

# **Currículo e Inclusão** na escola de Ensino Fundamental

**Clarice Salete Traversini**  
**Maria Isabel Habckost Dalla Zen**  
**Elí Terezinha Henn Fabris**  
**Maria Cláudia Dal'Igna**  
**Organizadoras**

Clarice Salete Traversini  
Maria Isabel Habckost Dalla Zen  
Elí Terezinha Henn Fabris  
Maria Cláudia Dal'Igna  
Organizadoras

# Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



---

PATROCÍNIO



---

UNISINOS

APOIO



Porto Alegre  
2013

© EDIPUCRS, 2013

**CAPA:** Rodrigo Braga

**IMAGEM DE CAPA:** Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

**REVISÃO DE TEXTO:** Márcio Gastaldo

**EDITORÇÃO ELETRÔNICA:** Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental  
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini  
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:  
EDIPUCRS, 2013.  
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.  
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,  
Clarice Salete.

CDD 372.19

---

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

# Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas<sup>1</sup>

Luciana Gruppelli Loponte<sup>2</sup>

E se os países sem mar se encontrassem? E se o Monte Everest, marco geográfico da maior altitude do mundo, e o Mar Morto, maior depressão, se aproximassem? E se o pequeno país Mônaco encontrasse a Rússia, um país de grandes dimensões? Paisagens inventadas, geografias fictícias, cartografias fantasiosas que nos lançam à pergunta: *e se fosse possível?* Essa indagação é uma das principais matérias-primas de muitos artistas e das criações de Mayana Redin, que nos instiga a pensar nesses encontros improváveis através de seus desenhos<sup>3</sup>. Para um olhar desavisado, cuja expectativa de arte busque representações realistas, narrativas visuais previsíveis e facilmente reconhecíveis, desenhos aparentemente tão simples como esses podem gerar insatisfação e até certo desprezo. No entanto convoco aqui o descrente e cético leitor a ir além das resistências fáceis e imediatas diante do que foge ao esperado ou ao que já foi escrutinado por suas referências tão arraigadas. Produções artísticas como as de Mayana Redin, vinculadas ao que pode se chamar hoje de arte contemporânea, nos exigem outra atitude de olhar, uma postura artística diferenciada não só em relação às artes, como também em relação à existência. É desse lugar e a partir dessa atitude diante da arte e de tudo que ela nos faz indagar que trato neste artigo de uma relação quase improvável entre arte e docência. Essa relação se estabelece além das discussões disciplinares sobre como as artes poderiam ser ensinadas na escola ou além de uma formação docente específica em artes.

---

<sup>1</sup> O presente artigo vincula-se a pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência” com financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Atua como professora do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação e é vinculada ao grupo de pesquisa NEMES (Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade) e ao GEPAEC (Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura). Contato: luciana.arte@gmail.com

<sup>3</sup> A série de desenhos *Geografia dos encontros* (2010/2011), da artista Mayana Redin, foi apresentada na 8ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011, cujo tema foi *Ensaio de Geopoética*. Informações sobre a exposição disponíveis em: <<http://bienalmercosul.siteprofissional.com>>.

Pensar a docência, em especial a docência na Educação Básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é apresentar considerações em torno dessas temáticas a partir de discussões levantadas na pesquisa *Arte e estética da formação docente* (concluída em 2010) e *Arte contemporânea e formação estética para a docência* (em andamento)<sup>4</sup>. Tais pesquisas possibilitam abrir espaços para a arte e a criação na docência, que também passa a significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética (ou uma determinada dimensão estética) como fundamental para a formação docente em qualquer área, não apenas em arte. Além de ensaiar possibilidades em torno dessas temáticas, em especial, a partir de pesquisas já realizadas, o artigo pretende contribuir para processos e políticas de formação docente continuada em vários níveis de ensino, além de outras problemáticas educacionais, como as que envolvem as práticas curriculares. Para esta discussão, os principais interlocutores teóricos são os filósofos Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, além de outros parceiros artísticos e filosóficos que ajudam a dar densidade às questões levantadas.

## Tensões entre arte e formação para a docência

Em pesquisa realizada em 2005, perguntava-me a respeito das possibilidades da constituição de uma *docência artista*, que seria constituída no entre-espaço da produção de escritas de si e de relações de amizade no âmbito de um processo de formação docente, realizado com um grupo de professoras de arte de Santa Cruz do Sul, durante mais de cinco anos<sup>5</sup>. Na ocasião da pesquisa,

---

<sup>4</sup> Ambas pesquisas financiadas pelo Edital Universal do CNPq (2007-2009; 2010-2012).

<sup>5</sup> O principal objetivo da pesquisa pode ser traduzido dessa forma: “[...] partindo do pressuposto de que a formação docente em arte (professoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma ‘docência artista’, constituída através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise do trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa

entrava em jogo também a busca por espaços de resistência em relação aos discursos de gênero e poder que constituíam a formação das professoras e que de algum modo traziam à tona um paradoxo:

[...] a *hipervisibilidade* das mulheres na docência em arte, sujeita a um discurso “pedagógico” e prescritivo, por um lado; e, por outro, um discurso que conforma a arte a um olhar predominantemente masculino; e a *invisibilidade* profissional das mulheres docentes como artistas de seu próprio trabalho. (LOPONTE, 2005, p. 41).

A ideia de uma *docência artista* persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, etopoética, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. Tais conceitos emergem principalmente da produção teórica de Michel Foucault, em especial nos seus últimos escritos, além da contaminação do pensamento de Friedrich Nietzsche que se avizinhava durante a pesquisa que realizava na época. Adjetivar a docência de *artista* e não *artística* indica mais uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte, numa tentativa de responder às indagações de Deleuze a partir da obra de Foucault:

[...] quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? (DELEUZE, 2008, p. 124).

Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada preestabelecido. Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um *si* que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. Pressupostos tais como esses não pretendem, no entanto, nos

---

Cruz do Sul, RS).” (LOPONTE, 2005, p. 9).

deixar cair em um suposto vazio relativista que paralisaria a nossa capacidade de agir e de pensar sobre os processos de formação docente. Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais *artistas* – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. Seríamos capazes de constituir “estéticas da existência” ou “estéticas da docência”, marcadamente plurais, contingentes, inconformadas?<sup>6</sup>

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra *docência* há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesmo e com o mundo.

Se, em pesquisa concluída em 2005, pensava-se em uma *docência artista*, tendo em foco professoras de arte, com o decorrer do tempo e com o amadurecimento dessa temática, viu-se a necessidade de ampliar a discussão para a formação docente em qualquer área, questões instigadas pela conversação teórica empreendida com autores como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche e as discussões em torno da “arte da existência”, da “vida como obra de arte”, da relação mais estreita entre vida e arte, da arte como vontade de criação, como potência para a vida (FOUCAULT, 2004; MACHADO, 2002; MOSÉ, 2005).

Além disso, o contato direto com alunos oriundos de licenciaturas diversas, como professora da área de Didática<sup>7</sup>, me proporcionou a expansão dos meus interesses de formação e novas indagações. Nas aulas em que se esperava certa instrumentalização pedagógica que os gabaritasse como bons professores, eu provocava esses futuros docentes, em geral pouco flexíveis

---

<sup>6</sup> A esse respeito, são importantes as considerações de Guilherme Castelo Branco referentes às discussões levantadas por Foucault: “Uma coisa podemos afirmar: toda estética da existência tem vínculo estreito com o seu tempo, com seu presente histórico, em muitos casos experiências de inconformidade com as formas de vida comumente aceitas ou controladas, o que faria delas processos históricos constantes e sem fim, o que pressuporia descontinuidades e ultrapassagens imanentes aos processos não lineares das vidas humanas, pessoais, sociais e históricas.” (BRANCO, 2009, p. 145).

<sup>7</sup> Desde 2007, atuo em disciplinas de Didática, atendendo alunos de 17 licenciaturas da UFRGS. A partir de 2010, passei a atuar também como supervisora de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

em seus planejamentos e nos modos de pensar seu trabalho: um aluno de Matemática pode pensar suas aulas a partir de obras como *As meninas*, de Velásquez? O que a obra de um artista como Brennand pode ensinar sobre pigmentos e materiais a alunos de Química? O que uma exposição de arte contemporânea tal como a Bienal do Mercosul pode dizer a licenciandos que não têm formação em arte? Um aluno de Física pode traduzir sua concepção de mundo através de um vídeo artístico?

A continuidade das pesquisas sobre *arte e estética da docência* tem reforçado a crença da potencialidade da dimensão estética na formação continuada de docentes em qualquer área de conhecimento, temática que continuo desenvolvendo na pesquisa em curso, da qual trago alguns elementos para a discussão neste texto. No entanto surge, neste atual trabalho, a necessidade de aprimorar a abordagem sobre formação estética docente a partir de um levantamento sobre as pesquisas já realizadas sobre a temática, além de recolher dados empíricos mais abrangentes sobre a formação estética de alunos de licenciatura de várias áreas, que possam sustentar e subsidiar ações futuras de formação no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS<sup>8</sup>. Embora se perceba um aumento de investigações a respeito de formação estética no campo da pesquisa educacional, as concepções a respeito variam radicalmente. A perspectiva de formação que busco, ancorada nos parceiros filosóficos já citados, entende arte e estética além de um campo disciplinar específico, ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura, para ficarmos em alguns exemplos. Indo além, e sem excluir de todo essas abordagens, penso que possamos extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela, mais do que isso: novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo. Uma educação que contemple e entrelace ética e estética – é a perspectiva defendida por Hermann (2010, p. 17):

A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu.

---

<sup>8</sup> Ações em curso na pesquisa *Arte contemporânea e formação estética para a docência*, com previsão de conclusão em 2013.



Aliando-me à autora e ao seu entendimento sobre estética, que vai além da conceituação clássica de beleza em direção a outra dimensão de conhecimento e interpretação do mundo, acredito que os processos de formação docente não podem prescindir da arte e da estética, reduzindo-se a um pensamento racional e cognitivo em relação aos modos de ser professor.

Importa dizer neste artigo, principalmente, o quanto se agregaram, de modo mais contundente, à problematização sobre a possibilidade de uma *arte e estética da docência*, as discussões em torno da arte contemporânea (especialmente as artes visuais) como uma das propulsoras desta formação, tendo como mote provocações de Nietzsche sobre “o que devemos aprender com os artistas”<sup>9</sup>, ou em outro contexto, “o que a docência pode aprender com as artes visuais contemporâneas”. Nesse sentido, a arte contemporânea é vista como uma produção que atualiza, em certa medida, através de suas proposições e metáforas, conceitos como “estética da existência”, “vida como obra de arte”, relação entre arte e vida, arte como potência para a vida, tão caros a filósofos como Nietzsche e Foucault. A principal aposta deste trabalho é de que a formação docente, em qualquer área de conhecimento, pode ser aprimorada através da ênfase na dimensão estética, entendendo arte e estética (além de campos disciplinares específicos) como suas propulsoras. Pretende-se, de algum modo, contribuir para o debate atual sobre formação docente (em qualquer área de conhecimento), assim como para a discussão em torno das práticas curriculares, tomando a dimensão estética como aspecto fundamental e não como um simples acessório ou um *tintinar de guizos* nesse processo.

## Notas sobre arte contemporânea e formação

O que pode mesmo ter a ver arte contemporânea com educação ou formação docente? De que mesmo falamos ao trazer a arte contemporânea para uma conversa que pode envolver práticas curriculares, formação docente e inquietações contemporâneas em torno da educação?

Em geral, aqueles ligados ao campo chamado de *pedagogia* ou ao da pesquisa educacional não dispendem muito do seu tempo para pensar em arte e, muito menos, sobre as proposições das artes visuais ditas contemporâneas. Esta seria a tarefa específica apenas dos intitulados professores de arte ou dos especialistas da área. Isso que desavisadamente chamamos de arte permanece

---

<sup>9</sup> Ver aforismo 299 de *A Gaia Ciência* (NIETZSCHE, 2001).

confinado às visitas esporádicas em museus e exposições durante viagens, ao folhear curioso de algum livro de imagens artísticas ou a um olhar enviesado para qualquer produção que não cumpra as expectativas de “boas representações” do que chamamos de real. É ainda um olhar de “missão francesa” (MARTINS, 2011) que configura nosso olhar para arte e os julgamentos que fazemos diante das produções que não se encaixam no nosso repertório visual, muitas vezes tão limitado pela nossa própria experiência escolar.

Presentes em grandes exposições nas capitais brasileiras e instituições culturais das mais diversas em várias cidades, mas também em lugares públicos, em sites de internet, aberturas de programas de TV, as produções artísticas contemporâneas estão em várias partes, nosso olhar cansado percebendo-as ou não. Que deslocamentos são necessários para que olhar (ou indo mais além, experimentar) arte contemporânea não nos pareça tão estranho e assustador? As afirmações a respeito do *fim da arte* não querem dizer de forma reducionista que “agora, infelizmente, não se faz a *verdadeira arte*, como antigamente”. O que chega ao fim, conforme Danto (2006), é uma determinada narrativa sobre arte e não o seu tema. Não podemos exigir que a arte permaneça a mesma, tendo os mesmos ideais e os mesmos propósitos diante da acelerada transformação da sociedade contemporânea:

As próprias perguntas sobre ‘o que é arte’ ou se ‘isso é arte’ deixam de ter o significado que tinham até então. Versões essencialistas, institucionalistas, domésticas, pós-históricas – entre outras – emergem, reforçando essas falsas impressões do fim da arte ou de que tudo-tanto-faz. Aos poucos, temos tido de aprender a lidar com o peso do limite, com a força da finitude da nossa existência e compreensão. Aos poucos, temos tido que aprender que é justamente essa condição finita que faz com que proliferem infinitas compreensões – cada uma e todas elas singulares e plausíveis. Aos poucos, temos tido que aprender que o plural é coleção infinita de singulares. (PEREIRA; HERMANN, 2011, p. 262).

As infinitas compreensões advindas das produções artísticas desconcertam a estabilidade do que já conhecemos e, sim, têm tudo a ver com as nossas preocupações singulares. “Isso não tem nada a ver com a gente, professora”, disse-me um aluno de Licenciatura em Ciências Sociais, indagado sobre a ida da turma em uma grande exposição de arte contemporânea da cidade. Sim, eu afirmava, diante dos olhos incrédulos dos meus alunos, uma exposição como essa tem tudo a ver com as inquietações humanas e subjetivas que nos são mais caras e mesmo com nossas preocupações pedagógicas: “[...] as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como

interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Estaremos abertos a esse tipo de descaminho na nossa formação docente e no pensamento a respeito das nossas práticas curriculares cotidianas?

Enquanto o campo da educação parece um pouco impermeável às provocações das produções artísticas contemporâneas, o inverso não parece ser verdadeiro, como vemos a partir de algumas proposições educativas ligadas a exposições de arte contemporânea. Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, propõe a expansão da noção do campo de ação da pedagogia. Parafraseando o célebre termo consagrado pela crítica de arte Rosalind Krauss (2008) no artigo *Escultura no campo expandido*, Helguera pensa a ação educativa dessa exposição a partir da ideia de uma “pedagogia do campo expandido”, ou como um território constituído por diferentes regiões:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12).

Há muitos elementos a reter a partir dessa concepção expandida de pedagogia e de arte para as nossas preocupações formativas em torno da docência: o ato de educar é um ato de criação que envolve conhecimento e flexibilidade diante de alunos, situações pedagógicas, ambientes escolares, práticas curriculares, em geral não correspondentes a modelos predefinidos ou qualquer manual; do mesmo modo que um ambiente artístico é uma construção coletiva de conhecimento, assim também é o ambiente escolar, o que envolve inclusive uma determinada estética que se materializa nas posições ocupadas por professores e alunos, pela concepção de trabalhos escolares, escolhas curriculares e materiais didáticos; e, por último, o conhecimento sobre arte é mais do que um saber delimitado e de interesse de alguns, ele é uma ferramenta para interpretar, conhecer e reinventar o mundo.

É dessa forma que podemos aprender com as proposições de artistas tais como Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Louise Bourgeois, Sophie Calle<sup>10</sup> (apenas para citar alguns) mais do que modos de interpretar e *explicar* o sentido de suas obras. Aprendemos com a experiência ímpar e singular que cada um desses artistas nos oferece: uma atitude inconformada em relação à vida que é traduzida esteticamente em seus trabalhos.

A discussão apresentada até aqui, marcada por novas relações e tensões entre arte e docência, tem tido desdobramentos em seminários<sup>11</sup>, novas investigações e inquietações para a docência<sup>12</sup>.

Diante de uma escola que, muitas vezes, se sente fracassada frente aos desafios da universalização do ensino, da precariedade de condições de trabalho, em especial nas escolas públicas brasileiras, além da insistente desvalorização dos profissionais que se dedicam a esse trabalho, que postura assumem os docentes? Percorrendo as escolas, encontramos desde aqueles indiferentes e conformados à situação, moldando assim as suas práticas, até aqueles que não se deixam capturar nem pelo papel de vítimas, nem de culpados das mazelas educacionais, buscando brechas de resistência e criação em seu trabalho<sup>13</sup>. São esses que mais me interessam e é essa a matéria bruta de pesquisas tais, como a de Steffens (2011), Kautzmann (2011), Born (2012) e Görgen (2012).

Steffens (2011) procurou repensar as práticas verticalizadas de trabalho com literatura na escola, propondo uma experiência com uma turma de Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva literária que contemple a formação estética dos envolvidos. Uma aula de leitura na escola pode ser pensada como uma possibilidade de abertura à formação de subjetividades?

<sup>10</sup> Sobre os artistas brasileiros Arthur Bispo do Rosário e Leonilson, ver: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm)> e <<http://www.projetoleonilson.com.br/site.php>>. A respeito das artistas francesas Louise Bourgeois e Sophie Calle, conferir os sites <<http://www.artnet.com/artists/louise-bourgeois>> e <[http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200908/20090812\\_162153\\_Programa\\_CuidedeVoce\\_P.pdf](http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200908/20090812_162153_Programa_CuidedeVoce_P.pdf)>. Ver também as experiências de artistas como Basbaum (2009) e Floch (2009).

<sup>11</sup> Em especial, os seminários avançados oferecidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a minha coordenação: *Arte contemporânea, formação estética e educação* (2011/1) e *Arte e experiência estética: potencialidades para a formação* (2012/1).

<sup>12</sup> Meu bolsista de Iniciação Científica Álvaro Zacarias Alves Vilaverde, aluno da Licenciatura em Artes Visuais, foi vencedor do *Prêmio Jovem Pesquisador* na área de Ciências Humanas da UFRGS em 2012, com o trabalho *Arte, vida e escrita: arte contemporânea e formação estética*.

<sup>13</sup> Chamo a atenção para as experiências em torno da docência compartilhada, deslocando a concepção e os arranjos das turmas de progressão, realizadas em Porto Alegre/RS e apresentadas em artigo nesta publicação.

As indagações de Kautzmann (2011) dirigiram-se à formação docente para a Educação Infantil. A pesquisadora propôs a criação de um grupo sobre formação estética com professoras de Educação Infantil de Porto Alegre/RS, com o objetivo de criar um espaço de experimentação a partir de práticas de fotografar e olhar fotografias, em especial de artistas contemporâneos, que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola. Buscou-se, dessa forma, favorecer o estranhamento e a mobilização das docentes em relação à criação de novos modos de pensar e atuar na Educação Infantil.

Uma investigação como espaço de formação também foi o mote da pesquisa de Görgen (2012), ao propor “encontros com a *artescrita*” a alunas de um curso de formação para o magistério em nível médio em uma escola de internato do interior do Rio Grande do Sul. O principal objetivo da pesquisa foi propor um experimento a partir do uso da escrita de cartas e da arte contemporânea, em oficinas envolvendo o trabalho de artistas tais como León Ferrari, Mira Schendel, Elida Tessler e Jorge Macchi, deslocando pensamentos padronizados em relação à escrita, à escola e aos modos de ser docente.

Born (2012) enfrenta a tensão e a aproximação entre a docência na educação básica e o fazer artístico, a partir da discussão a respeito do trabalho realizado por professoras artistas participantes de um coletivo de arte contemporânea, chamado *Ponto de Fuga*. Os fazeres artísticos e pedagógicos imbricam-se no trabalho dessas professoras-artistas, configurando-se o coletivo artístico como um espaço de resistência para o exercício do fazer artístico e também contribuindo para o exercício da docência em arte na Educação Básica.

Em comum nessas pesquisas está a inconformidade com um tipo de formação que prescindia de uma dimensão estética ou de uma atitude inquieta em relação ao mundo. Cada uma dessas investigações está contaminada com uma *atitude artista* diante do que significa pesquisar em educação. Impregnadas de suas problemáticas específicas, cada pesquisadora busca e reinventa respostas menos óbvias, menos conformadas, mais *estéticas* diante de inquietações pedagógicas cotidianas. Atentas às provocações contemporâneas do campo das artes, essas investigações instigam o campo educacional, tão afeito às prescrições e aos pensamentos circulares, insistindo em perguntar sobre o impensado e o considerado improvável. Podemos analisar, a partir dessa perspectiva, nossas práticas curriculares cotidianas, ou ainda ampliar nossos referenciais sobre o que está incluído ou excluído do pensamento em torno dos processos educativos: quem é considerado diferente na escola? Como as diferenças de corpos, *ritmos de aprendizagem*, saberes e perspectivas de vida são tratados no

ambiente escolar? De que forma reconhecemos esse *outro* que chega à escola indagando nossas certezas e nossos currículos predefinidos? E, enfim: há lugar para a arte e a estética no pensamento a respeito dessas questões? Se, em princípio, a arte e a experiência estética podem ser consideradas frivolidades diante de problemas tão sérios, podemos incluir aí as discussões de Hermann (2010, p. 132-133) sobre a relação entre estética e ética:

[...] um olhar mais atento pode indicar o quanto ela (a estética) pode atuar para ampliar nossa reflexão moral, na medida em que nos prepara para o estranhamento. [...] Nessa medida, a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade.

Se formos capazes de pensar a respeito dos problemas educacionais que nos afligem há tanto tempo e de expandir nosso pensamento pedagógico, a partir de indagações tão inusitadas e aparentemente estranhas como as provocadas por artistas como Mayana Redin em suas paisagens inventadas e cartografias fictícias, talvez também fiquemos surpresos com as respostas que seremos capazes de produzir. Voltamos ao início: *e se fosse possível?*

## Referências

BASBAUM, Ricardo. Você gostaria de participar de uma experiência artística? In: CARO, Marina de (org.). *Micropolis experimentais*: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 60-75. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Micropolis%20Experimentais.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

BORN, Patriciane. *Entre a docência e o fazer artístico*: formação e atuação coletiva de professoras artistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 143-151.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008. p. 118-126.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

FLOCH, Nicolas. El gran trueque. In: CARO, Marina de (org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 138-155. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Micropolis%20Experimentais.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a artescrita: composições com alunas de Curso Normal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação. In: \_\_\_\_\_.; HOFF, Mônica (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-31. Disponível em: <[http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Pedagogia\\_no\\_campo\\_expandido.pdf](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (org.). *Arte & ensaios*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2008. p. 128-137.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/9516>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela; HERMANN, Nadja. Editorial Dossiê Arte, cultura, educação: mutações. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 261-262, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9866/6791>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.