

SUJEITOS DO CONHECIMENTO E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS – REPENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Autora: Isabela Frade¹

Resumo

Nesse segundo diálogo sobre a formação docente, tratamos especialmente da arte como ação social a partir de relações comunitárias. Identificamos determinados pontos de referência para traçar as coordenadas elementares deste percurso reflexivo. São questões determinantes das novas configurações desse espaço que observamos como região de emergência que destacamos nesse projeto de educar o educador. Partimos dos eixos organizadores ao intentarmos buscar, através dessa crítica ao que se produz agora, as linhas estratégicas que permitem produzir a imagem desse mapa em sua dimensão potencial, cogitando suas possíveis conformações para o futuro próximo.

Palavras-chave: Arte, Formação docente, Relações comunitárias, América Latina.

Abstract

In this second dialogue on teacher training, we specially think on art as social compromise within community relations. Certain key points are identified to trace the basic coordinates for this reflection. The determined configurations we observe as emergencies compose this project to educate the educator. The organizer axes of this criticism allow us to figure out what is produced now, trying with these strategic lines to produce this map image in its potential form, cogitating its possible conformations for the near future.

Keywords: Arte, Teacher training, Community relations, Latin America.

¹ Licenciada em Artes pela PUCRio, doutorado em Comunicação pela ECA/USP. PROCIENTISTA FAPERJ. Chefia a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ e integra o corpo de docentes do curso de doutorado em Artes pelo PPGARTES/UERJ. Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: esfera pública e mediação, poética relacional, multilocalidade e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética - CNPQ e integra o consórcio brasileiro UDESC/USP/UERJ do projeto Observatório de formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – CAPES-MINCYT. Desenvolve estágio pos doutoral pela UNLP, Buenos Aires, Argentina. E-mail: isabelafrade@gmail.com.

Introdução

Nesse segundo diálogo sobre a formação docente, tratamos especialmente da arte como ação social a partir de relações comunitárias. Identificamos determinados pontos de referência para traçar as coordenadas elementares deste percurso reflexivo. São quatro os pontos chave elegidos ao enfatizarmos suas formas emergentes. Tratamos aqui de emergências em duplo sentido: no sentido da urgência, de ação necessária e imprescindível e, também, no sentido do que se reativa ou nasce, do que emerge ou se deverá fazer emergir. Consideramos que essas intervenções possuem elos com muitas outras ações do passado, algumas que se referem à educação popular, de rua que no, espanhol, denominada *callejera*, de cunho informal ou alternativo; esses antecedentes indicam que não são exatamente inovações. As que se deram por projetos educativos são amplamente reconhecidas em nossos países – na Argentina, já a partir da primeira década do séc. XX, com as experiências das comunidades em gestão nas escolas, onde se destaca o papel das sociedades populares de educação, ativas desde 1850 (PUIGGROS, 2013) – e no Brasil, um pouco mais tardias, com as propostas educativas da Escola Nova, no que iria se desenvolver na contracorrente ao positivismo; essas que nasciam animadas com os processos políticos igualitários e embebidas na arte. Muitas delas abortadas por sucessivos golpes militares e econômicos de grande violência.

Algumas dessas terminologias – como a denominação da Escolinha de Arte do Brasil, por exemplo, criada em 1948, indicam pela sua imprecisão o sentido próprio de invenção de um percurso, de uma busca ainda em

aberto. Segundo Augusto Rodrigues, seu fundador, em um encontro que tivemos, em julho de 1985, tivemos oportunidade de comentar a frágil terminologia “escolinha”. Augusto comentava que essa visão crítica deturpava o espírito de sua obra educativa: esse batismo tinha um sentido transgressor e afetuoso. Era outra escola, uma escola de arte para a formação humana.

Algumas dessas buscas foram derivadas de planos escolanovistas com perspectivas de amplo desenvolvimento social, como a Escola Parque de Anísio Teixeira, no Brasil dos anos 50, ou as propostas da *Escuela Serena* das *hermanas Cossettini*, na Argentina dos anos 30/50, apenas para apontar algumas experiências anteriores. Não se trata aqui de refazer o percurso desses movimentos, o que exigiria um estudo aprofundado e de longo prazo, mas as trazemos como referência no sentido de apontar sua anterioridade e refletir sobre alguns de seus traços, dos quais podemos sugerir determinadas derivações.

Para tanto, indicamos algumas iniciativas antecedentes e comentamos que muitas delas estabeleceram estreita vinculação com o Movimento Educação pela Arte, proposição desencadeadora elaborada pelo crítico inglês Herbert Read (2013), no final dos anos 40, que influenciou diretamente iniciativas brasileiras e argentinas com vínculos profícuos, especialmente com o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil e, subsequentemente, na educação argentina (KHON & FRADE, 2013).

Para tocarmos na experiência brasileira, da qual temos maiores indícios, os experimentos da arte educação são formas de atuação calcadas na livre expressão e no desenvolvimento de uma linguagem pessoal, amplificadora de potencialidades inatas, modos de desvelar qualidades

individualizantes. Em seu modo prático, seguem os aportes da contracultura, pela deshierarquização da arte, sua lúdica vivaz e seus processos de pesquisa de linguagem. Seguem, até hoje, mal compreendidas em seu viés político. As formas de atuação que derivavam das experimentações de Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, Ilo Krugli, Cecília Conde, Fernando Lébeis, Pedro Domingues, Dolores Campos e muitos outros arte educadores, se dispersaram em uma propagação derivada em inúmeras outras propostas, e seguem ainda ativas até hoje sob novas reverberações. Todas elas, ainda que se pudesse entender até muito recentemente que era apenas *lassaiz faire*, fazer vazio e desestruturado, eram, contrariamente, trabalhos de pesquisa densos e profundos. Eram laboratórios que tratavam de desenvolver as ideias de muitos artistas, filósofos, críticos e cientistas, calcados na pesquisa dos estudos do desenvolvimento e da linguagem infantil, da crítica de arte moderna, da psicologia junguiana e da cultura popular.



Imagem 1. Augusto Rodrigues no Largo do Boticário. A foto revela muito seu modo de captar a linguagem da criança: estende-se até ela, busca estar em seu próprio plano de entendimento.

Fonte: Blog na zaga e nas artes, BR²

² Disponível em: <[http:// nazagaenasartes.wordpress.com/2012/10/30/ano-augusto-rodrigues-2013-imagens-da-arte-brasileira-homenagem-postuma-a-augusto-rodrigues](http://nazagaenasartes.wordpress.com/2012/10/30/ano-augusto-rodrigues-2013-imagens-da-arte-brasileira-homenagem-postuma-a-augusto-rodrigues)>

Maria Fusari e Heloísa Ferraz, ao publicarem no início da década de 90, o livro *Metodologia do Ensino de Arte* (1993), peça chave em todas as pesquisas e propostas sobre formação docente em Arte no Brasil nessa década, qualificariam essa abordagem como *lassaiz faire*, acentuando seu viés espontaneísta, e assim seguiriam todas as publicações derivadas durante as duas décadas seguintes no Brasil. O que se perdia em aporte cientificamente arrolado com a pesquisa da psicologia infantil, e mais outras iniciativas onde arte iria assumir protagonismo como a educação inclusiva de Helena Antipoff e as influentes ideias de Pestalozzi e Froebel, de Montessori, e mais especificamente no Brasil, da educação popular de Anísio Teixeira, das experimentações do teatro popular em Krugli, e tantos outros elementos de pesquisa em arte e educação envolvidas em processo de fusão com as políticas libertárias dos anos 50 e 60, ficaram empobrecidas sob o rótulo simplificador e ainda aguardam uma perspectiva mais apurada de avaliação crítica.

Ana Mae Barbosa, em suas pesquisas sobre a história do Ensino de Arte, reporta a uma primeira experiência educativa em artes nas ruas que seria realizada no México na segunda década do séc. XX. Fazendo parte das experimentações pedagógicas do período pós-revolucionário, se formam as *Escuelas de Pintura al Aire Libre* (MATUTE, 2008). Essas experimentações se vincularam, nos anos seguintes, ao movimento muralista de Siqueiros, Orozco e Viveiros, que tinham seu aspecto formativo creditado ao papel transformador da arte na educação política do povo, associada ao extremo rigor e potência plásticos. Seu impacto ideológico é primordial nesse estado de proposta de um ensino de arte para além das instituições oficiais e seus programas disciplinantes.

Siqueiros esteve em Buenos Aires em 1930, onde atuou como catalizador de um movimento muralista que, ainda hoje, mostra as influências que se veicularam na obra de Antonio Berni, Demetrio Urruchúa, Juan Carlos Castagnino e outros envolvidos no *Taller de Arte Mural*, a cargo do artista mexicano. Essas iniciativas, e muitas outras que devemos seguir reconhecendo como nossas antecessoras, compuseram um campo profícuo para o surgimento de novos referenciais para uma educação libertadora através da arte.



**Imagem 02. Escuela de Pintura al Aire Libre em Xochimilco, ME.
Fonte: Site Discurso Visual/ CENART /Governo do México³.**

São muitos os traços que permanecem dessas iniciativas e que devemos ir buscando, encontrando interlocução com o passado, exatamente para delinear o que desejamos estabelecer como força ativa em nosso futuro. Apenas de modo breve, pudemos tratar dessa herança a que ainda desejamos ver mais aparente em novos estudos. Isso nos mostra, de certo modo, o projeto latino-americano de compartilhar, na arte, um indicador comum de sociabilidade. Nesse sentido, essa atuação vem, também, avivar esse desejo nos tempos atuais. O diálogo aqui

³ Disponível em: <<http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/agora/agolaura.htm>>

desenvolvido é, assim, um passo para essa interlocução em estado íntimo: nesse momento reconhecemos o papel vigoroso que a arte pode cumprir na transformação do nosso mundo pela justiça plena e pela beleza em seu modo mais profundo.

Reconhecer o saber do outro, o saber de todos e o saber da arte

O primeiro dos eixos trata do enfoque sobre um novo tipo de saber, um saber aberto, vivo, ligado aos processos reais de trabalho educativo e da vida social. O saber ativo, que se dá em investigação contínua, na proposição da docência vinculada ao papel do educador como sujeito atuante em seu próprio meio e não mero repetidor. Portanto, se reafirma o cantado refrão do trabalho do professor como o de quem atua na construção de conhecimento, mas isso em termos mais comprometedores, pois esse conhecimento não está isolado no seu campo de pensamento em suspensão, longe de uma prática real, mas sim refletindo em seu modo de presença e, ainda, em seu sentido político, na qual a docência exhibe um nível de comprometimento social radical.

Não está aderido a um saber prefixado que se deve reportar e transmitir, uma cartilha fechada de noções e ideias prontas, mas a apreensão da tradição de sua disciplina e sua ultrapassagem, seu desborde. Nesse ir mais além, inclusive nos inclinamos a pensar em um estado de indisciplina mais adiante, quando iremos falar na prática artística, nosso segundo ponto estratégico, quando tocamos na atuação educadora como propulsora desse mesmo campo.

Estamos agora iniciando esse aporte da arte pela defesa de seu papel como ação comprometida com perspectivas transformadoras, que se

propõe à mudança social, que se arrola com as forças que buscam a justiça social, a liberdade e o bem estar. Nesse sentido, formar educadores em arte exige pensar sobre as questões políticas que envolvem o ato de reconhecimento de qualidades, normas e valores que compõem identidades sociais e trabalham para a construção da noção de autonomia e pertença. Em se tratando especialmente de uma formação profissionalizante vinculada ao ensinar escolarizado, como é o caso das Licenciaturas no Brasil e do Professorado na Argentina (apenas aqui indicamos uma questão de diferença em nomenclatura), consideramos imprescindível pensar o papel da escola no estabelecimento de uma hierarquia de saberes e de seus derivados privilégios. E pensar em ampliar essa formação para ações além muros, na educação informal e não-formal, espaços onde a arte pode se potencializar. Novos espaços de educação e arte precisam ser reconhecidos.

Ao contrário de uma ação de transmissão ou mediação de conhecimento, ao que significaria formar reprodutores ou tradutores de ideias e conceitos externos ao grupo no qual se envolve, essa mirada para o docente como sujeito decisor, como produtor de conhecimento e agente politicamente ativo em seu meio, apresenta a atitude de engajamento ao que nos referíamos logo antes, ao pensarmos na arte como força de mudança e aprimoramento das relações em sociedade. Isso se refere a um sujeito consciente de sua ação em dupla aliança: é reconhecer-se como personagem ativo em seu meio, como investigador e propulsor desse mesmo campo e, ainda, como agente político de transformação, educador em sentido amplificado.

É o professor pensar-se como intelectual - e isso não é novidade, é um retorno ao um estado de autorreferência que foi perdido, de respeito entre seus pares que merece ser resgatado - e como sujeito político, como agente engajado que atua em profundidade. Tocar nesse ponto exige falar na história da educação em nossos países e nos programas políticos que vem, ao longo do tempo, transladando essa figura desejada do professor como apenas dispositivo de manobra do governo, na conformação de um programa geral e unificado de ensino que visa, ao fundo, ao controle e à repressão silenciosa. E é aqui que, ao nosso entendimento, o problema reside: é esse giro de posição do docente que o tira do atual estado de submissão aos sistemas oficiais de ensino e que o promove a um papel gestor, de sujeito de influência e que se afirma como propositor de sua própria ação educativa. Ele é autor, é conhecedor, é criador. O professor deve estar do lado da criatividade social e não dirigido à movimentação submissa de massas. Devemos observar a formação tradicional do educador e seu progressivo enfraquecimento, ao que este hoje deve deixar de estar operando como funcionário dos programas de resultados uniformes e pela domesticação de comportamentos. Implicamos nisso o comprometimento desse educador com a gestão de seu próprio projeto educativo, e trabalhar esse projeto pela discussão com seus pares, abrindo-se ao debate e à colaboração com a comunidade na qual se envolve.

Para atingir a esse estado de produtor de conhecimento, deve adquirir a maturidade acadêmica que lhe vem sendo continuamente negada. Desde a graduação, o treino professoral é derivado e subordinado ao que se encontra como referenciais gerais já estabelecidos nesse meio. É clássica

a referência, na educação artística, aos processos de releitura e de educação do olhar, onde se busca a disciplina de mediador entre o campo da arte e as comunidades de espectadores a serem introduzidos nesse código. Não significa esquecer esse papel, mas não se reduzir a ele.

O reclamo de uma produção autônoma e criativa é um dos traços contemporâneos do Ensino de Arte. É insistindo com sua intensa imersão no campo investigativo e produtivo da arte que essa autonomia se constituirá. O aporte aqui desenvolvido encontra pouca ressonância nos cursos de formação docente, mas sua reversão já vem sendo produzida. É exatamente a pesquisa na pós-graduação que será uma dessas forças que se traduzirão na figura do professor pesquisador. Sob esse aspecto, devemos comentar que o papel primordial desse âmbito da pós-graduação deverá estar sendo desenvolvido pela Argentina, ainda tímida nessa área e apontar o crescimento futuro – daí esse ser mais um dado a esse aporte ao futuro da educação artística em nossos países.



**Imagem 03. Docentes em formação na interação comunidade x escola x universidade: projeto Arte Viva UERJ/SMERJ/Mangueira.
Fonte: Arquivo pessoal.**

A crescente produção de pesquisas na área dos últimos anos reflete essa emergência a que queremos aludir. Mas ainda significa que essa formação como pesquisador deve estar sendo introduzida na formação inicial, nos cursos de licenciatura (ou bacharelado, como já indicamos a terminologia para o caso argentino), que devem contar com a posição do trabalho de levantamento e revisão crítica do material bibliográfico e – primordialmente – de uma formação em ação direta, em intervenção artística com aporte educativo.

É a pesquisa de campo nosso principal foco nesse momento ao pensarmos em uma formação que esteja em diálogo com os processos sociais presentes no contexto da própria formação. Para o abandono do idealismo estético hegemônico, da repetição dos dogmas da crítica convencional e dos treinos técnicos reprodutores acentuamos as propostas de atuação direta no espaço público e nas instituições sociais por este educador em formação. Essas podem ser de uma diversidade necessariamente assumida para uma licenciatura que não esteja apenas tratando de uma educação escolarizada.

O campo de atuação vem se ampliando e muitas e distintas instituições vem buscando abrir espaço a esse profissional. Estabelecermos novos lugares de atuação e ocuparmos nichos como: museus, escolas, hospitais, prisões, ruas e praças, bibliotecas ou outros espaços comunitários, nos quais se possa projetar a figura do educador/pesquisador em ação criadora, como sujeito protagonista de sua própria formação, levará o profissional da Arte a atuar em consonância com o desejo social e ele estará aplicando a arte em diferentes âmbitos.

A universidade brasileira tem encontrado, sob esse aspecto, importante apoio pelos editais e bolsas de estudo na graduação, especialmente nas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação à Docência, essa última recentemente incentivada pelo programa PIBID, do governo federal. São apoios que, mais que viabilizar a permanência do estudante ao financiar seus estudos, evitando as altas taxas de evasão que as universidades apresentam nos cursos de licenciatura, trazem a estes o compromisso a um estudo estruturado e integrado a uma equipe envolvida em um projeto de pesquisa, garantindo seu exercício sob supervisão cuidadosa e o vínculo com a pesquisa de modo continuado. Desta forma, o estudante deixa de estar vivendo sob o processo convencional e fragmentário de cursar cada disciplina acadêmica isoladamente, produzindo trabalhos desconexos, visando apenas cumprir os objetivos de cada professor e sob juízos diferenciados, ansioso pela sua aprovação, e passa a integrar esses estudos a uma motivação maior, a buscar seu próprio desígnio nesse processo, a encontrar-se, na experimentação do papel de investigador, o seu próprio caminho.

O papel do pesquisador-educador se afirma de modo aproximativo, em determinados graus de observação e intervenção que se poderia identificar com a pesquisa participante ou pesquisa ação. A partir de cada grau de envolvimento, será positivo o desenvolvimento dos aportes apropriados e cuidadosamente elaborados para cada contexto e propósito, sendo a metodologia de pesquisa uma necessária disciplina a ser (re)introduzida nesses currículos.

É necessário reconhecer, ainda, a especificidade do saber da arte. Mesmo que não nos restrinjamos ao espaço clássico ou acadêmico, o lugar

específico do saber da arte está presente em nichos próprios a cada cultura (FRADE, 2003). Saber cultivado, que faz da arte um sistema complexo e culturalmente cultivado. Ao expandirmos a figura do estudante tendo a tríplice composição artista/pesquisador/educador como horizonte, seguimos para a reflexão de outro importante fator, que se constitui em nosso próximo eixo de apoio.

A produção de arte na formação docente

O exercício criador é parte protagonista em nossos cursos de formação docente no Brasil e, no caso argentino, talvez seja ainda mais preponderante, dependendo do contexto oferecido por cada instituição envolvida. Claro que nos cursos de educação à distância, são práticas quase nada ofertadas. Enquadrado pelo reconhecimento da tradição histórica ocidental e das configurações antropológicas mais amplas, as práticas de atelier, ou do *taller*, integram, no reconhecimento e desenvolvimento das pesquisas pessoais da linguagem visual. O que se observa na posterior atuação docente é o abandono dessa perspectiva investigativa da linguagem e o persistente exercício de práticas estereotipadas de reprodução de obras ou produção de efeitos visuais. A esse diagnóstico advindo da observação da baixa qualidade das produções plásticas e do descaso pelo sentido próprio que essa produção recebe nas instituições, e mesmo pelo próprio docente, retomamos um discurso importante que, nos anos 90, obteve grande repercussão no Brasil. Referirmo-nos ao texto *Devolver a Arte a Arte Educação* de Vincent Lanier, que foi inserido em uma coletânea de textos publicadas no livro *Arte Educação: Leituras no Sub Solo*, de Ana Mae Barbosa (1997).

Lanier reclamaria da progressiva ausência da arte na formação docente e propunha o discurso crítico como meio de acesso à obra de arte. Queremos aprofundar esse processo de aproximação com a arte, mais próxima de sua produção e aos seus modos de fruição. Isso nos levaria, novamente, às propostas experimentais a que nos referimos anteriormente. A esse laboratório de linguagem, a recuperar e inventar percursos, testar-se como produtor, expor-se, lançar-se nessa pesquisa da linguagem, todos esses estudos poderiam – caso não estivessem calcada em aprendizagem distanciada da ação educativa, advir em uma potente forma de atuação posterior.

O professor de arte estuda história, antropologia da arte, crítica, experimenta práticas de criação, mas tudo isso em estado de divórcio com a pedagogia da arte. São formas estanques que, em alguns casos, são desenvolvidos por departamentos especiais ou mesmo na Faculdade de Educação, considerada a seara apropriada para cultivar as competências específicas à formação do educador. São essas vias separadas e estanques que será preciso reverter e misturar. Misturar crítica e produção de arte, combinar educação e tradição estética, compor quadros das múltiplas possibilidades desses encontros e mesclas entre as instâncias da arte. É interessante notar que a proposta metodológica mais difundida no Brasil, a já citada Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, vem defendendo esse aporte desde a década de 1990 (2010), mas ela está pronta a emergir em sua integridade apenas no momento presente. Ainda obtemos a respostas de muitos egressos dos cursos de formação docente sobre a dificuldade de, depois de formados, atuar com desenvoltura no campo de trabalho. Os depoimentos indicam que o

aprendizado real se dará de forma isolada e na prática em si, na forma de ensaios incertos e vacilantes, na busca de um conhecimento mínimo para a lida dos elementos mais básicos que compõe o ser professor de artes. O que suspeitamos é que essa condição não se dá por falta de aparelhamento instrutivo, mas de sua desarticulação com a pesquisa, o que nos levaria ao retorno ao eixo anterior.

A questão aqui é afirmar que esse pesquisador docente em arte deve tratar de investigar também na área da produção, em forma associada ao trabalho da pesquisa teórica em arte e educação. Unir as duas potências que o conformam, que o fazem especial e que torna, de forma muito particularmente preciosa, a sua atuação como educador.

Assim, vemos, novamente, as experiências da *Escuelas al Aire Libre*, as Escolinhas de Arte e as Oficinas de Criação que souberam inventar essa composição do artista educador.



El grupo de danza espontánea, 1940

Imagem 04. A experiência do espaço livre, da vida comunitária, da natureza impregnada no cotidiano da Escuela Serena (1930-50).

Fonte: Archivo Pedagógico Cossettini. Universidad de Rosario, AR⁴.

Estamos avaliando essa condição de alienação da arte, especialmente da produção de arte, além da crítica, como derivada de um processo de formação fragmentado. Essa fragmentação é agravada pelo desprezo que

⁴ Disponível em: <<https://www.unr.edu.ar/archivo-pedagogico-cossettini-la-vigencia-de-olga-y-leticia>>

os instrutores do campo artístico devotam á área de educação, ainda considerada apenas como reprodução e transmissão de informações (CAMNITZER, 2012). *“La enseñanza del arte siempre ha tenido la tendencia de utilizar ambos conceptos, educación y arte, en la forma más tradicional y conservadora posible”* (p. 33).

São essas confluências da arte com a educação que indicamos como forças emergentes nesse campo, como território diversificado da arte educação, quando todas as suas vertentes voltam a se cruzar e se rever como partes de um conjunto composto e rico em possibilidades de cruzamento desses dois polos. Há muitas possibilidades dessa composição e, dependendo do contexto e do momento, cada polo poderá estar sendo potencializado de modo muito especial pelo seu outro complementar.

O que seria necessário apontar, nesse momento, é que o contexto pedagógico disciplinar pode ser mortal para ambos os processos: a arte exige indisciplina, inquietação, reversibilidade que não tem encontrado seu espaço no programa educacional convencional. As grades curriculares aprisionam o espírito livre que é do buscador de sonhos e do *“inventor desejanter”*, dos que se devotam em criar formas e modos ainda inexistentes. Não se trata de desconsiderar a arte enquanto campo de conhecimento, mas, ao contrário, de assimilar essa natureza própria do conhecimento da arte.

É a experiência da arte, é o saboreio de sua expressividade e comunicabilidade mais radicais que podem se dar como vínculo do arte educar. Por isso retomamos as experiências dos artistas das *Escuelas* ou Escolinhas de Arte: é um projeto que torna o artista, educador. Segundo Camnitzer, pela educação, o artista manteria sua condição de criador, mas

o faria em outro meio (Op. cit.) A partir do abandono do campo individualista do artista tradicional estaríamos nos reportando aos diferentes esforços que vem sendo efetuados a partir desse entendimento do que pode ser comum a um a outro campo. Nesse aspecto, essa composição é altamente potente e se conforma, em seus movimentos mais radicais, em traços politicamente engajados no comprometimento íntimo do artista com a sociedade, muito distante de ser o palhaço da corte, ou o produtor de objetos bonitos e compráveis, esse artista educador está devotado à mudança e à reversão do próprio sistema de arte. Apontamos, assim, o terceiro ponto para identificar os traços da emergência: o engajamento político do artista educador.

A política explícita do arte educar

A arte não é campo neutro e seu aporte merece sempre uma localização precisa de onde, quando e como se reporta a esse identificador. O que é arte? O que se pode produzir com essa categoria no campo da educação? É arte apenas o que se encontra no museu ou, é exatamente aí, se considerarmos a arte uma forma viva da cultura, o seu lugar de negação? A quem interessa o modo de abordar a produção estética ao traduzi-la em forma de arte? Toda essa e muitas outras questões surgem ao fazermos a nossa escolha do material a ser trabalhado com nossas propostas educativas. Não há saber neutro e no campo da arte isso é muito mais radical, pois a arte é precisamente constituída em um modo de atribuição de valor. É a afirmação das qualidades de um determinado produto ou ação que os tornarão arte, permitindo sua valoração e manutenção pelo

grupo. E esse fazer a apreciação do material da arte está imersa em seu contexto cultural, revelando assim seus modos de valoração e cultivo.

O poder de resistência da arte ao reverberar-se para outras instâncias da sociedade revela o ápice do ato pedagógico de alcançar uma relação dialógica entre a ação artística (inundada pelo mundo) e a própria cultura (transbordando pela arte); assume-se, nesse sentido educador, a importância da reflexão crítica (inerente a todo o processo dialógico real) como condição humana, e é nesta dimensão que o ensino da arte atuante nos espaços (in)formais pretende ser revolucionário: posicionando-se politicamente nos encontros dinâmicos entre saberes específicos da arte, política e educação. A vocação educativa, nas experiências artísticas, é expressa no próprio ato revelador; quando tudo que faz parte do mundo é matéria a ser modelada e (re)pensada, conduzindo ao enriquecimento da vivência com/na arte (FRADE & RANGEL, 2013).

A assunção da arte em sua ação política é educadora em seu sentido mais denso e segue, ao fazer-se comunicação com o público, um modo de poder absorver uma crítica social de amplo espectro. A arte comenta o que é da política da percepção e da forma de estabelecer os possíveis espaços de produção da sensibilidade de uma determinada comunidade. Lembrando Rancière, em seu *Partilha do Sensível* (2006), julgamos a pertinência desse conceito para pensar que a educação da arte é exatamente a possibilidade de alterar determinadas divisões perversas entre as classes ou estamentos sociais, inundando e revertendo as barreiras e criando novas possibilidades do sentir/pensar.

Essa escolha de trabalhar contra uma hierarquia de saberes e entendendo as políticas públicas como espaço de diálogo é o que se cristaliza nas

novas propostas que devem crescer nesse âmbito. O saber do professor não é o que está a serviço do poder uniformizados dos programas oficiais e para cumprir o projeto ideológico do governo, mas o que está sendo discutido entre seus pares e daí se desenvolve estabelecendo metas, princípios de diálogo interinstitucional também contra hierarquizantes. A gestão oficial deve ser medida com saber técnico e isso se traduz em posicionamento claro e explícito do fazer político da educação. Isso implica em exposição contínua, associação coletiva e dirigida ao trabalho com a máquina da gestão – mas não a seu serviço de modo alienado. Principalmente criticá-la a partir de seu modo prático de atuação.

Desse modo é que são as participações nas associações que devem se fortalecer e assumir papel preponderante na elaboração das normas e modelos do ensino, admitindo uma educação mais ampla do que a que se produz com a escola e outras instituições educativas, como os museus e centros culturais. Reconhecendo ainda seus novos espaços de ação para além muros. E a criatividade aplicada ao modo de ação política, imbuída no sentido de associar-se e compor, coletivamente, determinados rumos para a ação educadora. Essa conduta de agente político desse educador é urgente, devendo assumir essa perspectiva em todos os níveis de sua atuação, tornando real a possibilidade de se fazer a educação pela arte em nossa sociedade.

As palavras de Luis Camnitzer exprimem essa condição reconhecida como ação política transformadora:

Hasta este punto, "arte" y "educación artística" son en realidad metáforas utilizadas simplemente para ayudar en el desarrollo del individuo, o sea en lugar de un concepto más general se educación. La aclaración es importante porque el concepto de educación, la idea para qué sirve el proceso educacional, siempre aparece a la sombra de dos posibilidades claras, instrumentadas

confusamente. Una de las posibilidades es que el proceso educacional sirve para socializar al individuo, para integrarlo en la sociedad tal cual esta establecido con la menor cantidad de roces posible. La otra es la de desarrollar un individuo con habilidades críticas que le permitan afectar, si no cambiar, a esa sociedad establecida (p. 46).

O *amor mundi* foi um conceito desenvolvido por Arendt para entender a crise educacional a que se dedicava a pensar para a sua superação de um mundo devotado à exploração e à guerra. O estado de liberdade real e compartilhado como condição geral da humanidade só seria possível como fruto de uma educação política, como resultado de sua condição estendida a toda humanidade e não somente para poucos. Defendia a vida para além daquela do sujeito dominado pela necessidade única do trabalho, como submetido à lei do labor, condição conquistada através da ação política de todos e de cada. Essa qualidade do ser político se revela nesse afeto amplificado o qual não há como não ser também vinculado ao outro, ao que revela o seu amor ao mundo, ou seja, é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência, espaço que seja humano e humanizante ao mesmo tempo (ARENDDT, apud FRADE & RANGEL, 2013).

Requerer a gestão do seu próprio trabalho é ainda assumir-se como autor. O exercício dessa autoria, que não precisa ser confundida com abordagem individualista, mas sim, dialógica, desenvolvida em ambientes concretos de ação educativa – e, portanto, inserida em formas coletivizadas - deve ser trabalhado desde a formação. A isso se poderiam reportar, exatamente, as horas de estágio supervisionado, para o exercício da crítica ativa e engajada. Especialmente enquanto educação em

comunidades abertas, não escolares, essa conformação política é mais radical.

Nesse momento, a emergência de um movimento latino americano não se produz como as demais formas de clamor da Nuestra América dos séculos anteriores, ainda que as considerem (LLAMBÍAS, 2008). Trabalha-a dentro mesmo do processo geral de mundialização da cultura, das condições de complexidade entre muitas sobreposições e enlaces de diferentes origens, na crescente hibridização que traz, ainda, as formas mestiças das culturas contemporâneas.

Pensar sobre esses referentes da ação política de uma arte educação inserida em nosso contexto latino-americano é reconhecer nossa condição alienada, dado que estamos seguindo correntemente as opções propostas pelas investidas euro americanas. É nesse desconhecer o mais próximo que se estabelece o domínio, ao nos mantermos em suspensão diante de nossa própria realidade. A ilusão que se trabalha para o fomento uma arte internacional desterritorializada, a um movimento internacional da cultura desvinculado de seus condicionantes políticos deve ser sacudida, vertigem que submeterá, ao futuro educador, a mais um grau de dependência e de insuficiência.

Retomamos os outros eixos anteriores, quando tocamos na figura do artista/educador/pesquisador. A ação política como um dos campos dessa emergência deve admitir sua forma aberta e comunicante. Entender o papel da cultura como campo simbólico onde se pode estabelecer uma comunidade de compartilhamento de sentidos e valores, nesse caso, é fundamental, o que nos leva, então, ao nosso próximo e último ponto.

A condição presente do envolvimento comunitário

“Eso produce la cultura, como un modo peculiar de cultivo para hacer frente al contorno. La cultura es entonces un molde simbólico para la instalación de una vida. Este molde simbólico constituye el así llamado suelo” (KUSCH, 2013, p. 78). Partindo dessa consideração, refletimos sobre a produção das referências fundantes, a que Kusch vai denominar “solo”, o chão onde o sujeito poderá se reconhecer e constituir-se em pertencimento. De Fernando Roveli, o termo “geografia emocional”, provoca em Kusch o estamento sobre a gravidade do pensamento, no peso da cultura, na condição de uma força local. Toda produção da cultura estaria, assim, impregnada por essa condição de pertença – a cada lugar, consideraria esse estado único de um peso próprio, uma contextualização ímpar, identificável por suas conformações particulares.

O saber local, expressão explorada a fundo de Clifford Geertz (2000), pode ser associado a esse modo de entendimento, quando se indaga sobre a conformação do trabalho da educação sobre uma cultura universal. O saber tem um lugar e é essa condição de afirmação a partir de seu lugar de enunciação que deverá significar a apreensão de seu sentido mais íntimo.

O sentido do saber viver da arte. Reunindo todos os pontos, talvez esse seja um sentido de forma mesmo mais integradora, na medida em que a própria ação educativa é geradora do espaço comunitário. Falamos em comunidade escolar, em comunidade de alunos, em comunidade de pais e responsáveis, em comunidade regional, em comunidade humana, se pensarmos em termos macro no que é o sentido maior do educar. Esse

lugar de onde se produz a cultura é onde o educador em formação precisa traçar seus meridianos de ação.

No caso latino-americano, requerendo-se então alguma condição de identidade nessa união continental constantemente desejada, aparece a crítica de sua conformação: somos, na sua maioria, um conjunto de países que se organizaram a partir de seus portos, de seus pontos de fuga; o porto como porta para o mundo da metrópole, sempre a negar algo de sua interioridade, motivo maior de sua desintegração econômica e social progressiva (LLAMBÍAS, Op. Cit.). Aqui caberia retomar Kusch que vai apontar, entre nós, essa cultura popular negada, sua condição *criolla* deslocada para a subalternidade mesmo quando exaltada pelos aportes folclorizantes. A objetividade que operamos em nossa realidade nos é estranha, segundo o autor argentino. Ela nos permite a comodidade de sentirmo-nos turistas em qualquer lugar. Assim ocultamos nossa subjetividade própria ao afirmarmos em que apenas vemos as coisas como são (2012). São muitos os graus de distanciamento em que operamos nas manipulações das diferentes lentes que os códigos exigem operar e, assim como se dá com a violenta partida da imagem do colonizado (BHABHA, 2008), onde o efeito paralaxe é esforçadamente disfarçado, há que usar essa estratégia da objetividade ao evitar encarar essa duplicidade íntima que nos segue a ser imposta como primeiro plano de fratura.

Kunst indaga: - "*Guardaria o mercador o segredo da objetividade?*" (2011, p. 207) Não será essa a estratégia de submeter à alteridade se apresentar em disfarce, como se pusesse em outras vestes? Trágica operação, pois que seriam aquelas apropriadas apenas em outros ambientes... Seduzida

a quase tudo do que vem de fora? Não seria esse mais um motivo para fazer o comércio das "sociedades do cais", sempre em espera do estrangeiro à disposição do escambo das diferenças? Em que o regionalismo poderia trazer-nos alento? Seria reconhecer algo da liberdade negada? Buscaríamos avaliar-nos sobre o nosso próprio horizonte cultural?

Essas são indagações absolutamente necessárias. Elas são questões urgentes em um mundo que clama por equilíbrio e solidariedade. Diferentemente de exigir a democratização de um mesmo conteúdo para a distribuição entre todos de um mesmo saber privilegiado, o sentido que emerge é o da inversão desse movimento, é derrubar o pódio do saber, na medida em que todo o que se conhece – seja onde e como for – é válido no cômputo geral do existir. Vale ser índio, palhaço ou nobre. Vale ser de fora e de dentro, vale ser outro e o mesmo. É a partir dessa constituição deshierarquizante dos saberes que pensamos na educação da comunidade humana em sua forma mais ampla.



Imagem 05. Ação integrada de pesquisa/ extensão/ formação com o projeto Arte Viva UERJ/CENM SME/MANGUEIRA.

Fonte: Arquivo pessoal.

Esse campo geral das diferenças medidas à sua própria história e mantidas em diálogo em polaridades equivalentes nos remete a uma abordagem multicultural dinâmica, ou seja, a da afirmação das diferenças pelo movimento transcultural que se produz pela circulação intensa de sujeitos, ideias, produtos e obras. Se a política participativa requer essa permanente adesão ao estado de abertura ao contexto e a todos os sujeitos que dele fazem parte, será nesse entendimento de uma dinâmica cultural global que permita a vibração da alteridade frente a outros nichos culturais. Diferença que, para quem está em seu interior, é sinônimo de pertença. É importante notar que sob esse aspecto, a produção contemporânea de arte latino americana está já operando nesses atravessamentos transculturais com desenvoltura, o que vem desafiando o educador a entender seu próprio lugar de atuação. A quem serve e por quê? E por que nos alienamos desse cenário?

"Para los artistas en América Latina ha sido siempre un desafío el poder llegar a definir una postura que sustente una acción coherente con su responsabilidad histórica y cultural frente a sus contextos de origen" (CERÓN, 2011, p. 54). A necessidade do diálogo crítico com os paradigmas estéticos emanados dos circuitos hegemônicos tem colocado à prova o estatuto ético de um ensino de arte e requer esse posicionamento. É sobre essa nova condição – não tão nova, na verdade, renovada, na qual a educação em arte emerge como ação geopolítica. É preciso entender esse sistema de coordenadas que estabelece a gama complexa de tramas de legitimação e reconhecimento, e situar-se diante desse quadro.

Assim, mais que alfabetizar, seria importante desalfabetizar, reverter a cartilha, escrevê-la ao avesso. Descontruir esse rol de saberes que inclui a cegueira ao que nos é próprio. E, ainda, e mais além, Cerón nos desafiará ao nosso papel, ao assumir que os significados e evocações que dão força real à representação artística são intraduzíveis, pois esses são construídos nas esferas de apropriação cultural. A essa ativação de um agenciador de sentidos, de um comunicador a um campo repleto de obras e que faz, da própria educação, um campo produtor de sentido, é necessário entender esse compromisso até mais ao fundo. A que comunidade envolve em seu trabalho? Com quem está realmente comprometido? Que outros motivos podem se desdobrar de uma função educadora que milita pela liberdade? *“La comunidad nos torna más responsables y no ocurre lo mismo con la justicia ejercida en abstrato”* (KUSCH, 2012, p. 213). A partir dessa reflexão, buscando reunir algumas das ideias destacadas nos quatro eixos da formação emergente, traçar no compasso os centros dessas esferas de referência, entendemos a possível reversão dos espaços no relativo contexto das comunidades virtuais. Indicamos que, em algumas situações de aprisionamento ou repressão intensa, esses nichos do ciberespaço se fariam caminhos possíveis de aproximação e comunicação. E, nesse aspecto, nos perguntamos como estariam dispostos esses movimentos de trânsito digital considerando a gravitação da cultura? Estaríamos perdendo o peso local quando nos deslocamos nesse âmbito? Mais leves, perderíamos as coordenadas da enunciação? Ou seria mais um novo terreno de ação e de presença, com novas forças de composição desses nucleamentos da cultura?

Será necessário retomar o sentido do aporte político como valoração que impregna cada uma de nossas escolhas. É essa a parte que nos cabe nesse latifúndio: abrir ao que está aqui e mais adiante, apreender a representação do outro mais próximo no reconhecimento da atração mais forte ao que podemos identificar, reconhecendo o centro de gravitação de outras esferas e redes que traçamos e que, assim, se estendem mais distante no tempo e no espaço, mas que não deixam de fincar o pé no presente e no lugar concreto do existir.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A.M.T.B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. (Org.) Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, A.M.T.B. & CUNHA, F. (Orgs.) A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BHABHA, H. O Lugar da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CAMNITZER, L. Arte, estado y no he estado. Montevideo: Ensayo, 2012.

CERÓN, J. *Contrabando y piratería en la construcción de identidades*. In Una Teoría del arte desde América Latina. Madrid: Ediciones MEIAC, 2011.

EDELSTEIN, G. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2013.

FERRAZ, M. & FUSARI, H. Metodologia para o Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FRADE, I. *O Lugar da Arte*. In: Revista Textos Escolhidos em Arte e Cultura Popular. Ano I, n. 1. Rio de Janeiro: PPGARTES/UERJ, 2004. p. 17-24.

FRADE, I. & RANGEL, C. *Joseph Beuys e as práticas vitais no arte educar*. Anais do XXII CONFAEB. Recife: UFPE, 2013.

GEERTZ, C. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHN, V. e FRADE, I. *Movimentos entre o passado e o presente – vívidos trajetos da arte educação argentina*. Entrevista ao educador Viktor Kohn. (em edição), Buenos Aires, s/d.

KUSCH, R. *Ezbozo de una Antropología Filosófica Americana*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2013.

_____. *América Profunda*. Buenos Aires: Fundación Ross, 2012.

_____. *Planteo de un arte americano*. Buenos Aires: Fundación Ross, 2012.

LLAMBÍAS, M. *América Latina Textual: educación para la integración*. Buenos Aires: Altamira, 2008.

MATUTE, L. *Proyectos Educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre*. In: Revista Digital CENEDIAP. N. 10, jun./jul. 2008. Disponível em: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/agora/agolaura.htm>. Acesso em: 27 dez.2013.

PUIGROSS, A. *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Galerna, 2013.

RANCIÈRE, J. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

READ, H. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.