uma professora: Uma das coisas que aconteceu comigo na licenciatura, é a percepção que você tem que ter. O sistema, ele não é um sistema duro, ele não pode ser um sistema de aprendizado, ele tem que ser mole. Ele tem que ser mais que flexível, ele tem que ser permeável, porque, por exemplo, quando eu fui para o PARFOR, a gente tem muita aula, é muito puxado. Quando eu cheguei lá, tinha montado todas as aulas, aí a gente teve aquela conversa inicial com todo mundo, quem é quem, de onde vem, e tinha gente de muito longe. Era uma aula muito próxima a que eu dava aqui [na licenciatura regular] onde os alunos tinham uma preparação outra. São jovens né, são meninos e que por mais que eles não tenham o conhecimento por determinadas coisas, eles estão muito mais aptos a determinadas situações e determinadas práticas. Lá [na licenciatura do PARFOR], você vai trabalhar com pessoas que não tem isso, elas querem muito, mas elas não têm... As imagens nas aulas, elas não podiam ser só imagens, eu tinha que colocar texto dentro, a gente tinha que ler junto, não podia mandar para ler. Então a gente teve que ler junto, tinha a hora da leitura, tu estás entendendo? Então mudou, mudou tudo, não dava para para ser como era. O que a gente tem como ensino, sempre é aquilo que eu quero e nunca aquilo que ele também quer. Então, aquilo que eu sou como professora, aquilo ali tem uma validade muito maior sem eu perceber o que o outro quer saber. O que vocês querem saber? O que que vocês acham que eu posso trazer para vocês? Porque eu quero também dizer algo para vocês, tanto que tem uma troca que a gente faz: eles têm que me levar para passear em algum lugar na cidade. [...] É difícil, mas é... (Conversa com docente da UFPA, junho de 2016).

Merece menção, ainda, o distanciamento entre professores formadores, como representantes da instituição universitária, e a educação básica como o fim da formação docente, talvez sendo esse aspecto estrutural o que mais tem se mantido no decorrer dos anos de constituição das licenciaturas, apesar dos cursos terem lutado com sucesso crescente para que professores licenciados desenvolvam a formação docente no curso. Nas áreas específicas das artes, a aproximação de artistas e teóricos com educação ainda é pequena, porém a diferença no tratamento das questões educacionais é bastante significativa quando ocorre de artistas terem uma experiência com a educação escolar. A energia e o comprometimento aí produzidos dão a entender que existem condições de perturbação das divisões sensíveis colocadas também para

a atuação dos artistas que lecionam nas licenciaturas, caso busque-se recusar essa distância.

Apesar disso, são claros os dois acessos distintos no preparo docente em artes visuais – a técnica e a poética, reforçadas pela abordagem teórica da arte, e a reflexão sobre a arte –, o que supõe, mas, não constrói, o elo disso com a atitude política necessária à educação escolar em artes visuais. Existe um **delay**<sup>120</sup> na formação docente, isto é, um atraso nesse quesito, que constitui uma relação pouco resistente à escola, porque “escola” é algo já dado e distante da universidade. Na medida em que há ênfase no saber sistematizador da arte, desviam-se os posicionamentos necessários para que o professor desenvolva o agir político que tem condições de perturbar a educação e a arte por meio do trabalho em escola.

Dessa forma, o estudo realizado autoriza refletir que a licenciatura produz reconhecimentos desde o princípio do curso na arte, mas não na docência. Não se trata de um raciocínio que vise atribuir uma quantificação competitiva que vitimize a docência e é mesmo disso que precisamos nos desfazer ao pensar a formação de professores em qualquer área. O conhecimento artístico do professor deve ser apenas e tudo isso: conhecimento artístico, ou seja, enquanto o conhecimento artístico destinado à formação docente sofrer qualquer tipo de adequação porque se destina a um sujeito específico, a lógica operante é a de um conhecimento que tem proprietários e servidores ou trata-se do conhecimento que repete a estrutura social, embalado por uma suposta qualificação profissional pela especialidade. Essa questão, aqui visível na graduação, ocorre há bastante tempo na educação escolar.

Surgem condições para pensar em *intervenções poéticas na comunidade* ou em *poéticas comuns*, que atendam ao que a educação escolar pode promover por seu princípio, a base da potência do encontro entre adultos e jovens, com tempo para estudar, praticar e criar arte. Isso torna necessário indagar seriamente em que medida os cursos de licenciatura não apenas concebem os estudantes como tábulas rasas ou como folhas vazias em arte, mas também em que medida oferecem-lhes as folhas traçadas previamente. Sugerimos pensar o agir no preparo docente a partir da imagem de uma superfície com **potência de escrita**, que permita que o conhecimento ocorra. Em relação à arte, não posse ou desposseção, mas potência artística.

Entender a formação de professores *como possibilidade de várias formas existir dentro da licenciatura* é um caminho possível, pois o laço com a educação pode formar-se a partir da docência como *potência para que outros também tenham oportunidade de existir*. O possível como forma da experiência artística funciona diversamente de ensinar arte aos que não sabem. Uma intenção como essa pode ser imaginada para a escola com maior facilidade do que na universidade, contudo, e conforme os tensionamentos realizados, o pensamento da formação docente pode ser inclinado ao *saber arte para poder questioná-la*, ou seja, compreender a instituição do campo artístico em um movimento de *desaprender e aprender juntos*, o que

<sup>120</sup> Delay é o atraso num sinal emitido por um circuito.

deflagra o movimento próprio de um processo político e educativo.

Destarte, a atitude política sobre as operações realizadas com a arte na formação docente pode formar um laço *entre a arte e a realidade*, pois mesmo que as artes de hoje venham se inserindo no cotidiano, nem sempre a sua intervenção altera os limites do campo de reconhecimento da arte, nem os mecanismos de distinção. É exatamente porque a escola reúne indivíduos em um “aqui-agora” que o conhecimento pode ser liberado também de desígnios utilitaristas de vocação autoempreendedora, o que, hoje, participa de processos de conformação da existência sob a chancela da diferenciação pessoal, porém sob o parâmetro que molda a vida produtiva. A formação docente com vistas à educação escolar é o lugar de considerar o pensamento como o que permite uma distância em relação a maneiras de fazer ou de agir e, como objetos de pensamento,

interrogá-la[s] sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2014f, p. 231).

Merece atenção, ainda, a desobrigação da formação docente em artes visuais com as verdades do campo da arte ou mesmo uma postura emancipada. Conforme os tensionamentos realizados em torno do caráter biográfico, autoral e metafísico, constituintes do saber da arte, poder-se-ia entender que, na formação docente não é relevante o aprofundamento desse saber ou que o saber da arte na licenciatura em artes visuais pode ser abrandado porque não é necessário o reconhecimento do professor na instância artística. Pensar dessa forma é mais uma vez lidar com oposições pontuais e contrárias, cujo afastamento facilmente atrai soluções de halo mágico. Na atuação em escola, é comum atribuir-se a professores de arte, especialmente os que lidam com arte contemporânea, uma *capacidade de improvisação* que tanto *pode dar uma volta nos problemas*, quanto *abrandar ânimos*. O alerta soando diz que “é preciso inverter o lugar comum segundo o qual todas as atividades humanas são definidas por sua utilidade” (AGAMBEN, 2017, Doc. Eletrônico), nesse caso, a utilidade da arte para certa noção de educação escolar. Quando a utilidade compõe a argumentação para o conhecimento, é porque existem separações e hierarquias em funcionamento<sup>121</sup>.

Defende-se que, ao contrário, o saber da arte e sobre a arte façam parte da licenciatura em artes visuais com toda a sua especificidade e complexidade, contanto que seja possível “ir ao templo”, sair dele e encontrar um lugar ao lado do saber instituído. Isso quer dizer que estar ao lado é habitar o lugar vazio onde é possível mover-se livremente (AGAMBEN, 2013), onde podem existir condições para desmanchar ou alargar as ordens estabelecidas em contratos que estabelecem noções e subjetividades. **Profanar o que se tornou sagrado** (original, legítimo, distinto, autônomo, espetáculo, único, mágico) **na arte é justamente o agir docente: trazer a arte, tanto quanto for possível, para uma experiência comum** (não

<sup>121</sup> Afirmar que a arte não tem utilidade alguma não desfaz a lógica em operação.

adjetivada, contextualizada na realidade e na ação humana, comunicável como experiência). Exposto em outros termos, professores de artes visuais movem-se antes do saber da arte, mas não o tendo simplificado, nem sendo privados de tal saber. Daí o agir docente ser da ordem do político, quando assume a condição de perturbar as distâncias estabelecidas de tempo e de espaço na experiência com a arte na educação escolar, dispondo-a como um bem comum e talvez criando formas de viver fora do tempo capitalizado.

Trata-se de uma subjetividade que se emancipa de espaços, tempos e identidades conformados e é capaz de criar momentos que, desobedientes ou dissensuais, são frações de liberação de ordens e de promessas. A perspectiva da arte, mesmo que vise à política em seu conteúdo, não tem esse alcance. O que pode ocorrer, contudo, é que certa condição política produza estados que coloquem em funcionamento frações de liberação indicadas pela arte, o que tem profundas relações com a educação. A educação pode ser o contexto capaz de produzir estados liberados de ordens e promessas exatamente, no caso da educação em artes visuais, para pro-duzir experiências artísticas.

O comum é o estado que não lida com a propriedade do conhecimento ou da experiência e é onde se permite a existência de todo ser e de toda criação. Para uma noção de arte liberta de circunscrições, tal noção é o que justamente torna possível que toda arte seja contemporânea, não no sentido da clara novidade, mas que, trazida ao presente, toda arte dá a ver o escuro do tempo. Neste sentido, a escuta do outro em conversações com e sobre arte podem ser como fontes de ideias e cursos de vida.

Deve ser alertado, ainda, que se a existência artística dos professores não pode ser prescrita, a licenciatura em artes visuais não deve, por seu turno, tipificar a experiência artística dos professores em formação. A emancipação em relação a tal tipo de prescrição permite que sejam vistas criticamente as atribuições dadas à arte na educação, viabilizando que o mesmo possa ser tensionado em relação às expectativas direcionadas à educação e à apropriação de elementos da arte pela capitalização da vida.

Por fim, merece atenção o preparo dos próximos professores de artes visuais, os que hoje formam-se num contexto social assolado por fortes ondas de debate discursivo. Podemos afirmar que, ao mesmo tempo que licenciandos *pensam em desistir da licenciatura*, como quando são acusados de *não conseguir manter, sozinhos, uma exposição*, também lhes ocorre que participar de tal curso é *um ato político realmente necessário, que faz falta na vida*. A contribuição dos jovens à tese extrapolou a identificação de enunciados, disparando várias setas que cortam diagonalmente o campo e as linhas da folha pautada. Eles reivindicam experiências de arte e educação situadas *no mundo, sem intermediários*, que cheguem aos mais jovens que eles nas escolas, principalmente as mais pobres e onde sabem existir todo tipo de abandono. Pensam numa arte que não está pré-escrita escrita e talvez nem visam escrevê-la com esse nome. A atitude dos jovens com a arte, aquela por vir, é que por ela nos escrevamos, inscrevendo-nos no mundo, escrevendo mundos.



Imagens 65 a 67: Caderno de residência na UFPA

Estão sendo propostos cursos, caminhos que se direcionem ao ato político fundamental para a educação em artes visuais na educação básica brasileira. Fundamental para que conexões reais existam entre professores universitários e educação escolar, tal convívio, proporcionado pelos cursos de formação docente, é uma das entradas para revisar e reinventar a cada vez os elos entre artes visuais e educação, para além de processos de subjetivação ou de intenções civilizatórias. Completa-se o sentido do título da tese, a combinação de duas sínteses precisas e generosas vindas de estudantes muito jovens de Belém e de Pelotas – *gostar da arte de outro jeito e a licenciatura é uma praça* –, que evidenciam uma operação sobre o tempo da experiência artística, **a reposição da arte na vida pelos professores**, em vez de conservá-la numa esfera essencial, rarefeita, distante.

Almejo que esta tese, realizada com procedimentos analíticos e artísticos, possa contribuir de alguma maneira para que outras modalidades de pesquisa e formação docente em artes visuais sejam possíveis. Pelo mesmo viés proposto à formação docente, a tese foi gerada a partir de operações sobre o tempo, haja vista o processo desenvolvido no doutoramento, mas, sobretudo, as residências, as análises e a manipulação das folhas pautadas, tornando concomitantes movimentos que dar-se-iam isoladamente ou teriam destinos distintos. Dessa maneira, intencionou-se politicamente causar movimento em noções essencialistas de pesquisa, arte, educação e docência, assim como hierarquias ou polaridades instaladas quando se trata de tal conjunto. A tese também pode ser um incentivo para que aconteçam experiências nas modalidades investigativas que movam as linhas do que comumente é feito, talvez encarando-as como fios móveis ou cursos d'água para, com isso, localizar-se na vida e responder a ela, ou injetar vida à prática acadêmica. Na pesquisa em educação e arte e nos cursos de licenciatura, tal caráter, político, contribuiria à abertura de espaços e tempos de formação para os próximos professores de artes visuais elaborarem novas perguntas para os problemas e novas possibilidades de existência para hoje e para os próximos tempos (isso sim, transcorrendo para a escola).



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o Contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Homem sem Conteúdo**. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Comunidade que vem**. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nudez**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Bartleby, ou da contingência**. Tradução de Vinícius Honesko. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

\_\_\_\_\_. **A Potência do Pensamento**: ensaios e conferências. Tradução de António Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

\_\_\_\_\_. Estudantes. Tradução de Vinícius Honesko. **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos on-line**, 17, mai. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/567718-estudantes-por-giorgio-agamben>>. Acesso em 25 jun. 2017.

ALCAIDE, Dolores Díaz; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação de professores de arte: um recorte Brasil e Espanha. In: FREITAS, Neli Klix; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. (Orgs.). **Proposições Interativas**: arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Um Oásis de Sombra e Luz**: as escolinhas de arte e a formação do homem do futuro. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

ARAÚJO SILVA, Everson Melquíades. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 285f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3761/arquivo230\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3761/arquivo230_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 1 jul. 2017.

ARDENNE, Paul. **Un arte contextual**. Creación artística em medio urbano, em situación, de intervención, de participación. Murcia: CENDEAC, 2006.

ARMAZÉM DE HISTÓRIAS AMBULANTES. Disponível em: <<http://www.historiasambulantes.com.br/>>. Acesso em 10 jun. 2017.

ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. Lógicas Diferenciadas nas Relações de Trabalho Docente na Universidade Pública: carreiras artística e científica na universidade. **Revista da Faculdade de Odontologia de Lins**, Lins, v. 22, n. 1, p. 17-23. 2012a. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/download/206/562>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. As Artes no Ensino Superior: entre a razão e a paixão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 209-214, Abr. 2012 b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 jun. 2017.

ASPE, Bernard. A Revolução sensível. **AISTHE, Dossier Rancière I**, Vol. VII, nº 11, 2013, p. 61-88. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/view/2192/1913>>. Acesso em 25 jun. 2017.

AZEVEDO, Fernando. Sobre a Dramaticidade no Ensino de Arte: em busca de um currículo reconstrutivista. In: PIMENTEL, Lucia G. (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

BALDISSEROTTO, Ana Flávia. **Ana Flávia Baldisserotto**: com uma carrocinha, comprando e vendendo histórias anônimas. Entrevista concedida à Barbara Nickel. 2016 Disponível em: <<http://www.coisasqueagentecria.com/ana-flavia-baldisserotto-com-uma-carrocinha-comprando-e-vendendo-historias-anonimas/>>.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dez. 1989. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 1 julh. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. A Pintura: algumas polaridades no Brasil e suas consequências para a crítica e o ensino. In: PIMENTEL, Lucia G. (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. P. 7-13.

\_\_\_\_\_.; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Era uma vez... a obrigatoriedade das artes no currículo do ensino médio. **Revista Select**, p. 40-41, Dez/jan/fev 2017.

BASBAUM, Ricardo. **Manual do Artista etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BERNARDES, Maria Helena. O Brasil no Horizonte. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006. P. 375-387.

BIASOLI, Carmen Lucia Abadie. **A Formação do Professor de Arte**. Campinas: Papyrus, 1999.

BISHOP, Claire. Antagonismo e Estética Relacional. Tradução de Milena Durante. **Revista Tatuí**, v. 12, p. 109-132, 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/tatui/docs/tatui12/7>>. Acesso em 25 jun. 2017.

BORDADO INVENTADO NA PRAÇA. <<http://www.bordadonapraca.com.br/a-homepage-section/>> Acesso em 25 jun. 2017.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

\_\_\_\_\_. **Radicante**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 280/2007**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Artes Visuais. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Censo do Professor**: Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.769 DE 2008**. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **PROJETO DE LEI Nº 7032 DE 2010** [a]. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/>>

proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior: Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: Brasília, 2015. Disponível em: <<http://migre.me/vbQaJ>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 25 jun. 2017.

CALLE, Sophie. O Hotel. In: **Elles**: mulheres artistas na coleção do Centro Pompidou. Tradução de Clarice Goulart e Rogério Bettoni. São Paulo: Bei Comunicação, 2013.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Educação para a arte/ Arte para a educação**. Tradução de Gabriela Petit *et al.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

\_\_\_\_\_. La enseñanza del arte como fraude. **Esfera Pública**. 2012a. Disponível em <<http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ética y conciencia. **Esfera Pública**. 2012b. Disponível em <<http://esferapublica.org/nfblog/etica-y-conciencia/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. En cierto modo sí, voy a dejar de hacer arte. En cierto modo sí, voy a dejar de hacer arte. Entrevista a Juan Jose Santos e Ramon Castillo, **Artishock**: Revista de Arte Contemporâneo, 18 jun. 2013. Disponível em <<http://esferapublica.org/nfblog/luis-camnitzer-en-cierto-modo-si-voy-a-dejar-de-hacer-arte/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Thinking About Art Thinking. **e-flux journal**, n. 65, mai-ago, 2015a. Disponível em <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Arte y Pedagogía. **Esfera Pública**, 2015b. Disponível em <<http://www.revistapuntodefuga.com/?p=628>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ni arte ni educación. In: **Grupo de Educación de Matadero Madrid**. Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico. Madrid: Catarata, 2017. P. 19-25.

CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem Relato**: antropologia e estética da iminência.



Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de Artes Visuais**: experiência estética e prática docente. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 181 f. Dissertação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12854>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Licenciados em Artes Visuais na UERGS**: resgate do passado, contribuições ao presente e projeções para o futuro. Projeto de Pesquisa. UERGS, 2013.

\_\_\_\_\_; SIMÕES, Igor Moraes. **A formação dos artistas acadêmicos presentes no acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul**. Projeto de Pesquisa. UERGS, 2014.

\_\_\_\_\_. Conhecer, conectar-se, produzir: diferentes vínculos entre a docência em artes visuais e a arte. In: **Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade**: experimentações curriculares, I, Lajeado, RS. Lajeado: Ed. da Univates, 2015a. P. 206-212. Disponível em: <[https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/125/pdf\\_125.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/125/pdf_125.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Estágios em Artes Visuais: arte, docência e práticas de criação. In: **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, XVII, Fortaleza, CE. A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/tGq>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Arte e Artista: noções em movimento na formação docente em artes visuais. **Congreso de Educación Artística y Visual**, V, 2015b, Huelva, Espanha. Actas del V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Huelva, Espanha: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía, 2015. v. 1.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Ditos sobre professor-artista. **Reunião Científica Regional da ANPED**, XI, Curitiba, PR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. P. 1-15. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-6-formacao-de-professores/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. **Revista GEARTE**, v. 3, n. 2, ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/65911>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; GUEDES, Betina S.; BREMM, Alessandra Balsiddarelli. Ser artista é preciso; ser professor não é preciso. **Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil – SUL**, III, agosto de 2016, Caxias do Sul, RS. Caxias do Sul : AAESC : UCS, UDESC, 2016. No prelo.

CARVALHO, Ana Maria Albani de. A Exposição como Dispositivo na Arte Contemporânea: conexões entre o técnico e o simbólico. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Vol.1, nº2, jul/dez de 2012, p. 47-58. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/>

[view/7903](http://www.periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/7903)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Foucault**. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Giorgio Agamben**. Uma arqueologia da potência. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

CHARREU, Leonardo Verde. **Colóquio Internacional Educação e Visualidade**: pedagogias em trânsito, IV, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2014.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 410-425, jun. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200410&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200410&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Contribuições da Perspectiva Metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/r/tografia para as Pesquisas em Educação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100365&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100365&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

CEPPAS, Filipe. Arte, educação e emancipação. **Aisthe**, v. VI, nº 10, 2012, p. 89-101. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/download/2194/1915>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

COSTA, Flavia. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, Niterói, v. 18, n. 1, p. 131-136, Junho 2006.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 153-159.

CRUZ, Teresinha Rosa. A universidade e o desafio da arte na educação. **Revista em Aberto - Arte e educação**, v. 2, n. 15, p. 1-6, 1983. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/170>>. Acesso em 17 jun. 2017.

CYPRIANO, Fábio. Instituição cria programa artístico com prostitutas. **Revista Brasileiros**, 4 abr. 2017. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/Rx99C>>. Acesso em 17 jun. 2017.

DALCOL, Francisco. Residência artística e modos de atuação em rede: a viagem como estratégia investigativa. **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 24º, Santa Maria, RS, 2015. Universidade Federal de Santa Maria, PPGART ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s7/francisco\\_dalcol.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s7/francisco_dalcol.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_.; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DE CARO, Marina (Org.). **Micropolis experimentais**: traduções da arte para a educação. Tradução de Jane Brodie, Nicholas Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**: questão colocada ao fim de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013b.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que Arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.

DUVE, Thierry de. **Fazendo Escola (ou Refazendo-a?)**. Tradução de Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

EISNER, Elliot W. Mirar Hacia Adelante: preparar investigadores cualitativos. In: \_\_\_\_\_. **El Ojo Ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Tradução de David Cifuentes e Laura López. Barcelona: Paidós, 1998. p. 263-284.

\_\_\_\_\_. Art and Knowledge. In: GIVEN, Lisa. **Handbook of the Arts in Qualitative Research**: perspectives, methodologies, examples, and issues. Thousand Oaks, California, EUA: Sage Publications, 2008.

ESCHE, Charles. Vivemos tempos assustadores, precisamos de conceitos assustadores. Entrevista concedida a Vanessa Rato, **Público**, 22 dez. 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/6Gq>>. Acesso em 25 jun. 2017.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. Arte relacional e regime estético: a cultura da atividade dos anos 1990. **R. Cient./FAP**, Curitiba, v.5, p.11-24, jan./jun. 2010.

FERRANDO, Bartolomé. **Arte y Cotidianeidad Hacia la Transformación de la Vida en Arte**. Madri: Árdora Ediciones, 2012.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Arte na Educação Escolar**.

São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Texto de apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_.; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-Educação**: vivência, experimentação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1996. 297 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1996. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/10281>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. São Paulo: Autêntica, 2012.

FREITAS, Neli Klix; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. (Orgs.). **Proposições Interativas**: arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Variantes na Visualidade**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2010.

FORTE, Marcelo; GUIMARÃES, Leda. Entrei por causa das artes. **Seminário nacional de Pesquisa em arte e Cultura Visual**, V, Goiânia: UFG, Faculdade de Artes Visuais, 2012. Disponível em: <[http://deploy.extras.ufg.br/projetos/seminariodeculturaavisual/images/anais/85\\_entrei\\_por\\_causa\\_das\\_artes.pdf](http://deploy.extras.ufg.br/projetos/seminariodeculturaavisual/images/anais/85_entrei_por_causa_das_artes.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223. Disponível em <[http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault\\_verdade\\_subjetividade.pdf](http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_verdade_subjetividade.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Prefácio. \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Tradução de Tradução. Salma Tannus Muchail: São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. IX – XXII.

\_\_\_\_\_. Conferência n.1. In: \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Nau: Rio de Janeiro, 2003. P. 7-27.

\_\_\_\_\_. Prefácio à Transgressão. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. P. 28-46.

\_\_\_\_\_. A Linguagem ao Infinito. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. P. 47-59.

\_\_\_\_\_. Distância, Aspecto, Origem. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. P. 60-74.

\_\_\_\_\_. O Pensamento do Exterior. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. P. 219-242.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. P. 264-268.

\_\_\_\_\_. As Manhãs Cinzentas da Tolerância. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f. P. 371-373.

\_\_\_\_\_. Outros Espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006g. P. 411-422.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006h.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução

de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. Espreitar o dia que chega. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. P. 8-15.

\_\_\_\_\_. A Linguagem do Espaço. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. P. 36-41.

\_\_\_\_\_. O Saber como Crime. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. P. 62-69.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault, As palavras e as coisas. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. P. 138-144.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Madeleine Chapsal. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. P. 145-150.

\_\_\_\_\_. O homem está morto? In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011f. P. 151-156.

\_\_\_\_\_. A Armadilha de Vincennes. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011g. P. 184-191.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011h. P. 192-210.

\_\_\_\_\_. O discurso não deve ser considerado como... In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011i. P. 220-221.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011j. P. 259-268.

\_\_\_\_\_. A Preocupação com a Verdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume VII:** arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011k. P. 472-475.

\_\_\_\_\_. Aula de 1º de fevereiro de 1984. In: \_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2011l, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. É inútil revoltar-se? In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. P. 76-80.

\_\_\_\_\_. Polêmica, política e problematizações. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. P. 219-227.

\_\_\_\_\_. O Cuidado com a Verdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. P. 234-245.

\_\_\_\_\_. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. P. 258-280.

\_\_\_\_\_. Uma Estética da Existência. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. P. 281-286.

\_\_\_\_\_. Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, Volume V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. P. 228-233.

\_\_\_\_\_. Em busca do presente perdido. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume X:** filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. P. 17-18.

\_\_\_\_\_. Mensagem ou ruído? In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume X:** filosofia, diagnóstico

do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014g. P. 25-28.

\_\_\_\_\_. “Que é o senhor, professor Foucault?” In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume X:** filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014h. P. 29-49.

\_\_\_\_\_. É preciso defender a sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos, Volume X:** filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014i. P. 274-280.

\_\_\_\_\_. **O Belo Perigo.** Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

\_\_\_\_\_. **A Grande Estrangeira:** sobre literatura. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu Ensino, Uma Questão ou Várias Questões? In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 35-47.

FREITAS, Neli Klix; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. (Orgs.). **Proposições Interativas:** arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Variantes na Visualidade.** Florianópolis: Ed. da Udesc, 2010.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Graduação em Artes Visuais:** Licenciatura, Plano de Curso. Montenegro, 2006.

FUX, Jacques; SANTOS, Darlan Roberto dos. A contemporaneidade do Oulipo. **Estação Literária**, Londrina, Volume 9, p. 250-263, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL>>. Acesso em 1 jul. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel. **Educ. Real.**, 35(2), p. 229-252, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/7920>>. Acesso em 1 jul. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes. In: **Anais do Simpósio Internacional:** formação de educadores em arte e pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. São Paulo: Terracota Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.



GOMBRICH, Ernst. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. P. 597-661.

GROYS, Boris. **Arte, Poder**. Tradução de Virgínia Starling. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ei Futuro del Arte** [16]. 2011. Disponível em: <<https://lalulula.tv/category/documental-2/el-futuro-del-arte>>. Acesso em 1 jul. 2017.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Porto Alegre: Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Dissertação de Mestrado, 2014. Dissertação de Mestrado. 272 f. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/115180>>. Acesso em 8 abr. 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração - isto não é um manifesto**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: n-1 edições, 2014.

HELGUERA, Pablo. **La ambigüedad y la auto-reflexión del quehacer artístico son "los momentos enseñables" de la educación de arte**. 2014. Disponível em: <<http://www.coleccioncisneros.org/es/editorial/debate/%C2%BFqu%C3%A9-y-para-qui%C3%A9n-es-la-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica>>.

\_\_\_\_\_. **Artoons**. Disponível em <<http://pablohelguera.net/2009/02/artoons>>. Acesso em 8 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Artoons**. Cartoons about the art world. Nova York: Jorge Pinto Books, 2009.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Pesquisa Baseada em Arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 2013. p. 24-55.

HIGGINS, Hannah. Ensinar e Aprender como Formas de Arte. Tradução de Daniela Maura e Amir Brito Cadôr. **Cadernos de Estudo**, Belo Horizonte, n. 1, out.-2013. Disponível em: <[http://issuu.com/cadernos\\_de\\_estudo](http://issuu.com/cadernos_de_estudo)>. Acesso em 8 jun. 2017.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Mobilidade das Fronteiras**: interseções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista**: conjunções e disjunções entre arte e educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011. 200 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-125142/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tablero MALBA NC-Arte**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lyAEJI2LR5E>>. Acesso em 30 jun. 2017.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. Tradução de Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

HUSSAK, Pedro. Entrevista com Jacques Rancière. In: **Aisthe**, v. VI, nº 10, 2012, p. 102-109. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/download/2195/1916>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

IABELBERG, Rosa. Ensino Médio: de que reformas precisamos? **Revista Select**, p. 40-41, Dez/jan/fev 2017.

\_\_\_\_\_; CHIOVATTO, Mila. **Educação Brasileira**, n. 155, Unviesp, mai. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pIV-Njbg-TQ>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Arte, entre Lugares da Escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, Belidson; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. O'DONOGHUE, Dónal. Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. **International Journal of Art & Design Education**. Out. 2012, Vol. 31, Issue 3, p. 221-236. Disponível em: <<http://www.reheardregalement.com/wp-content/uploads/2014/06/donalandritaonsummerhill.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2017.

JIMENEZ, Marc. **O que é Estética?** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 1999.

\_\_\_\_\_. Estética como resistência. Tradução de Daniela Kern. In: **Métis**: história & cultura, v. 3, n. 6, 2004, p. 11-16, 2004. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1156/795>>. Acesso em 25 jun. 2017.

JUNGES, Marcia Rosane. O conceito estoico de providência e a noção de oikonomia, segundo Giorgio Agamben. **Profanações**, Ano 2, n. 2, p. 139-150, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/download/1056/584>>. Acesso em 25 jun. 2017.

KIERNEW, Janniny Gautério. **Ensaio sobre o impossível na transmissão**: educação, psicanálise e literatura. 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa De Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre,

2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/152997>>. Acesso em 25 jun. 2017.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios de; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. P. 15 - 46.

GIVEN, Lisa. **Handbook of the Arts in Qualitative Research**: perspectives, methodologies, examples, and issues. Thousand Oaks, California, EUA: Sage Publications, 2008.

LADDAGA, Reinaldo. **Estética da Emergência**: a formação de outra cultura das artes. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estética de Laboratório**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LA TORRE, Ana Laura López de. **El jardín de Eva en Menino Deus**. Disponível em <<https://pedagogyoftransgression.wordpress.com/2012/11/09/el-jardin-de-eva-en-menino-deus/>> Acesso em 12 mai. 2017.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para o ensino básico**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado. 210 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-151346/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIND, Maria. The Future is Here. In: **EIPCP Multilingual Webjournal**, European Institute for Progressive Cultural Policies, Viena, Áustria, nov., 2006. Disponível em <<http://eipcp.net/policies/cci/lind/en>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Education and Spectatorship Models. **Museo Tamayo**, 2011. Disponível em <<https://vimeo.com/24301024>>. Acesso em 25 jun. 2017.

LIPOVETSKI, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOBO, Yolanda Lima, et al. A Formação de um "Novo" Tipo de Professor no Modelo Nacional-Desenvolvimentista (1950/1962). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol 75, n.

179-80-81, 1994, p. 327-332. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/107/showToc>>. Acesso em 25 jun. 2017.

LOPES, Silvina Rodrigues. A Dança das Teorias. **Colóquio sobre Eduardo Prado Coelho**, O edifício da alegria, nov. 2012, Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<https://literaturafilosofia.wordpress.com/coloquio-eduardo-prado-coelho/silvina-rodrigues-lobes-a-danca-das-teorias/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ensino de Artes Visuais: entre pesquisas e práticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 11, n. 23, 2014a, p. 165-185 . Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/311>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/14248/15314>>. Acesso em 25 jun. 2017.

LOYOLA, Geraldo F.; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Professor-artista-professor: reflexões estéticas sobre o ensino-aprendizagem em arte. **Seminário da Pós-Graduação em Artes na UFMG**: pesquisas em Andamento – SPEOGA, II, 2015, Belo Horizonte, MG. Escola de Belas Artes da UFMG, 2015. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga15/paper/download/3/2>>. Acesso em 25 jun. 2017.

MACHADO, Roberto. A vontade de verdade; A transvaloração de todos os valores In: **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Graal, 2002.

MACHADO, Regina. Rasas Razões. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 27-34.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 179-194.

MARQUEZ, Renata. Residências, coresidências e poleiros. In: FONSECA, Carolina. (Org.). **Topografia Aérea**: uma fábula sobre poleiros e artistas. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educ. Real.**, v. 33, n. 1, 2008, p. 35-48. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A Pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

MESCHONNIC, Henri. Manifesto em Defesa do Ritmo. Tradução de Cícero Oliveira. Belo Horizonte: Chão de Feira. **Caderno de Leituras**, n. 40, 2015. Disponível em <<http://chaodafeira.com/cadernos/cad40/>>.

MOMOLI, Daniel Bruno. Arte e formação estética docente. **Reunião Científica Regional da ANPED**, XI, Curitiba, PR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. P. 1-17 Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-19-educacao-e-arte/>>. Acesso em 3 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; STORK, Karine; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Professores de Artes: enfrentamentos políticos e pedagógicos. **Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil – SUL**, III, agosto de 2016, Caxias do Sul, RS. Caxias do Sul : AAESC : UCS, UDESC, 2016. No prelo.

MONTEIRO, Alexandrina. Álbum Escolar: composições sobre a aprendizagem e o aprender na escola. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio (Orgs.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. P. 197 - 216.

MORAES, Marcos Jose Santos de. **Residência Artística**: ambientes de formação, criação e difusão. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2009. 151 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-29042010-093532/pt-br.php>>. Acesso em 25 jun. 2017.

MORUZZI, Andrea Braga. **Infância e Autonomia**: um estudo sobre a tradição Pedagógica inspirada por Rousseau. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 60-79, jul. - dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/162>>. Acesso em 25 jun. 2017.

REVISTA BRASILEIROS. **Técnica e iberdade na arte**: entrevista com Monica Nador. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=8HC\\_cV2JSaA](https://www.youtube.com/watch?v=8HC_cV2JSaA)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral. In.\_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Marilda. Contribuições da Perspectiva Metodológica 'Investigação Baseada nas artes' e da A/r/tografia para as Pesquisas em Educação. **36ª Reunião Anual da ANPED, GT 24 – Educação e Arte**. 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2792\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Material Didático Produzido para a Disciplina de Prática de Pesquisa A: abordagens metodológicas em educação e artes**. Santa Maria: Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado e doutorado), 2011.

\_\_\_\_\_. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 24, n. 56, mai. 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2441>>. Acesso em: 20 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/R/Tografia para as pesquisas em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 365-382, Mar. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100365&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100365&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_; HERNÁNDEZ, Fernando Hernández (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

OLIVEIRA, Mónica. **A arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica**. Porto: APECV, 2015. Disponível em <[http://issuu.com/apecvportugal/docs/a\\_arte\\_contempor\\_\\_nea\\_para\\_uma\\_peda](http://issuu.com/apecvportugal/docs/a_arte_contempor__nea_para_uma_peda)>. Acesso em 10 mai. 2015.

PARAIZO, Mariângela de Andrade. A Pesquisa como Passagem. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

PELBART, Peter Pal. **Carta aos Secundaristas**. Disponível em: <<http://cgceducacao.com.br/carta-aberta-aos-secundaristas/>>. Acesso em 1 julh. 2017.

PEREC, Georges. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Gusstavo Gili, 2016.

\_\_\_\_\_. **Aproximações do quê?**. Alea, Rio de Janeiro , v. 12, n. 1, p. 177-180, Jun, 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X20100010100014&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X20100010100014&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 mar. 2017.

PHILPOT, Clive. Fluxus: Magazines, Manifestos, Multum in Parvo. In: \_\_\_\_\_; HENDCKS, Jon. **Fluxus Selections from the Gilbert and Lila Silverman Collection**. Nova Iorque: New York Museum of Modern Art, 1988. Disponível em <<http://georgemaciunas.com/cv/manifesto-i/>>. Acesso em 6 jun. 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (Orgs.). **Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014.

PIMENTEL, Lucia G. (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

\_\_\_\_\_. O artista auto-didata. In: \_\_\_\_\_. **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. P. 64-79.

\_\_\_\_\_. **Limites em Expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão

prospectiva. In: **Educ. Real.**, v. 35, n. 2, 2010, p. 89-114. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>>. Acesso em 6 jun. 2015.

PLANELLA, Jordi. **El Oficio de Educar**. Barcelona: Editorial UOC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ser Educador**: entre pedagogía y nomadismo. Barcelona: Editorial UOC, 2009.

POLA, Claudia. **A Influência do Professor Artista no Ensino das Artes**. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2015. Dissertação de Mestrado. 135 f. Mestrado em Educação Artística da Universidade de Lisboa. 2015.

PRATES, Valquíria. Bienais, arte e a possibilidade de perceber-se contemporâneo. Escolhas, Rotas e Desvios: pesquisa e processos pedagógicos em escolas e instituições culturais. In: VOLZ, Jochen; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Incerteza Viva**: processos artísticos e pedagógicos: 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

PUGLIESE, Vera. A proposta de revisão epistemológica da historiografia da arte na obra de Didi-Huberman. **Encontro De História Da Arte – IFCH / UNICAMP, I**, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2004/PUGLIESE,%20Vera%20-%20IEHA.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **Os Riscos da Razão**. Entrevista concedida a Vinicius Torres Freire. Folha de S.Paulo, 10 de setembro de 1995. Disponível em: <[http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista\\_filosofia\\_jacques\\_ranciere.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Autor morto ou artista vivo demais? **Folha de São Paulo**, 6 de abr. 2003. Tradução de Paulo Neves. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0604200308.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Art is Going Elsewhere. And Politics Has to Catch It. Entrevista concedida a Sudeep Dasgupta, **Krisis**: journal for contemporary philosophy, n. 1, p. 70-76, 2008. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11245/2.67123>>. Acesso em 25 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **A Partilha do Sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética e Política. A Partilha do Sensível**. Tradução de Vanessa Brito. Porto: Dafne Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. Política da Arte. Tradução de Mônica Costa Netto. Revista Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 45-59, out. 2010b. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento\\_15.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf)>. Acesso em 31 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Biopolítica ou política? Entrevista com revista Multidões. Tradução de Edécio Mostaço. **Revista Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 75-

80, out. 2010c. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento\\_15.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf)>. Acesso em 31 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Nossa ordem policial: o que pode ser dito, visto e feito. Entrevista concedida a Truls Lie. Tradução de Giselly Brasil. **Revista Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 81-90, out. 2010d. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento\\_15.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf)>. Acesso em 31 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. A associação entre arte e política. Entrevista concedida a Gabriela Longman e Diego Viana. **Revista Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 81-90, out. 2010e, p. 123-134. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento\\_15.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf)>. Acesso em 31 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

\_\_\_\_\_. A Comunidade Estética. **Revista Poiésis**, Tradução: André Gracindo e Ivana Grehs, n. 17, p. 169-187, jul. 2011b. Disponível em: <[http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis\\_17\\_TRAD\\_Comunidade.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_TRAD_Comunidade.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Espectador Emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aisthesis: escenas del régimen estético del arte**. Tradução de Horacio Ponz. Buenos Aires: Manantial, 2013.

REVISTA APOTHEKE. Florianópolis, SC: PPGAV/UDESC, 2015- Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE>>. Acesso em 25 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Censo Escolar 2014**. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em 5 out. 2016.

RIBEIRO, António Pinto. O embaraço da arte contemporânea. **Público**, 19 out. 2016, Portugal. Disponível em <<https://www.publico.pt/2016/10/19/culturaipsilon/noticia/o-embaraco-da-arte-contemporanea-1747846>>. Acesso em 7 mai. 2016.

ROCKHILL, Glossário. In: RANCIÈRE, Jacques. **Estética e Política. A partilha do sensível**. Tradução de Vanessa Brito. Porto: Dafne Editora, 2010.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006. P. 375-387.

ROSA DA SILVA, Úrsula. Ensino da Arte: um exercício de reflexão e escrita de si. **Revista GEARTE**, v. 3, n. 2, ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63588>>. Acesso em: 15 jun. 2017.



RUIZ, Castor Bartolomé. **A verdade das práticas e a verdade como prática. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Revista do Instituto Humanitas da Unisinos on-line**, ed. 432, 18 nov. 2013. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5279&secao=432](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5279&secao=432)>. Acesso em 7 mai. 2016.

SAFATLE, Wladimir. **A política da profanação**. Entrevista com Giorgio Agamben. 2005. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1809200505.htm>>. Acesso em 4 fev. 2017

SAFATLE, Vladimir. **A Lógica do Condomínio**. Café Filosófico. 2015 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9mUmZQ6o8mk>>. Acesso em 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Circuito dos Afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, Jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Jun. 2017.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em Defesa da Escola**. Campinas: Papirus, 2004.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do homem**: numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SENECA, . Consolação a Márcia. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 10, n. 1, p. 156-181, Mar. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47142007000100156&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142007000100156&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Jun. 2017.

SILVA, Ricardo Luis. Experiência do inútil, enfim. Prefácio. In: PERREC, Georges. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L., GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. Analisando as Práticas dos Novos Acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisa em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. P. 99-124.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estos jovenes de ahora**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uXp0foiD6PE>>. Acesso em 12 jan. 2017.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SPRINGGWAY, Stephanie. **Body Knowledge and Curriculum**: pedagogy of touch in youth

and visual culture. Peter Lang Publishing: Nova Iorque, 2008. Disponível em: <<http://zip.net/btpkp9>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

SOUSA, Edson Luiz André de. Luz e sombra em Bavcar. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 250, nov. 2015. Disponível em: <[http://www.apoa.com.br/correio/edicao/250/a\\_noite\\_em\\_suas\\_melodias\\_de\\_luz/265](http://www.apoa.com.br/correio/edicao/250/a_noite_em_suas_melodias_de_luz/265)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

STORCK, Karine. **Como viver na escola**: relações entre arte, educação e docência. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 154 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131033>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SUZUKI, Márcio. O Belo como Imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

TANEGUTI, Luiza Yoko. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3** - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Superior. Brasília, 04 de jun. de 2013. Disponível em: <<http://zip.net/bqtLR7>>.

TESSLER, Elida Starosta. **O museu é o mundo** – arte e vida cotidiana na experiência de Hélio Oiticica. Porto Arte, Porto Alegre, v. 4, p. 5-19, maio 1993.

THORNTON, Sarah. **Sete Dias no Mundo da Arte**: bastidores, tramas e intrigas de um mercado milionário. Tradução de Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é um Artista?**: nos bastidores da arte contemporânea com Ai Weiwei, Marina Abramovic, Jeff Koons, Maurizio Cattelan e outros. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

TIBURI, Márcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo/educação**. São Paulo: SENAC, 2014.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Projeto professor-artista no polo UFU da rede arte na escola**. 2013. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72145>>. Acesso em 25 jun. 2017.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Desafios e Desatinos na Formação de Professores Pesquisadores: entre realidades, necessidades e imaginação. In: FREITAS, Neli Klix; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. (Orgs.). **Proposições Interativas**: arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

VASARI, Giorgio. **Vidas dos Artistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VEYNE, Paul. Tudo é Singular na História Universal: o “discurso”; Só Há a Priori Histórico; O Ceticismo de Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução de Marcelo Jaques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Entre {Dobras} Lugares da Pesquisa na Formação de Professores de Artes Visuais e as Contribuições da Pesquisa Baseada em Arte na Educação para ampliação de relações entre Representação Visual e Produção de (Auto)Conhecimento**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. 215 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, Ago. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 jun. 2017.

VIADÉL, Ricardo Marín, ROLDÁN, Joaquín. **Metodologias artísticas de investigación en educación**. Málaga: Aljibe, 2012.

\_\_\_\_\_. 4 Instrumentos Cuantitativos y 3 Instrumentos Cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. **2ª Conferencia sobre Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística**, 2014, Granada, Espanha. Disponível em: <<http://art2investigacion-en.weebly.com/full-papers.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Fragmentos Sobre a Arte na Educação: a eloquência da ausência. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

VILLAMIZAR, Guillermo. **Miwon Kwon, cuestionario sobre lo contemporáneo**. 2012. Documento sonoro. Disponível em: <<http://esferapublica.org/nfblog/miwon-kwon-cuestionario-sobre-lo-contemporaneo/>>. Acesso em: 08 maio 2017.

WANDER, André. **Padrões Internacionais de Tamanhos de Papel**. Universidade Candido Mendes, 2012. Disponível em: <<https://fauufpa.org/2012/11/20/padros-internacionais-de-tamanhos-de-papel-por-andre-wander/>>. Acesso em: 08 maio 2017.

ZANATTA, Cláudia; RODRIGUES, Gruna Gabriele Gomes; LENZI, Fernanda. Vila Renascença I e poéticas da participação: a arte do encontro entre comunidade e universidade. **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 25º, Porto Alegre: ANPAP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em <[http://www.anpap.org.br/anais/2016/comites/cpa/claudia\\_zanatta-bruna\\_rodrigues-fernanda\\_lenzi\\_final.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2016/comites/cpa/claudia_zanatta-bruna_rodrigues-fernanda_lenzi_final.pdf)>. Acesso em 12 mai. 2017.

ZANETTI, Fernando Luiz. L. **As práticas artísticas como um princípio de governo das condutas humanas**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, 2012. Tese de Doutorado. 158 f. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/CGq>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

**ANEXOS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

Este termo constitui um dos procedimentos adotados na pesquisa de doutorado desenvolvida por Carmen Lúcia Capra (PPGEDU-UFRGS), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU/Faculdade de Educação/UFRGS), que tem como objetivo investigar as posições do professor em formação em relação à arte em cursos de Licenciatura em Artes Visuais. O período de realização compreende os dias letivos entre 13 e 24 de junho de 2016.

Para este fim serão realizados três momentos com participantes (docentes e discentes): a) participação em aulas regulares da Licenciatura em Artes Visuais da \_\_\_\_\_, b) entrevista com a coordenação do curso, c) encontro com alunos. Nessas situações serão realizados registros escritos, fotográficos e gravação de áudio. Os dados coletados priorizam exclusivamente informações relativas à atuação dos participantes na licenciatura.

Os participantes contribuem à pesquisa em regime voluntário, podendo ter sua participação interrompida a qualquer momento sem qualquer prejuízo individual. Podem, ainda, solicitar informações adicionais sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Estarão garantidos o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Imagens, escritos e gravações em áudio que identifiquem pessoas não serão usados ou terão impedida a identificação, podendo integrar descrições parciais na tese ou trabalhos artísticos. O material coletado será usado estritamente para a tese e seus desdobramentos.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer devidamente as dúvidas dos participantes e coloca-se à disposição pelo telefone institucional (51) 3308.4175 ou pelos e-mails <pesquisadora@> ou <orientadora@>.

.....  
Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu,

.....,  
declaro-me participante desta pesquisa na condição de

- ( ) discente
- ( ) docente
- ( ) coordenação do curso

-----  
Assinatura do Participante

-----  
Assinatura da Pesquisadora

-----, ----- de ----- de 2016.





### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a respeito das posições do professor em formação em relação à arte em cursos de Licenciatura em Artes Visuais, cujo objetivo é contribuir para a formação docente em artes visuais com vistas ao profissional que atuará na educação básica de nosso país. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição, contatando com professores e alunos da licenciatura, cujo engajamento na pesquisa se dará mediante um Termo de Consentimento Livre e Informado.

A coleta de dados envolverá:

1. Observação dos espaços onde se realiza o curso, com registro escrito e fotográfico;
2. Análise da documentação do curso (plano de curso, currículo, material institucional), com registro escrito e fotográfico;
3. Entrevista com a coordenação do curso, com registro gravado em áudio;
4. Observação de aulas, priorizando as de orientação de trabalho de conclusão de curso ou orientação de estágio, ou conforme sugestão da coordenação do curso, com registro escrito, fotográfico e gravado em áudio.
5. Escuta dos alunos em um encontro próprio para isso, item que também se constitui em uma contrapartida pela acolhida da pesquisa, com com registro escrito, fotográfico e gravação de áudio.

A coleta será realizada pela doutoranda Carmen Lúcia Capra e o período para a coleta de dados compreenderá de 13 a 24 de junho de 2016, contando apenas os dias letivos.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo.

Declaramos estar cientes e preparadas para tomar os devidos cuidados de garantia do sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os dados coletados de docentes e discentes priorizam apenas informações relativas a sua atuação no curso. Imagens e gravações em áudio que identifiquem pessoas não serão usadas ou terão impedida a identificação, podendo integrar descrições parciais na tese ou composições artísticas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram delimitados tendo conhecimento dos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, Carmen Lúcia Capra, e será usado estritamente para essa pesquisa e seus desdobramentos.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Carmen Lúcia Capra, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Gruppelli Loponte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone institucional (51) 3308.4175 ou pelos e-mails da pesquisadora <pesquisadora@> e da orientadora <orientadora@>.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Carmen Lúcia Capra - Doutoranda PPGEDU - UFRGS

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU/FACED/UFRGS) - Orientadora

.....

Concordamos que professores e estudantes do curso de licenciatura em artes visuais desta instituição participem do presente estudo.

Universidade: \_\_\_\_\_

Responsável (nome e função): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Concepção visual:** Carmen Capra  
**Diagramação:** Nicole Cenci Bertotto e Vítório Soldatelli  
**Fotografias das folhas:** Rosana Almendares  
**Revisão ortográfica:** Elaine dos Santos



