

ARTE E ENSINO: DESLOCAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Aurélia Regina de Souza Honorato / PPGCL – Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO

Este texto é um recorte de meu estudo para doutoramento que tem como problema de pesquisa a seguinte questão: é possível, por meio do sensível, promover uma formação de professores e professoras de Artes com potencial crítico e político? Uma formação para um novo professor e professora que a partir da experiência cria modos de vida e assim cria uma nova aula de Artes? Nele trago reflexões acerca do ensino da arte em seu percurso histórico a partir de minha própria experiência como professora na Educação Básica e também na universidade, buscando avançar para as possibilidades deste ensino na contemporaneidade. Apresento os deslocamentos que a disciplina de Artes sofreu e promoveu nas instâncias legais do país, assim como nos espaços dos movimentos civis organizados objetivando pensar a formação de professores e professoras de Artes. Um recorte que se propõe a olhar para um território estabelecido, que é o ensino da arte, procurando criar nele deslizamentos, conexões, esvaziamentos e preenchimentos na perspectiva de repensar a formação dos professores e professoras de Artes e seu papel diante dos desafios da educação contemporânea. Tudo isso olhando para as produções contemporâneas em arte como espaços de mudança na escola e na vida.

PALAVRAS-CHAVE

ensino da arte; formação de professores; arte contemporânea.

ABSTRACT

This text is an excerpt of my doctoral study whose research problem the following question: is it possible, through the sensitive, promote teacher training and Arts teachers with critical and political potential? Training for a new teacher and teacher who from experience creates livelihoods and thus creates a new art class? I bring reflections on art education in its historical journey from my own experience as a teacher in Primary Education and also at university, looking forward to the possibilities of this teaching nowadays. Present the shifts that discipline Arts suffered and promoted the legal authorities of the country as well as in the spaces of organized civil movements aiming think teacher training and Arts teachers. A cut that purports to look at an established territory, which is the art of teaching, seeking to create it slips, connections, drain cleaning and fills the perspective to rethink the training of teachers in arts and its role in facing the challenges of contemporary education. All this looking for contemporary productions in art as changing spaces in school and in life.

KEYWORDS

art education; teacher training; contemporary art.

O espaço das mudanças: buscando o instante de cultivo

Na década de 80, quando terminei meu curso de graduação em Educação Artística fui atuar na escola básica com crianças do ensino fundamental. A bagagem que levei para as aulas era aquela que recebi na faculdade uma bagagem mesclada entre a tendência tradicional, tecnicista, escolanovista e progressista, e que tinha como pressuposto o ensino da arte por meio dos conteúdos básicos da linguagem visual, especialmente do desenho, intercalados com ações em teatro e música. A sua base era o fazer, principalmente por meio de técnicas, características essas de uma formação polivalente. A aula de Educação Artística na escola tinha um caráter de atividade. Na época tínhamos, nós professores e professoras atuantes, muita carência em material gráfico para uso em sala de aula. Eu produzia meu material de trabalho fazendo cópias xerografadas de imagens de obras de arte disponíveis nos livros da biblioteca da faculdade. Eram cópias em preto e branco. Também trabalhava com transparências que projetavam as imagens na parede da sala por meio do retroprojetor. Lecionava durante o dia e a luminosidade da sala de aula prejudicava muito o uso desse recurso. Dessa forma eram raras as vezes que eu o utilizava. Levava também livros para a sala de aula, para mostrar as imagens para os alunos, eram imagens reduzidas e não atraíam o olhar dos pequenos. Com todas essas dificuldades as aulas ficavam mesmo, na sua maioria, com o fazer prático e descontextualizado.

A partir do ano de 1987 surge no cenário nacional um grande movimento chamado Arte-Educação¹, liderado por Ana Mae Barbosa e que apresentou aos professores e professoras de Artes uma revolucionária maneira de aliar a história da arte, a análise das obras ou objetos de arte e o fazer artístico. A essa nova forma de ensinar arte chamou-se Metodologia Triangular, hoje mais conhecida como Abordagem Triangular ou Proposta Triangular.

Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de ensino de arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998. p. 33)

Essa Proposta nasce no interior do MAC da USP (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo) onde Ana Mae Barbosa era diretora. Entre 1987 e 1993, junto com uma equipe de arte-educadores e a partir do acervo de obras artísticas do museu, Barbosa experimentou sua abordagem com crianças, adolescentes e adultos que não tinham conhecimento em arte. Essa prática no museu criou volume e significação avançando para os espaços escolares formais. O que era uma proposta tomou uma dimensão extrema, não sei se devido a tantas carências em materiais, metodologias e trocas, que os professores e professoras de Artes, incluindo eu, em grande parte do território nacional, adotaram essa prática em suas aulas. Com a disseminação da ideia, o mercado gráfico encontrou também espaço para expandir seus negócios. Como a disciplina de Artes, no Ensino Fundamental, não é prioritária para adoção de livros didáticos², as produções paradidáticas de livros, catálogos e revistas crescem e o professor de Artes começa a levar a imagem da arte para a sala de aula. Imagens coloridas, com dimensões maiores do que as encontradas nos livros de história da arte.

Diversos encontros nacionais e regionais de Arte Educação aconteceram para falar sobre a Proposta Triangular e também apresentar experiências de sucesso com a nova metodologia para o ensino da arte, que, de certa maneira, mudou o panorama da disciplina frente ao Ministério de Educação e Cultura do governo federal, assim como frente às secretarias de educação estaduais e municipais, e em pequena escala à comunidade escolar. Essa mudança se concretizou em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabelece que o ensino da Arte constitua-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Segundo Subtil (2012. p. 127)

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao definir a obrigatoriedade do “ensino de arte” em lugar de “educação artística” revela o resultado dos debates das últimas décadas quanto à especificidade de cada área: música, teatro, artes visuais e dança. [...] Esses encaminhamentos legais são o corolário da dialética afirmação/negação da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). No primeiro pressuposto, ao reforçar a obrigatoriedade para o ensino de arte; no segundo, ao contrapor a especificidade de cada campo à polivalência ou integração dos campos da arte não só entre si, mas também com o campo mais abrangente da comunicação e expressão, apregoados por essa lei.

O que vinha sendo realizado na Educação Artística era a prática da polivalência e essa nova lei acaba por apontar possibilidades de um trabalho no ensino da arte com maior ênfase nas características das especificidades das linguagens artísticas buscando um diálogo com todas as culturas e formas de arte, do erudito ao popular.

É a partir da LDB de 1996 que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1997, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que são organizados por área de conhecimento e também por níveis de ensino: Ensino Fundamental I (séries iniciais); Ensino Fundamental II (séries finais) e Ensino Médio. Esses documentos estão disponíveis nas bibliotecas das escolas, foram distribuídos via correio a todos os professores cadastrados nas escolas públicas na época e hoje estão disponíveis para download no site do ministério. A disciplina Artes é colocada nesse documento no mesmo patamar das demais disciplinas do currículo escolar:

[...] as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular. (BRASIL, 1997. p. 15)

Assim, vê-se tanto na lei como nas orientações curriculares dos PCN a consolidação do posicionamento da área da arte como área de conhecimento e de estudo na educação escolar e, por decorrência, o reconhecimento de sua relevância na formação de crianças e jovens. Pode-se dizer que foi a partir do final dos anos 90 que uma significativa mudança aconteceu nas propostas curriculares de ensino de arte nas escolas de ensino básico, assim como nos cursos de formação inicial de professores. A perspectiva metodológica proposta nos PCN traz os conteúdos da área organizados por três eixos norteadores de aprendizagem: *produção em arte* que aponta para o processo de criação individual do aluno; *fruição* que se baseia na apreciação significativa da arte; e a *reflexão* que tem foco na arte como uma produção pessoal e que está ligada à variedade das culturas humanas de diferentes tempos históricos. Percebe-se aqui a influência da Proposta Triangular que apresenta também três eixos como base para um expressivo conhecimento em arte: o fazer artístico; a análise de obras e a história da arte.

Essa influência aparece também na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), documento elaborado com a participação de professores especialistas atuantes na rede pública estadual, nas diferentes áreas do conhecimento. Para esse documento “um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica)” (PROPOSTA, 1998. p. 194). É uma proposta que tem como base metodológica a perspectiva histórico-cultural que considera o aluno um ser pensante que a partir do encontro que tem com a obra artística passa a ter experiências estéticas que possibilitam o acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os seus significados. O documento apresenta uma lista de conteúdos para cada linguagem artística – artes visuais, música e teatro – e que são separados por nível de ensino. Mais uma vez percebe-se a formatação de uma proposta de ensino de arte que busca um método com regras definidas, inclusive trazendo exemplos de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, como se o estado todo tivesse crianças iguais, professores iguais, escolas iguais, comunidades iguais.

Instantes de deslocamentos no espaço da formação

Em paralelo a todo esse movimento de mudanças legais para o ensino da arte e suas transformações nas perspectivas metodológicas existe a preocupação com a formação inicial dos professores e professoras que irão atuar nas escolas e que precisam olhar para essas mudanças. Percebe-se que as reformas educacionais são movidas pelos modelos de gestão pública da educação e esses orientam o modelo de formação docente como um todo. Na história da formação docente em arte muitas mudanças foram necessárias para que hoje tenhamos alguma perspectiva de qualidade e compromisso no campo.

Hoje, os cursos de graduação em licenciatura em Artes Visuais têm como base para elaboração de seus projetos pedagógicos e políticos, além de toda a legislação instituída desde o início dos anos 90 com enfoque no ensino da arte, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 16 de janeiro de 2009 -, que com base no Parecer CNE/CES nº 280/2007 preconizam eixos para auxiliar na qualificação desses profissionais, os quais são: o ensino visando à aprendizagem do estudante; o acolhimento

e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a construção de projetos e o desenvolvimento de conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação, da comunicação e das inovações no âmbito escolar e, como último eixo, o desenvolvimento do trabalho em grupo.

É percebido que a partir das diretrizes criadas e também das perspectivas um tanto alargadas que ela promove várias abordagens de conteúdos começam a despontar na escola por meio da disciplina de Artes: o cotidiano e sua estética, o artista local, produções artísticas de diferentes povos e regiões, a arte contemporânea, as tecnologias na arte, a história da arte para além dos cânones, as imagens da mídia e da publicidade. Penso que são mudanças, talvez tímidas, mas que demonstram uma tentativa de aproximação da disciplina com a vida e que já são frutos de um trabalho de formação inicial nas universidades. Um trabalho que tem suas raízes na luta dos movimentos civis organizados como a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil e demais Associações Estaduais, assim como nos estudos e pesquisas de grupos da área da arte como a ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas.

Considero que todo esse movimento acontecido no ensino da arte em nosso país contribuiu e modificou o panorama da disciplina. Hoje os professores e professoras de Artes, as escolas, os cursos de graduação de licenciatura em arte conquistaram um outro espaço no cenário educacional. Mas penso que mais uma vez é necessário mudar. Aliás, precisa-se mudar sempre, pois com a dinâmica frenética do mundo contemporâneo não se pode ficar preso em três pontos apenas na construção do conhecimento em arte. Três pontos fecham e encarceram a arte, a estética, o sensível, a imagem. Tentar enformar o ensino da arte por meio de métodos generalizados engessam-no, tiram-no a flexibilidade e a sua capacidade de deslizamento, deslocamento e de não-pertencimento.

Como fazer para escapar da acomodação que acontece com os profissionais da educação em arte quando eles se adaptam a uma proposta metodológica e nela cri-

am um padrão de aula que é repetido dia-a-dia, ano-a-ano? Sair desse padrão é contribuir com a formação estética das crianças e jovens na escola? Como pensar uma formação de professores e professoras de Artes que os considere como espectadores emancipados? Um espectador que é autônomo, crítico, um ser pensante que não só recebe e reproduz, mas propõe e aprende com seus alunos? De que maneira pensar a formação de professores e professoras de Artes que leve em consideração a potência do dissenso, a potência da política contemporânea como searas de transformação de modos de vida?

Os rumos do ensino da arte, do final da década de 90 até os dias atuais vêm sendo investigados por diferentes pesquisadores³. São pesquisas que abordam questões políticas no âmbito da escola e das universidades, questões metodológicas de ensino e aprendizagem, assim como questões que discutem a formação dos profissionais da área da arte e seu papel diante dos desafios da educação contemporânea. Afinal, o tempo dos professores práticos e expressivos, que ensinavam técnicas e terminologias, se foi (será?). O ensino da arte precisa avançar para além da centralidade que ainda perdura no que tange às obras, aos artistas, a historicidade, às práticas expressivas. É comum ouvir alunos na graduação em dúvidas com relação ao sentido da arte na educação, ao sentido da arte na escola. Na sua grande maioria veem a arte a partir de uma visão messiânica, onde artistas, obras, movimentos artísticos, ensino da arte são possibilidades de transformações individuais e sociais, é possível sim, mas não podem encarar essas questões numa perspectiva idealizada e romântica. Para Celso Favaretto (2010) esta é uma interrogação que ainda permanece sobre o papel da arte na educação e que se estabelece pela suposta existência de um valor atrelado a uma mitologia da arte, que para o autor é

[...] afirmada de muitas maneiras: pela ideia, instalada há bastante tempo entre as reflexões sobre educação, de que a arte é componente essencial da formação humana e que isto deve ser garantido desde cedo; porque existe uma instituição, a escola, que garante a legitimidade da arte na educação; também, e de modo pregnante, porque desenvolveu-se uma demanda de mercado que recobre e infla a imagem cultural da arte. (FAVARETTO, 2010. p.226–227)

Nesta discussão é importante colocar em evidência a necessidade de olhar para “a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilu-

sões da modernidade, da reorientação de seus pressupostos” (idem p. 229). Num mundo intermediado por intensas visualidades que ajudam na difusão de discursos que influem na construção de identidades e de subjetividades, o professor e professora de modo geral, e aqui em especial, de Artes, a meu ver, precisam olhar para a multiplicidade de imagens presentes nos cotidianos como potência de ação. Imagens essas que produzem conhecimento. Essas considerações requerem pensar o

[...] deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos. (FAVARETTO, 2010. p. 229)

Que acabam por mostrar que é preciso rever a ideia de formação originária da *Bildung* – termo provindo do alemão que designa cultura, mas também está diretamente ligado ao conceito de formação. É o idealismo alemão que cria o conceito de formação que acaba por se tornar elemento fundamental nos preceitos do ideário iluminista. A *Bildung* é, na filosofia, comparada a *Paideia* dos gregos e ao *Humanitas* dos latinos. As três construções fundam-se no desejo do Espírito das Luzes na busca pelo esclarecimento com base na razão e na experiência tendo como finalidade a emancipação do homem. Para ampliar esse olhar para a relação entre *Bildung* e formação trago um trecho de Berman extraído do estudo de Rosana Suarez sobre o histórico do conceito:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobre tudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se. (BERMAN apud SUAREZ, 2005. p. 193)

São olhares sobre o conceito de formação que ainda determinam, em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje, apesar de ser insuficiente para abarcar as questões prementes e intempestivas da experiência contemporânea. Pensando a partir dessa experiência e olhando para as rápidas transformações socioculturais que presenciemos nas últimas décadas e também para as diversas práticas culturais que emergem com as infinitas produções culturais existentes é necessário repensar a formação de professores e professoras de Artes. Na minha atuação na escola básica percebo que a arte estabelecida pela sociedade está ainda muito distante da vida e do imaginário dos alunos e professores, ao contrário das produções da televisão, do cinema, da publicidade e em especial da internet, que estão constantemente em suas imaginações provocando mobilizações e constituindo grupos que acabam por criar práticas culturais, estilos e modos de ser. O professor e professora de Artes precisam estar atentos a esta realidade, precisam compreender e refletir sobre os efeitos dessas imagens sobre todos nós. Além disso, é importante pensar que essa produção de imagens para além da produção de arte estabelecida constitui-se também como objeto de estudo no ensino da arte.

No final dos anos 50 o campo das humanidades, especialmente a filosofia, teve como destaque a 'virada lingüística', que concentrou seus estudos nos modelos de textualidade e discursos. No lugar de uma filosofia centrada na consciência e no sujeito, onde a consciência é a mente e o sujeito é preso à psicologia, surge uma filosofia que, pela investigação sobre o exercício da própria língua, busca explicar os problemas filosóficos tradicionais com base na crítica da própria linguagem que promove esses problemas. Para Martin Jay (2004), esta virada abre espaço para uma mudança também no aspecto da cultura das imagens, dando lugar a uma 'virada visual' que sugere o abandono da ênfase no pictórico buscando compreensões do visual e da visualização, apresentando a 'experiência visual' como um novo modelo na contemporaneidade. Segundo Hernández:

[...] tanto os Estudos Visuais como os de Cultura Visual emergem, no final dos anos 80, no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à lingüística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais. (2007, p. 21)

Pesquisas no campo da Sociologia, da Antropologia, da História, da Educação e da Psicologia, têm apontado um crescimento na busca da imagem como forma de olhar para os problemas da cultura. Segundo Hernández (2007) a expressão cultura visual é atribuída a diferentes práticas e julgamentos críticos que envolvem as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar, isto é, aos meios subjetivos de ver o mundo e a si mesmo. Para ele é necessária uma mudança na forma de trazer as imagens para o espaço da sala de aula de Artes, tanto que em seu livro *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional* apresenta, com base nos Estudos da Cultura Visual (ECV), exemplos concretos, trazidos de suas experiências docentes e de pesquisa, apontando para uma perspectiva metodológica de trabalho com as imagens que objetiva dar ênfase a fluidez das imagens no cotidiano e os efeitos e sentidos que elas produzem quando em contato com crianças, jovens e adultos. Meu propósito aqui não é o de afirmar os estudos da cultura visual como substituto ou mesmo diretiva para o ensino da arte, mas confesso que acredito em muitos pressupostos dessa “nova narrativa” defendida por Hernández, principalmente no que tange a abertura de olhar dos professores e professoras para as imagens, escapando da tradicional prática de apenas ensinar a ver e propor atividades artísticas.

Ao olhar para essa pesquisa e para a perspectiva que ela aponta, de pensar um outro professor e uma outra professora de Artes, olho também para a arte contemporânea como possibilidade de deslizamento, como uma linha de fuga ao que está estabelecido como método, ou metodologia para o ensino da arte. Afinal vejo as produções em arte contemporânea comporem diferentes discussões sobre a vida contemporânea, sobre a visualidade e a potência das imagens na construção de saberes, poderes e formas de compreensão de uma determinada realidade.

Abro aqui parênteses para falar do trabalho de uma artista brasileira que tive a oportunidade de conhecer quando cursei uma disciplina do doutorado intitulada *Formas do não pertencimento na estética contemporânea* e que tinha como objetivo discutir as inespecificidades da estética contemporânea e o não pertencimento das obras produzidas pelos artistas da arte contemporânea. O trabalho ao qual me refiro é *Espelho Diário* (2001) da artista mineira Rosângela Rennó. Trata-se de uma videoinstalação:

Exibida inicialmente em Lisboa em 2001 no Museu do Chiado, Espelho Diário vem a ser uma obra fascinante em razão da emoção provocada no espectador. Confortavelmente acomodado em frente a uma tela de projeção dupla, colocada em ângulo de quase 120º, como se fosse um livro aberto, ou uma agenda que se vá folheando ou como um espelho – da outra tela ou de si mesmo – o espectador não vê passarem as duas horas de projeção sincronizada em loop. O título da videoinstalação se refere com ironia ao nome do famoso tablóide Daily Mirror e sua crônica de faits divers, pequenos assuntos do cotidiano. Durante mais de oito anos, a artista colecionou matérias de jornais que diziam respeito a mulheres que levavam o mesmo nome que ela, Rosângela, nome bastante popular no Brasil. A artista não gostava dele: “Eu sempre tive dificuldade em aceitar meu nome. Entre 1992 e 93, li a notícia do sequestro e posterior liberação de uma mulher da alta sociedade do Rio de Janeiro, com as palavras ‘Rosângela foi liberada enquanto rezava’. Eu adorei, era a primeira vez que uma mulher de classe alta com este nome vinha a ser notícia na imprensa. (BIASS-FABIANI, 2006. p. 1)

Na videoinstalação, além da dupla imagem de Rosângela, acontece a narração, por ela mesma, de textos escritos por Alícia Penna⁴, que criou monólogos inspirados nas notícias de jornal selecionados por Rosângela e que são protagonizados pelas diferentes Rosângelas. “arquétipos identitários brasileiros tipos correntes e nada óbvios, agregando frescor e perplexidade a um campo minado por previsibilidades. Entre elas [...] uma das categorias mais exploradas pelos meios de comunicação – a vítima de morte violenta” (ALZUGARAY, 2004. s/p). O trabalho da artista é um exercício político de falar de seu país, de seus habitantes, olhando pelas frestas, pelos fragmentos que a história jornalística conta de maneira marginal. Falar de Rosângelas, Marias, Albertinas, falar de mulheres brasileiras é abrir espaço para pensar o dia-a-dia de cada um de nós, é pensar os contextos e forças, é olhar para outras direções que não aquelas determinadas pelo discurso hegemônico. A arte contemporânea possibilita essas aberturas que devem ser percebidas pelos professores e professoras de Artes em formação.

Assim como Rosângela Rennó, diversos artistas contemporâneos, de diferentes origens e proposições contribuem na construção de um acervo artístico, estético, crítico e político para o campo da arte. Acervo esse que está acessível a todos, pois está na rua, nas galerias e museus, na rede e em diversos espaços culturais. Esses

artistas que falam por meio de suas produções sobre o corpo na sociedade, as micropolíticas, os acontecimentos políticos, sociais, culturais, os conflitos religiosos, raciais e de gênero, o espaço e lugar da arte e do artista, entre outros temas buscam, de alguma forma, deslocar nosso olhar sobre o mundo. Vejo esse deslocamento como uma porta aberta para o ensino da arte, uma rota de fuga das grades de conteúdos, dos enquadramentos das imagens, da explicação.

São produções artísticas contemporâneas apresentadas ao mundo em suas mais variadas linguagens. Esse é um outro ponto marcante da arte contemporânea: as relações que estabelece entre as linguagens tradicionais da arte, assim como a constituição de novas linguagens. As linguagens tradicionais, pintura, escultura, desenho, música, teatro, literatura, se misturam e novas formas de expressão surgem como a performance, as intervenções, as instalações, e mais. Formas essas que constituem um conjunto de manifestações artísticas que cada vez mais se aproximam da vida cotidiana em diferentes instâncias como: a política, a ecologia, a ética.

Como não pensar a arte contemporânea na escola? As provocações da arte contemporânea não podem abrir espaço para a desconstrução da importância que é dada ao significado das imagens nas aulas de Artes? Em sua grande maioria, os professores e professoras de Artes têm em suas práticas as concepções de arte da modernidade e essa atitude acaba causando um afastamento dos jovens alunos da produção de arte contemporânea, causando inclusive certa banalização das temáticas e materiais utilizados pelos artistas. É comum buscar beleza nas produções artísticas, herança da arte clássica e por vezes da moderna, quesito esse que não é prioritário na arte contemporânea. Para Cunha (2012, p. 118) “É muito difícil compreenderem que a arte contemporânea tem como uma de suas intenções desacomodar nossos pensamentos e não nos proporcionar estesia”. Que comunga com a fala de Picosque e Martins:

Vivemos a (an)estesia no cotidiano? Somos afetados, tocados, atingidos pelo mundo que habita em nós, pelo mundo que habitamos? O estado de anestesia deixa em nós marcas profundas no modo de compreender o mundo e nele agir. Se por um lado ficamos com o fazer criativo rebaixado, agindo como meros executores de tarefas, por

outro lado, não baixamos mais os olhos para o lixo jogado ou o corpo morto estendido no chão. (PICOSQUE e MARTINS, 2007. p. 352)

Será que as questões postas acima estão diretamente relacionadas à maneira como os professores e professoras de Artes em formação estão percebendo a arte? Como pensar, a partir da quebra desses paradigmas, um novo professor e uma nova professora de Artes? São perguntas que me impulsionam nesse desafio de buscar caminhos possíveis da experiência com o sensível na formação de professores e professoras no desejo de criar e ampliar com eles e elas modos de fazer e fazerem-se na docência em arte.

Na formação de professores e professoras a experiência pode acontecer também. Podem acontecer várias experiências, mas cada uma é única no sentido de ser singular. É na singularidade que a transformação acontece. Mudança de modos de vida. Partindo dessas reflexões continuo minha escrita procurando compreender o que é experiência, já que é um de meus objetos de estudo, entendendo-a como um elemento imprescindível à prática do pensar em educação, em arte. Pela e com a experiência, acredito que se possa ativar o pensamento nas suas dimensões estéticas, éticas e políticas. Dimensões estas que estão imbricadas na vida e que precisam estar constantemente presentes nas reflexões e ações dos professores e professoras de Artes, assim como nas ações e pretensões das aulas de Artes.

A experiência é um conceito estudado e discutido por muitos e há bastante tempo. Escolho falar da experiência como possibilidade de criação de instantes individuais e coletivos na educação em arte e na vida, porque acredito na produção do sensível que acontece pela experiência. O ser humano é movido pelo instantes-já, como diz Clarice Lispector, para dar conta da volatilidade do tempo. Instante-já que é experiência e que promove encontros com o desconhecido.

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles espocam mudos no espaço. Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me

foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já.
(LISPECTOR, 1998. p.9–10)

“Cada coisa tem um instante em que ela é” um instante que pode ser a experiência? Que promove o sensível? Coccia (2010) fala sobre o ser vivente que não está no mundo tal como a pedra existe, isto é ele está vivo a partir do sensível que ele pode produzir, e, pensando no sentido das palavras se o sensível não é algo que se conjuga no verbo fazer como se é capaz de produzi-lo? O sensível não se faz porque o sensível não é a relação imediata com a coisa, o sensível é a medialidade, é o instante-já, é o meio. Nós somos capazes de nos fazer imagem. Imagem é aquilo que está em mim mas não está em mim. No plano do ser humano nós conseguimos produzir imagens naturalmente, mas o ser humano externaliza esta imagem em meios diversos e a arte em geral é um meio absoluto de produção destas imagens. O sensível não é a escrita do livro, não é a pintura da tela, não é o aspecto material, mas sim a externalidade do que sou. É o que está entre. Esta forma de pensar o humano, para mim, é a forma de pensar a experiência. Uma busca pela quarta dimensão do instante-já que é possível.

Notas

¹ Tal movimento teve início fora da educação escolar e com base nas ideias metodológicas da Escola Nova. Esse modo de conceber o ensino da arte propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. (FERRAZ e FUSARI, 2010).

² Neste ano de 2015 houve a adoção de livro didático de Artes para o Ensino Médio em todo o país.

³ Hernández (2005, 2007), Buoro (1996, 2000), Picosque e Martins(2010) Loponte (2005)

⁴ Escritora e tradutora de textos técnicos. Graduada em Arquitetura, Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Referências

ALZUGARAY, Paula. *Rosângela Rennó: o artista como narrador*. São Paulo: Paço das artes, 2004. folder de exposição [exhibition folder].

-
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BIASS-FABIANI, Sophie. Rosângela Rennó: memoiresré flechies. *Revista Turbulence vídeo*, n. 50. Clermont-Ferrand. França, janeiro-março de 2006, p. 3-6.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 16 de janeiro de 2009.
- COCCIA, Emanuele. *A Vida Sensível*. Tradução Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira. Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.
- FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. *Revista Ibero-americana de Educação*, Buenos Aires, n. 53, p.225-235, maio 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JAY, Martin. Relativismo cultural e a virada visual. *AletriA: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 10/11, p. 13-29, 2003/2004
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PROPOSTA curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, (disciplinas curriculares). Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998. 243 p.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, n. 112, p.191-198, fev. 2006.
- SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei 5692/71 e a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas: passados quarenta anos prestando contas com o presente. *Revista Brasileira História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p.125-151, set. 2012. Semestral.

Aurélia Regina de Souza Honorato

Doutoranda em Ciências da Linguagem (PPGCL) na Universidade do Sul de Santa Catarina, na linha de pesquisa Linguagem e Cultura (2011/2015). É Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória (2007). Possui graduação em Educação Artística pela Fundação Educacional de Criciúma (1985). É professora de Artes na Rede Estadual de Educação desde 1990. Atua nas disciplinas de Estética, Estágios Supervisionados, Arte Educação, Projeto de Pesquisa e Arte no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense. É integrante do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Estética – GEDEST/CNPq na Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC. Tem experiência na área de Artes Visuais atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte, ensino da arte, estética da arte, teorias da imagem, pesquisa com crianças, espaços de narrativa, imaginação.