

Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência*

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

O artigo procura lançar um olhar aos sentidos que a palavra “estética” adquire aliada à formação docente em pesquisas educacionais brasileiras. Para compor a paisagem filosófica que dá contorno a este texto, recorre-se especialmente a autores como Foucault e Nietzsche, além de Hermann, Frigério e Pereira, cujos escritos ampliam as perspectivas aliadas à estética e à formação. Em um primeiro momento, são apresentadas análises iniciais sobre levantamento realizado em torno de pesquisas que associam formação estética e docência, do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2006 a 2010, a fim de apreender a emergência de discussões diante da indeterminação de que se trata de uma formação aliada a uma dimensão estética. Na última parte do texto, procura-se dar um contorno mais nítido a experimentações de formação nesse âmbito, não apenas restrita aos docentes vinculados às artes, reivindicando a urgência de que o pensamento sobre formação estética docente contemple as produções artísticas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE

formação estética; docência; arte contemporânea.

* Versão de texto apresentado na sessão especial “Formação estética, criação e autoria: qual o lugar no currículo?”, na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada em Goiânia, de 29/9/2013 a 2/10/2013.

EVERYTHING WE CALL AESTHETIC TRAINING: RESONANCES FOR TEACHING

ABSTRACT

This article seeks to survey the meanings that the word “aesthetics” acquires combined with the training of teachers in Brazilian educational researches. To compose the philosophical landscape which gives this text its outline, we resort to authors such as Foucault and Nietzsche, in addition to Hermann, Frigério, and Pereira, whose writings expand the perspectives allied to aesthetics and training. At first, we present analyses of the survey carried out around researches which combine aesthetic training and teaching, from the theses bank of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) from 2006 to 2010, in order to grasp the emergence of discussions and authors facing the indeterminacy that it is a kind of training combined with an aesthetic dimension. The last part of the text, we try and give a clearer outline to experiments on training in this context, not only restricted to teachers involved with the artistic field, claiming the urgency that the ideas about aesthetic training contemplates contemporary art productions.

KEYWORDS

aesthetic training; teaching; contemporary art.

TODO ESTO QUE LLAMAMOS FORMACIÓN ESTÉTICA: RESONANCIAS PARA LA DOCENCIA

RESUMEN

El artículo pretende lanzar una mirada a los sentidos que la palabra estética adquiere cuando se combina con la formación docente en la investigación educativa brasileña. Para componer el paisaje filosófico de este texto, se recurre sobre todo a autores como Foucault y Nietzsche, además de Hermann, Frigério y Pereira, cuyos escritos amplían las perspectivas aliadas a la estética y a la formación. En un primer momento, se presentan análisis sobre una recopilación realizada en torno a la investigación que combina formación estética y docencia, del banco de tesis de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2006-2010, aprehendiendo la emergencia de discusiones frente a la indeterminación de una formación aliada a una dimensión estética. En la última parte del texto, se trata de dar un contorno más claro a experimentaciones de formación en este ámbito, reivindicando la urgencia de que el pensamiento sobre formación estética docente contemple las producciones artísticas contemporáneas.

PALABRAS CLAVE

formación estética; docencia; arte contemporáneo.

Grülp é uma cor imprecisa, nos diz Graciela Frigério, existente em um breve conto do filósofo Georg Simmel.¹ *Grülp* resultaria da combinação das palavras da língua alemã *Grün* (verde), *Grau* (cinza) e *Gelb* (amarelo). A autora associa a palavra *estética* à incapacidade da referida cor de fixar-se em qualquer fórmula:

A palavra *estética* remete igualmente, na linguagem comum, a um corpus filosófico, a uma historicização da arte, a métodos e objetos relacionados com o estudo do sensível, remete a uma teoria sobre o belo e a produção de uma disciplina que aparece como tal em 1750 com o trabalho a que Baumgarten batizara com esse nome. *Estética*, como *Grülp*, conservam uma certa indeterminação; é essa indeterminação a que nos interessa. (Frigério, 2007, p. 29)

Conforme Frigério nos diz em seguida, a palavra *estética*, ao longo do tempo, inscreveu-se em diferentes cumplicidades, vestiu metáforas novas, atualizou-se e redefiniu-se, mantendo, no entanto, a sua complexa relação com o sensível. Entretanto os inúmeros sentidos da palavra criam limitações e confusões. A mais grave e a mais desmentida remetem “a que instalava e sustentava uma suposta clivagem entre o sensível e o inteligível” (*idem, ibidem*). A contestação acerca da separação entre racional e sensível aparece com diferentes configurações em Schiller, Nietzsche e outros (cf. Jimenez, 1999; Ferry, 1994; Herwitz, 2010). No campo da educação, a excessiva valorização do racional em detrimento do sensível ganha maior visibilidade quando, por exemplo, os espaços curriculares para as artes (terreno supostamente fértil a experimentações estéticas) são subestimados e minimizados no contexto escolar,² inversão até mesmo legitimada por políticas educacionais calcadas na suposta “objetividade” de índices de avaliação, como no caso brasileiro. Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado *principalmente* por fatores como a média e o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática, temos presenciado, nos últimos anos, algumas políticas educacionais brasileiras que, mesmo timidamente, começam a dar destaque maior para a relação entre educação e cultura, como é o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas.³

1 O conto, intitulado “Das Märchen von der Farbe”, foi escrito originalmente em 1904. A íntegra do conto em inglês pode ser vista no *site* <<http://cabinetmagazine.org/issues/36/simmel.php>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

2 As contradições em relação ao lugar ocupado pelas artes em uma sociedade cada vez mais narrada por imagens continuam espantando estudiosos da área: “Como compreender, por exemplo, que a sociedade moderna, colocada sob o signo da civilização da imagem, conceda tão pouco espaço ao ensino das artes plásticas?” (Jimenez, 1999, p. 9).

3 O Programa Mais Cultura nas Escolas é uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) com o Ministério da Educação (MEC), que objetiva fomentar ações compatíveis entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador do MEC e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais. Os projetos aprovados no edital de 2013 tiveram seu início em julho/agosto de 2014 (mais informações em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em: 15 dez. 2016).

O sentido de *estética* buscado neste texto associa-se às artes e ao “campo interminável” da pesquisa em educação e arte (Pereira, 2010). É a partir desse campo que lanço um olhar para as possibilidades que a palavra e a experiência relativa à estética podem trazer para a formação, em especial, de docentes. No entanto, contaminada por alguns parceiros teóricos, não restrinjo a discussão ao estudo da arte e às teorias estéticas derivadas das suas transformações. Como Hermann (2005, p. 42, grifos meus), interessa-me “a *experiência estética*, pois o que ela provoca em nossos sentidos e em nossa imaginação tem uma força irresistível na ampliação das relações com o mundo, inclusive com a *ética*”. Penso na *estética* “além de um universo de sensações formadoras do gosto para compreendê-la como um modo de conhecer, uma maneira de distribuir e de inscrever” (Frigério, 2007, p. 31). Ou ainda, posso aqui me alinhar com Welsch (1995, p. 12), quando diz que hoje, indo além dos processos de estetização superficial que vivemos, a estética importante é a “estética fora da estética”: “uma tematização atualizada do estético tem de se referir aos campos como o mundo vivido e a política, comunicação e mídia, ciência e epistemologia”. O que está em jogo é a relação da *estética* com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos.

Para compor a paisagem filosófica e estética que dá contorno a este texto, recorro especialmente ao pensamento sobre as possibilidades de uma “estética da existência” ou “vida como obra de arte”, com base em Foucault (2004a, 2004b, 1998) e Nietzsche (2003, 2001), cujos escritos ampliam as perspectivas relacionadas à *estética* e à *formação*.

Sem a pretensão de replicar uma discussão filosófica complexa e extensa sobre *estética*,⁴ acentuada pelas novas produções contemporâneas no campo das artes e na relação nem sempre pacífica deste com seu público em potencial, compartilho neste texto de inquietações relacionadas às possibilidades e apostas em uma formação estética docente, pensada com base em um espectro maior de *estética*, que não se restrinja a uma formação específica ligada apenas aos docentes vinculados às artes, mas extensiva à formação de qualquer docente.

Em um primeiro momento, apresento análises iniciais sobre um levantamento de pesquisas que aliam formação estética e docência no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2006 a 2010, a fim de apreender a emergência de discussões e autores diante da indeterminação *Grülp*, pela qual pode ser pensada uma formação associada a uma dimensão estética. Na última parte do texto, procuro apresentar discussões oriundas da pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência”,⁵ procurando dar um contorno mais nítido a experimentações de formação nesse âmbito.

4 Ver, por exemplo, publicações como: Jimenez (1999); Ferry (1994); Herwitz (2010) e a mais recente publicação de Rancière (2013).

5 Pesquisa financiada com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

FORMAÇÃO ESTÉTICA EM DISCURSO NO CAMPO EDUCACIONAL

Podemos perceber uma maior abertura para a temática da formação estética em entidades educacionais importantes como a ANPEd, principalmente a partir da criação do Grupo de Trabalho (GT) “Educação e Arte”.⁶

Embora muitos desses trabalhos levantem questões semelhantes, tais como a necessidade de aproximação da estética com a formação docente, distanciam-se em relação às abordagens teóricas e metodológicas. Quando esses textos tratam de formação estética, do que mesmo eles estão falando? Quais as singularidades presentes no entendimento de diferentes pesquisadores sobre *formação estética*? Que tipo de formação docente essas discussões buscam? Que diferenças há em pensar, por exemplo, sobre *formação estética* e *formação cultural*,⁷ ou sobre *formação estética* e *educação estética*, por exemplo? Quais as particularidades carregadas em cada jogo de palavras envolvendo *estética*, *formação* ou *educação*?

Essas foram as questões que me conduziram a realizar um mapeamento inicial dos principais enfoques teóricos e metodológicos envolvidos no debate sobre *formação estética e docência*, a partir da verificação, levantamento e exame das pesquisas de mestrado e doutorado existentes no banco de teses da CAPES e anais de eventos como os das reuniões da ANPEd e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) realizadas nos últimos cinco anos.⁸

Procurei perceber aqui de que modo o tema “formação estética” entra em discurso no campo educacional, em especial ligado à docência. Trata-se, de alguma forma, de indagar ao modo foucaultiano, despojando “o acontecimento dos drapeados demasiado amplos que o banalizam e racionalizam” (Veyne, 2011, p. 17). Se, por um lado, este texto assume uma opção teórica e metodológica baseada nos estudos de Foucault e Nietzsche acerca das relações entre arte, estética e ética para podermos pensar uma possível *dimensão estética da formação docente*, por outro percebo a necessidade de situar a pesquisa no contexto do que já tem sido realizado, escrutinando aproximações e distanciamentos e possibilidades de composições teóricas.

Dessa forma, fez parte do investimento teórico deste trabalho a realização de um levantamento preliminar do solo epistemológico no qual nos encontramos no Brasil em torno da temática “arte, estética e formação docente”, com base na análise de sua emergência, especialmente em teses e dissertações e anais de eventos de duas importantes entidades associativas (ANPEd e ANPAP), abrangendo o período de 2006 a 2010. O recorte cronológico, assumidamente arbitrário, foi necessário diante da amplitude da busca e de seus resultados. Incrementando essa

6 O Grupo de Estudo (GE) “Educação e Arte” começou suas atividades efetivas na ANPEd a partir de 2006, tendo sido consolidado como GT em 2008.

7 O programa *Salto para o Futuro* da TVEscola apresentou, de 21 a 25 de junho de 2010, a série “Formação cultural de professores”, em que muitas dessas temáticas foram debatidas. Ver: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/10343907-formacaoocultural.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

8 Para este trabalho, agradeço a contribuição dos bolsistas de iniciação científica que participaram da pesquisa nos últimos anos: Rodrigo Scheeren, Álvaro Zacarias Alves Vilaverde e Paloma Pereira Schneider.

busca, também consultei artigos em periódicos e livros recentemente publicados que enfatizam a temática. Paralelamente, dei continuidade ao aprimoramento teórico que já vem sendo realizado em pesquisas anteriores, principalmente com base na obra de Nietzsche e Foucault a respeito das suas respectivas abordagens sobre arte e estética, aprofundando neste estudo as possíveis relações com as artes visuais contemporâneas como metáforas potentes para pensar conceitos como “vida como obra de arte”, “estética da existência”, relação entre arte e vida e entre ética e estética, além de um tipo de disparador para a formação estética docente, como tratarei mais adiante neste texto.

Inicialmente, pode-se perceber o incremento da discussão acadêmica sobre formação estética e docência, embora se valendo de certa dispersão de conceitos e autores. A partir do levantamento feito, verifiquei que, no período analisado, há um predomínio de discussões teóricas envolvendo *formação estética* com base na perspectiva da fenomenologia e da psicologia social, principalmente com teóricos como Merleau Ponty, Vygotsky, Adorno e estudiosos afins. Em menor número, aparecem discussões filosóficas envolvendo a perspectiva marxista e pensadores ditos pós-modernos, tais como Deleuze, Foucault e, em alguns casos, Nietzsche. O mapeamento e um olhar mais atento a essas linhas teóricas fornecem mais subsídios aos pesquisadores que decidem enfrentar essa discussão. Se é salutar que tenhamos uma ampla discussão teórica em torno da temática, em contrapartida percebemos certa fragilidade conceitual e pouca consistência teórica em muitos trabalhos. Os sentidos dados ao que se conceitua como *formação estética* são em alguns casos divergentes e até mesmo contraditórios, o que implicam ações de formação também diferenciadas.

Se entendemos que a “linguagem também é constituidora de práticas” (Fischer, 2012, p. 74), o modo pelo qual nomeamos e conceituamos está estritamente ligado às escolhas e decisões sobre quais ações formativas envolvendo *estética* somos capazes de produzir. Poderíamos pensar, com Ormezzano (2007, p. 35), em um tipo de formação que utilizaria a arte, por exemplo, para minimizar carências de crianças em grupos de risco, ressocialização de adolescentes infratores ou recuperar a autoestima de mulheres que sofreram violência. No âmbito da *formação estética*, poderia priorizar-se um “refinamento de sentidos” e a “sensibilização e a formação humanística dos sujeitos envolvidos” (Neitzel *et al.*, 2012). Especificamente em relação à *formação estética docente*, seria possível esperar que, a partir do contato com diferentes linguagens artísticas, o docente pudesse educar-se, humanizar-se, sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar e, “como consequência, fazer uso de diferentes estratégias de ensino, possibilitando a todos uma aprendizagem diretamente interligada com o contexto educacional do aluno” (Neitzel; Soares, 2012, p. 126).

Em contrapartida, encontramos argumentos que apontam para uma relação estreita entre estética e ética, em que a primeira é vista além da superficialidade do embelezamento, mas com uma dimensão mais profunda, capaz de ampliar a nossa “sensibilidade moral” (Hermann, 2005). O confronto com novas narrativas e diferentes experiências estéticas seria capaz de modificar nossos julgamentos morais em relação ao outro e de abrir uma perspectiva em relação ao mundo com

um “sentido eminentemente formativo” (*idem*, p. 110). A ampliação do repertório cultural e de experiências estéticas, mais do que um fim em si mesmo, visaria a uma “ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades de existência” (Pereira, 2011, p. 119). É de *vida e arte* que se trata aqui; de uma formação capaz de provocar certa *atitude estética* (*idem*) não apenas em relação ao que se pode chamar de “obra de arte”, mas em relação à *vida*, com suas incongruências e pequenezas, na qual se podem incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes, ou com a própria área de conhecimento dos docentes.

Diante dessas distintas perspectivas, o que poderia constituir um processo de formação estética docente? Bastaria proporcionar aos docentes a ida a museus, cinemas e concertos como atividades isoladas, ou complementares ao contexto educacional? Que tipos de atitude algumas visitas isoladas a instituições culturais poderiam proporcionar aos docentes? O que realmente é buscado em pesquisas que reforçam iniciativas desse tipo? O aprimoramento do gosto? O refinamento de certas sensibilidades voltadas apenas para si mesmo? A pura decifração de obras artísticas? Indo além dessa aposta de *formação estética*, talvez a de mais fácil adesão, poderíamos pensar valendo-nos de algumas experiências, como as realizadas com estudantes de pedagogia em relação ao cinema, relatadas por Fischer (2014). Além dos lugares-comuns presentes na cultura cinematográfica e no próprio modo de se consumir imagens fílmicas, buscaram-se a desacomodação, o desconforto, o deslocamento do olhar:

Diferentemente da prática de buscar “o que o autor quis dizer”, quando diante de obras de arte (poemas, romances, pinturas, desenhos, filmes), no afã de decifrar enigmas da criação artística, talvez o que estejamos precisando seja exatamente o contrário: dispor-nos a enfrentar enigmas, entregando-nos a eles e aceitando que, muitas vezes, não há o que decifrar; há que se viver a beleza daquilo que “não nos diz tudo” tão claramente assim. (*idem*, p. 49)

Em contrapartida, há em torno das ideias relativas à *formação estética* presentes em muitos dos trabalhos inicialmente analisados a prevalência de um tipo de formação ligada fortemente ao conceito de *estética* como o contato com “o belo” ou primordialmente com o aprendizado e a leitura formais de obras de arte. Acredito, como Favaretto (2010, p. 232), que “a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto”. É reivindicado, dessa forma, a ampliação de noções e crenças em torno do que entendemos por *estética*, desconfiando do modo pelo qual a envernizamos com o que é entendido por “belo”. O aprofundamento dessas questões e a compreensão das diferenças de discurso em torno do que chamamos formação estética, sem dúvida, fornecem subsídios para ações mais contundentes em relação às formações inicial e continuada de docentes envolvendo essas temáticas.

No decorrer do levantamento em torno da *formação estética docente*, foram encontradas várias pesquisas publicadas em livros ou periódicos que trazem esta-

tísticas sobre a formação cultural ou estética de professores, tais como Nogueira (2008), Neitzel e Carvalho (2011, 2012), Zanella *et al.* (2007) e Almeida (2010). Em geral, os levantamentos realizados por essas investigações em diferentes regiões do país (Sul, Sudeste e Centro-Oeste) revelam um cenário pouco animador em relação às experiências artísticas e estéticas de professores e professoras, o que, de certa forma, reforça o amplo levantamento do MinC em relação à oferta e demanda cultural dos brasileiros (Cultura em Números, 2010, p. 147), segundo o qual, entre outros indicadores, revela que a TV aberta é o principal *item de consumo cultural* da maioria da população nacional residente em capitais (cerca de 88%). Quanto a pesquisas com professores, realizadas com base em matrizes teórico-metodológicas de análise distintas, foram encontradas situações semelhantes, como descrito a seguir:

Os resultados das pesquisas aqui citadas permitem supor que as experiências culturais da maior parte do professorado brasileiro não se distinguem das experiências do alunado, pois compartilham a mesma cultura amorfa disseminada pela indústria cultural via meios de comunicação massiva. Assim, cabe indagar: *como professores e professoras podem ampliar a bagagem cultural de alunos e alunas se os repertórios de experiências estéticas de ambos se assemelham?* (Almeida, 2010, p. 17, grifos meus)

Após a análise dos dados provenientes dos questionários e das entrevistas, julgo ser necessária uma reflexão, diante das suas várias leituras, pois há algo que salta aos olhos: *o entendimento, por parte dos professores pesquisados, de que arte e cultura sejam artigos supérfluos. Interessantes, prazerosos, porém, supérfluos.* (Nogueira, 2008, p. 71-72, grifos meus)

Observamos que os saberes pedagógicos não estão encerrados nos espaços de formação inicial e continuada dos professores, e que além desses o exercício efetivo da docência e suas experiências pessoais se relacionam na constituição dos saberes docentes. *No que se refere à estética*, observamos que há sim elementos importantes a serem discutidos e sistematizados nos espaços de formação continuada dos professores, tendo em vista a diversidade da formação e *a fragilidade de uma formação intencional nesse âmbito.* (Neitzel; Carvalho, 2011)

Diante dessa paisagem e considerando a relevância desses indicadores, entendo ser necessário e premente que se vá além de estatísticas e levantamentos sobre a formação cultural ou estética docente, no intuito de se criarem estratégias de *formação estética* tanto no âmbito da formação inicial (nos cursos de licenciatura em várias áreas) como no da continuada (nos cursos para professores atuantes nas escolas), preferencialmente que se relacionem mais com a arte do nosso tempo ou no “horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos” (Favaretto, 2010, p. 229). Nesse sentido, e pensando nos diferentes referenciais teóricos e concepções de *estética e formação*, é preciso indagar: Que qualificativos colamos a um tipo de formação nomeada como *estética*?

A FORMAÇÃO E SUAS ADJETIVAÇÕES ESTÉTICAS

Durante a busca no banco de teses da CAPES, assim como nos anais de eventos da ANPED e da ANPAP, foi possível constatar vários equívocos na elaboração dos resumos disponíveis, tais como a ausência da apresentação clara do objetivo da investigação ou a falta de indicação do principal referencial teórico utilizado. Dessa forma, essa busca e todos os seus atravessamentos exigiram maior tempo e dedicação do que o inicialmente planejado.

Em relação a essas buscas, percorri os anos de 2006 a 2010, utilizando inicialmente as palavras-chave: *formação estética, formação cultural, experiência estética, formação do sensível, educação do sensível e arte contemporânea e educação*. Como surgiram inúmeros trabalhos que não contemplavam o interesse da pesquisa em si, restringi a busca por meio dos descritores *formação estética e experiência estética*, relacionando-os à formação docente, o que me conduziu a um número menor de investigações. Partindo, então, da estratégia de utilizar os resumos como apenas um atalho inicial a esses trabalhos, o que não me eximiria de uma leitura posterior mais detalhada, inicialmente foram selecionados 122 trabalhos (teses e dissertações) publicados no período entre 2006 e 2010, restando então para análise 61 pesquisas (49 dissertações e 12 teses). Desse conjunto, 22 trabalhos não puderam ser acessados em sua versão integral por diversos motivos. O interesse por esse levantamento se deu essencialmente no intuito de identificar possíveis interpretações relacionadas às expressões *formação estética e experiência estética*, verificando como se configuram dentro de um contexto em que se visualiza a arte contemporânea como ferramenta potencial na formação e no exercício da docência.

É importante destacar que o “descritor” que mais aparece é *experiência estética*, seguido de *formação estética e educação estética*. As pesquisas concentram-se principalmente nas regiões Sudeste e Sul; em menor número na Centro-Oeste e na Nordeste, sendo que na região Norte nenhum trabalho foi encontrado. Cerca de 75% dos pesquisadores eram do gênero feminino. Esses dados referentes à distribuição das pesquisas por região e por gênero refletem de algum modo o cenário da pesquisa educacional brasileira, como é possível de se comprovar nas sessões de trabalhos das reuniões da ANPED.

Percebe-se ainda que a discussão em torno da temática *formação estética* remete a alguns autores considerados de citação obrigatória e em livros pouco recentes. Em geral, os autores mais citados são os brasileiros Ana Mae Barbosa (24 trabalhos) e João Francisco Duarte Jr. (17 trabalhos), com as seguintes obras: *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* e *Arte-educação no Brasil*, da primeira autora, e *Fundamentos estéticos da educação, Por que arte-educação e O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, do segundo autor.

Em alguns desses livros, foi possível observar que há uma discussão de cunho mais metodológico ou histórico, tratando o tema propriamente dito de modo apenas tangencial; por exemplo, nos livros mencionados de Ana Mae Barbosa, prevalece o retrospecto histórico a respeito do ensino de arte no Brasil e uma introdução a abordagens metodológicas para seu ensino, com ênfase na leitura da obra de arte, em uma alfabetização nesse âmbito. A defesa da arte no currículo escolar passa pela

discussão sobre estética, por exemplo, com ênfase no “intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores” (Barbosa, 1991, p. 34) ou pelo acesso ao “conhecimento de arte e história” sem os quais não seria possível “a consciência de identidade nacional” (*idem*, p. 33).⁹

Já em outra perspectiva, a discussão sobre *formação estética* é mais explícita nos livros citados de João Francisco Duarte Jr., ainda que apresentem ênfases diferentes entre suas obras. Para ele, o cerne de uma dimensão estética da educação estaria em “levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentam sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer”. A palavra estética aqui é associada a “uma certa *harmonia*, um certo *equilíbrio* de elementos” (Duarte Jr., 1988, p. 18, grifos do original). Anos mais tarde, a discussão sobre educação estética alia-se ao que o autor chama de “educação do sensível”, ou uma “educação dos sentimentos”, contrapondo-se ao que denomina de “desvirtuação” ocasionada no ambiente escolar que “vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca de arte, artistas consagrados e de objetos artísticos” (Duarte Jr., 2001, p. 13). O autor reivindica o retorno à raiz grega da palavra *estética*, indicando “a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (*idem, ibidem*).

O que é importante perceber é que, ainda que esses autores tenham em comum a necessidade da defesa da arte na educação escolar, eles utilizam enfoques distintos valendo-se de estratégias discursivas bem diferenciadas, assim como suas respectivas aproximações com a *formação estética*. A análise mais detalhada da recepção e interpretação desses autores nas investigações realizadas nos últimos anos envolvendo arte e educação ou, mais especificamente *formação estética*, extrapolaria as intenções deste artigo.¹⁰ No entanto, convém fazer o questionamento sobre a tessitura das argumentações em torno de uma *formação estética* que, por um lado, enfatiza o conhecimento em arte e, por outro, sublinha a importância do refinamento dos sentidos. Essas preocupações estariam em polos tão opostos assim?

No levantamento feito, foi possível também perceber pouca inserção filosófica dos pesquisadores, que em geral buscam por leituras que servem para intermediar discussões teóricas mais complexas, suprimindo a consulta direta aos filósofos que tratam de arte e estética. Entre os filósofos mais citados nas teses e dissertações para se discutir *formação estética* aparecem na seguinte ordem: Schiller, Vygotsky,

9 O livro *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, de Ana Mae Barbosa, recebeu edição atualizada e revisada em 2009. Neste texto, refiro-me à edição original, frequentemente citada nas pesquisas consultadas.

10 Convém ressaltar que neste artigo a discussão se restringiu aos livros desses autores mais citados nas teses e dissertações analisadas. Há outras obras de Ana Mae Barbosa nas quais a discussão sobre formação estética aparece, mesmo que não de forma central, como é o caso do livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (Barbosa, 2001), que trata da influência do autor americano nas concepções de ensino de arte no país, principalmente no período da Escola Nova. Uma das obras mais importantes de John Dewey, *Art as experience*, publicada originalmente em 1934, teve sua primeira tradução em português publicada no Brasil apenas em 2010, não tendo impacto significativo nos trabalhos encontrados.

Merleau Ponty e Adorno. Bem menos citados estão Foucault e Nietzsche. Em relação a Foucault, chamou atenção as poucas referências a suas obras de divulgação mais recentes que tematizam a *estética da existência* ou as relações entre ética e estética, tal como *A hermenêutica do sujeito* (Foucault, 2004a). As obras mais citadas desse autor nos trabalhos consultados são *Microfísica do poder* (Foucault, 2001), *Vigiar e punir* (Foucault, 2002) e *Arqueologia do saber* (Foucault, 1987).

Também foi possível notar que, em relação à filiação teórica, a produção é bem localizada em algumas regiões – como, no caso de Foucault, trabalhos oriundos da região Sul e Sudeste¹¹ (Universidade Cidade de São Paulo – UNICID; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade de São Paulo – USP; Universidade de Passo Fundo – UPF; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), assim como Nietzsche (UFSC, UNICAMP, UFRGS). Em relação a Vygostky, foi percebida a predominância de trabalhos oriundos de Santa Catarina (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – e UFSC), além da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e USP.

Além do encontro com esses dados, deparei-me com diferentes usos e configurações da palavra *estética* ao percorrer tantas pesquisas, usado ora como substantivo, ora como uma posição adjetiva da formação. Iniciei uma coleção curiosa¹² que diz muito sobre as distintas compreensões do que se pode chamar de estética: alfabetização estética; apreciações estéticas; compreensão estética; comunicação estética; consciência estética; coisas estéticas; dimensão estética; educação estética; estética biocósmica; estética da existência; estética formativa; emoção estética; inteligência estética; práticas estéticas; qualidade estética; reação estética; reviravolta estética; sensibilidade estética; vivência estética; ideologias estéticas; indicador estético; inquietação estética; estética romântica; juízo estético; campo estético; estética burguesa; estetização subjetiva; valores estéticos; imaginário estético-cultural; saber estético; operações estéticas; concepções estéticas; estetização da vida; estetização do mundo industrializado; objeto estético; satisfação estética; ser estético; teorias estéticas; criação estética; vulgaridade estética; perceber esteticamente; valoração estética; *insight* estético; arte estética; valor estético; estética de massa; ato estético; senso estético; pensamento estético; estética contemporânea; avaliação estética; estágios estéticos; desenvolvimento estético; sentimento estético; ponto de vista estético; habilidades estéticas; repugnância estética; intencionalidade estética; extraestéticos; neuroestética; estética negativa; intercâmbio estético; fenômeno

11 A concentração de pesquisas educacionais brasileiras envolvendo o aporte teórico de Foucault entre pesquisadores oriundos de instituições do extremo sul foi já constatada no artigo de Aquino (2013).

12 Essa coleção foi iniciada pelo estudante de licenciatura em artes visuais e bolsista de iniciação científica Álvaro Vilaverde, resultando no trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFRGS de 2013 intitulado *O substantivo “estética”: adjetivações para a formação docente*.

estético; atitude estética; individualismo estético; expressividade estética; filosofia da estética; vocabulário estético; estética *punk*.

O esforço tem sido o de tentar perceber como cada combinação linguística adere a determinados discursos sobre um tipo de formação aliada à estética gerando propostas concretas ou projetos de trabalho com professores. Tudo isso que chamamos de formação estética nem sempre quer dizer a mesma coisa, com efeitos e implicações bem distintos.

Poderíamos assim, de modo preliminar, por exemplo, associar as combinações “emoção estética” e “vivência estética” aos pressupostos de Vygotsky; “estética burguesa”, como uma formulação de cunho marxista, ou então “estética negativa”, uma expressão extraída das discussões teóricas de Adorno. Ou ainda podemos associar as expressões “estética da existência” e “vida como fenômeno estético” às problematizações levantadas por Foucault e Nietzsche. Mais que um mero jogo de palavras, trata-se de pensar nos efeitos que tais palavras e os conceitos a que elas remetem exercem no que pensamos como *formação estética*. Utilizando o argumento de Paul Veyne (2011) a respeito das teorizações sobre o discurso de Foucault, poderíamos dizer que estamos a tal ponto encerrados em determinados discursos, “como em aquários falsamente transparentes” (*idem*, p. 25), que ignoramos quais são esses aquários ou mesmo que eles existam.

Podemos extrair dessas expressões constituídas pela palavra estética algumas temáticas recorrentes: a ligação entre arte e vida e o forte questionamento sobre o modo com que a sensibilidade é apartada da racionalidade nas sociedades modernas. Essas relações são extremamente potentes para pensar os processos formativos no campo da educação. No entanto, é preciso que se percebam as diferenças quanto à noção de sujeito implicadas em cada proposta de formação inspirada no discurso de tais autores, assim como ao mundo em que se vai atuar com base nesses pressupostos. “Estética da existência”, “vida como fenômeno estético” diferem, por exemplo, de “transformar o mundo”. O sujeito inscrito em cada um desses discursos pode ter maior ou menor abertura às contradições da existência, estar mais ou menos submetido a determinadas normatizações e práticas reguladoras. Há questões políticas e éticas envolvidas em cada uma dessas apropriações do estético, embora se apresentem de modo diferente em relação às perspectivas de atuação no mundo, sustentando processos educativos com finalidades distintas.

Sem a intenção de valorar as diferentes formulações a respeito do que pode significar uma *formação estética docente*, aponto para uma necessária atenção em relação às expectativas e crenças sobre os processos formativos envolvendo os diferentes pressupostos. De que arte e estética, afinal, estamos falando quando nos referimos à *formação estética*?

É preciso chamar atenção para o fato de que grande parte das discussões sobre *formação estética* isenta-se da aproximação com as produções artísticas contemporâneas, sem contemplar as profundas transformações que a arte vem experimentando desde, no mínimo, a segunda metade do século XX até os dias atuais. Um trecho do

texto de abertura da programação cultural da 36ª Reunião Nacional da ANPEd,¹³ intitulado *Arte e formação*, ilustra bem esse aspecto:

De acordo com a velha e boa tradição lukacsiana, a grande obra de arte sintetiza não apenas o passado e o presente da humanidade, como também suas perspectivas de desenvolvimento futuro. Portanto, o conhecimento que ela propicia é algo essencial para nossa existência individual e coletiva. “A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo”. (ANPEd, Programação Cultural, 2013)

Se é louvável o destaque conferido às artes em um evento do porte das reuniões nacionais da ANPEd, ao considerar que “a arte forma tanto quanto nossos textos, nossas conferências, nossos debates teóricos” (*idem*), vemos ainda a adesão a categorias modernas, tais como “a grande arte” e “originalidade”, que têm sido seriamente questionadas pelos modos contemporâneos de produzir e conceber arte em nosso tempo (Belting, 2012; Danto, 2006). Como, então, pensar na conciliação da necessidade de uma formação no âmbito estético com a arte que diz de modo mais próximo do que vivemos hoje?

E SE AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS ATRAVESSASSEM A FORMAÇÃO ESTÉTICA? OU: O QUE A DOCÊNCIA PODE APRENDER COM ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS?

O aforismo 299 do livro *A gaia ciência*, de Nietzsche, indaga-nos o que afinal devemos aprender com os artistas:

O que devemos aprender com os artistas – De que meio dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são? [...] Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (Nietzsche, 2001, p. 202 - § 299)

13 A 36ª Reunião Nacional da ANPEd aconteceu entre 29/9/2013 e 2/10/2013, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia/GO.

O aprendizado a que se refere Nietzsche seria uma saída artística ao sofrimento humano diante da “morte” de Deus (Dias, 2011, p. 97). Sem o consolo metafísico da explicação e a origem divina de todas as coisas, de que é feita a existência humana? É na arte que o filósofo encontra algumas respostas e possibilidades, afirmando a vida com toda a sua intensidade, com toda a sua potência e força criadora. De algum modo, os artistas ensinam-nos essa “artística distância” diante do que vemos, ou essa atitude criadora em relação ao mundo e à nossa própria vida que nos poderia permitir ser “poetas-autores de nossas vidas”. Embora a arte a que se refere Nietzsche não remeta sempre à arte das obras de arte e dos artistas, mas sim a “uma atividade propriamente criadora, uma força artística presente não somente no homem, mas em todas as coisas” (Mosé, 2005, p. 79), temos nos artistas, em especial em alguns artistas contemporâneos, essa espécie de fagulha estética ao transformar experiências cotidianas em arte. São artistas que fazem uma arte tão afeita a nós mesmos e às coisas cotidianas que “nem se parece com arte” (Ferverza, 2005). Como exemplo, cito artistas como Sophie Calle, Emily Jacir, Joseph Beuys, William Kentridge, Elida Tessler, Cildo Meireles, entre tantos outros.

Diante dos experimentos estéticos provocados por esses artistas, quanto nos deixamos arrebatados, envolvidos que estamos em um mundo que nos impõe certa sensatez e sobriedade? Ou ainda, que oportunidades temos em nossa formação para experimentar a fascinante e contraditória “loucura” proporcionada pela arte?

Pensando nessas questões que afetam diretamente alguém profundamente envolvido simultaneamente com o mundo da arte e com a formação docente (tanto na formação continuada quanto na formação inicial, no âmbito das licenciaturas), vemos quanto a docência, ao estar imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixa-se impactar pouco pelas provocações que a arte traz. É no contexto dessa discussão que algumas indagações atualizam-se continuamente: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência? A arte (e principalmente a arte contemporânea) pode potencializar a docência como prática de criação? É possível uma docência *artista*? (Loponte, 2005, 2013).

No presente texto, essas questões são retomadas agregando novos elementos a partir de experiências de pesquisa e de formação produzidas nos últimos anos. É nesse sentido que trato da discussão a respeito da docência como um *campo expandido*, tomando emprestada uma expressão cunhada pela crítica de arte Rosalind Krauss e já utilizada no campo das artes há algum tempo (Krauss, 2008).

Em artigo publicado originalmente em 1979, a crítica de arte discute quanto uma categoria cara ao campo das artes visuais, a escultura, pode ampliar seu significado em relação às associações tradicionais mais comuns de escultura com bustos, monumentos ou retratos de personalidades. O conceito *escultura* torna-se maleável e elástico a ponto de incluir obras como uma de grandes dimensões, instalada no alto de uma montanha, feita de setenta e uma vigas de construção jogadas por um guindaste de uma altura de quarenta e cinco metros, dentro de uma vala cheia de cimento fresco, a obra *Beam drop Inhotim*, do artista Chris Burden; esculturas feitas de materiais como tule de lycra, areia, cravo da Índia, em combinações inusitadas tais como as esculturas *Nave*, de Ernesto Neto, que

criam espaços que tanto podem ser penetrados pelo espectador como configurarem objetos para contemplação¹⁴.

Os experimentos artísticos da arte contemporânea têm cada vez mais, como já anunciava Krauss (2008), tensionado qualquer pretensão de categorização universal e fixidez de conceitos como escultura, pintura, desenho e fotografia, para citar alguns exemplos. Mais que categorias ditas universais, essas palavras remetem a um grupo de singularidades, esgarçando convenções, reinventando e expandindo antigas noções sobre o que se pode configurar como um objeto ou ação artística.

O mote de Krauss tem sido associado à proposta curatorial de algumas exposições, tal como a intitulada *Horizonte expandido*, realizada no Santander Cultural de Porto Alegre, em 2010, apresentando obras de artistas que de alguma forma têm feito oscilar os horizontes da criação artística contemporânea. Até mesmo, mais recentemente, a expressão “campo expandido” foi parafraseada por Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul,¹⁵ em sua proposta de “pedagogia como campo expandido”, concebendo a pedagogia 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)

Entendemos que a aproximação das artes visuais e, mais especificamente, da arte contemporânea com a formação docente não precisa acontecer necessariamente somente pela via do “ensino de”, com o foco em estratégias metodológicas para a abordagem da temática em aulas de arte.¹⁶ A aproximação produzida aqui é de outra ordem, visando a contágios possíveis no cerne mesmo dessa formação.

14 As obras citadas dos artistas fazem parte do acervo do Instituto Inhotim de Arte Contemporânea, localizado em Brumadinho/MG. Mais informações em: <www.inhotim.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2016.

15 A 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul teve como tema “Ensaio da geopoética” e foi realizada em Porto Alegre/RS, de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011. Ver: <<http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

16 Para abordagens contemporâneas e emergentes para o ensino de arte, ver Barbosa (2005).

ARTE CONTEMPORÂNEA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Enquanto o campo da educação parece um pouco impermeável às provocações das produções artísticas contemporâneas, o inverso não parece ser verdadeiro, conforme podemos ver em algumas proposições educativas ligadas a exposições de arte contemporânea, tais como as últimas edições da Bienal do Mercosul e da Bienal de São Paulo, que incorporaram a figura do curador pedagógico,¹⁷ entre outras ações. A partir dessas grandes exposições, alguns artistas têm realizado “residências pedagógicas” e outras atividades de aproximação com o público, como vimos no Programa de Residências *Artistas em disponibilidade realizado por ocasião da 7ª Bienal do Mercosul*: catorze artistas e atores sociais de fala espanhola e portuguesa foram convidados a participar de residências de trinta dias na capital gaúcha e em nove regiões do estado do Rio Grande do Sul, envolvendo escolas, professores e comunidades. O programa permitiu o desenvolvimento de uma experiência de participação e produção de projetos artísticos e comunitários, concebidos e desenvolvidos pelos artistas em colaboração com o sistema educativo de cada região e da própria Bienal (Caro, 2009).

Na cena contemporânea internacional, Claire Bishop (2012) assinala que a primeira década de 2000 marcou o aumento de projetos pedagógicos empreendidos por artistas e curadores. Como ressalta a pesquisadora, tanto uns como outros têm-se comprometido de modo crescente com projetos que se apropriam dos métodos e formas da educação, tais como conferências, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, ateliês e até escolas completas.¹⁸ Como destaca a autora:

Isso se tem produzido paralelamente ao crescimento dos departamentos de educação dos museus, cujas atividades já não se limitam a aulas e ateliês para ampliar a compreensão do espectador de uma exposição ou coleção particular, mas que podem agora incluir redes de investigação com universidades, simpósios que refletem sobre sua prática, e conferências interdisciplinares cujo alcance se estenda além da ampliação do programa de exposição de um museu. Em museus e escolas de arte de toda Europa (e de modo crescente nos Estados Unidos), têm-se realizado conferências para reexaminar a política e potencialidades do ensino artístico, ao mesmo tempo em que numerosas revistas de arte têm produzido edições especiais em que se examina a intersecção entre arte, educação e *performance* (*idem*, p. 242, tradução minha).

17 A figura do “curador pedagógico” apareceu no Brasil especialmente nas 6ª, 7ª e 8ª edições da Bienal do Mercosul, realizadas em Porto Alegre em 2007, 2009 e 2011, representados, respectivamente, pelos artistas Luís Camnitzer, Marina de Caro e Pablo Helguera. A Bienal de São Paulo iniciou a prática a partir de sua 29ª edição, realizada em 2010, tendo Stela Barbieri ocupado a função. A proposta, conforme Camnitzer (2009), é de que esse “curador pedagógico” ou “curador educativo” atue com o curador principal das mostras.

18 É importante destacar que a prática desenvolvida por artistas em espaços educativos fora dos contextos de grandes exposições ainda é controversa entre os próprios artistas, embora esta seja uma abordagem emergente, como nos aponta Bishop (2012).

No Brasil, a relação entre instituições artísticas e público escolar tem sido incrementada a partir de ações educativas permanentes ou esporádicas, que abrangem a formação docente nos temas específicos das exposições, como já tratado por autores como Barbosa, Coutinho e Sales (2005), ou então a partir da discussão sobre mediação entre arte e público (Martins, 2005). No entanto, acredito que a aproximação das problematizações contemporâneas advindas do campo das artes ainda é incipiente no campo da formação docente e do pensamento pedagógico no Brasil.¹⁹

A esse respeito, foi bastante auspiciosa a notícia do lançamento do Programa Mais Cultura nas Escolas em 2012, vinculado ao MEC e ao MinC, com destinação de recursos federais para escolas que já participavam dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador²⁰ e que pretendiam desenvolver planos de atividade cultural articulados com projetos pedagógicos e com os eixos temáticos do Mais Cultura nas Escolas. Segundo as informações no *site* que apresenta o projeto, o objetivo é “promover o encontro de iniciativas culturais e escolas públicas de todo o Brasil, democratizar o acesso à cultura e ampliar o repertório cultural de estudantes, professores e comunidades escolares do ensino básico”.²¹ Um dos eixos temáticos para o desenvolvimento de Plano de Atividades Culturais nas escolas, previstos na resolução/CD/FNDE n. 30, de 3 de agosto de 2012, que regulamenta a destinação de recursos para o projeto, interessa diretamente às questões desenvolvidas aqui:

residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas: propostas com artistas do campo da arte contemporânea de diferentes segmentos e linguagens, que por meio da residência artística promovam intercâmbio cultural e estético contínuo entre o artista proponente e a escola, devendo as ações propostas romper os limites socialmente determinados nas linguagens artísticas, entre arte consagrada e cultura popular, valorizando a inovação, e, concomitantemente, potencializar as escolas como espaços de experimentação e de reflexão artística. (Brasil, 2012)

Destaco a possibilidade aberta para que artistas possam realizar residências artísticas e atividades de pesquisa nas escolas. Como já temos visto, na atual produção artística contemporânea, o cotidiano e suas peculiaridades são algumas das principais matérias-primas para os processos artísticos. Para os artistas do final do século XX, diz Bourriaud (2009, p. 83), a sociedade tornou-se, entre outras coisas, “um imenso catálogo de tramas narrativas”. Podemos pensar, como exemplo, na obra *A grande troca: projeto para desejos coletivos*, do francês Nicolas Floch, ou na ação de Ricardo Basbaum em torno de um objeto e uma proposta: *Você gostaria de participar de uma experiência artística?*²² Nos projetos de ambos os artistas estão em jogo as

19 A esse respeito, ver o trabalho de Farina (2010) e Frigério (2007).

20 Programas desenvolvidos atualmente pelo MEC. Ver a descrição desses projetos em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

21 Ver o *site*: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

22 Sobre o trabalho desses artistas, ver os *sites*: <<http://www.nicolasfloch.net/>> e <<http://www.nbp.pro.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

experiências e os desejos dos participantes, de modo “que se tornam indiscerníveis os limites dos sistemas educacionais e processos artísticos, sem que se saiba se está em um ou outro campo” (Basbaum, 2009, p. 66).

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas.

A experiência em supervisão de estágios em artes visuais em escolas públicas de uma capital traz certo desolamento em relação às atuais práticas pedagógicas docentes, não apenas na área de arte. Apesar do avanço do campo de pesquisa que abrange arte e educação, visível no incremento de publicações e apresentações de comunicações científicas de entidades importantes como ANPAP e ANPEd,²³ ainda encontramos, com frequência, práticas que privilegiam exercícios mecânicos de cópia, preenchimento de desenhos para colorir ou aulas pautadas por trabalhos manuais envolvendo datas comemorativas. Como exemplo do que pode ser encontrado em escolas na área de arte, podemos citar uma prova de “educação artística” realizada com uma turma de 6º ano em uma escola pública de Porto Alegre por uma professora com formação na área de arte, em maio de 2013. A prova apresenta questões como: “O resultado da mistura entre azul e vermelho é _____”; “A cor laranja é formada pelo amarelo e _____”; “Para que serve a pintura corporal dos índios?”; “Fazer um retângulo com 5cm de largura e 1,5cm de altura”.

A referida prova sintetiza, de algum modo, um pensamento escolar vigente, um modo reduzido de abordar o conhecimento, ligado a um modelo de “sensatez pedagógica escolarizada” (Jódar; Gómez, 2004, p. 137). As cores e suas infinitas possibilidades nas artes tornam-se elementos de uma operação matemática; as pinturas corporais indígenas, afastadas de qualquer contexto social, político e antropológico, respondem à necessidade de tratar de um tema pautado por uma data comemorativa (afinal, o “Dia do Índio” havia sido no mês anterior), e não para uma discussão multicultural mais abrangente. As perguntas “para que serve”, “o que é”, “quais as semelhanças e diferenças” apontam para relações estanques e já predeterminadas. E, por fim, exige-se o cumprimento de uma habilidade técnica de utilização da régua.

A escola, por vezes, “disseca e empalha” o conhecimento até o ponto de não o reconhecermos mais. O que há nessa peça escolar de relação com as possibilidades transbordantes de pensamento que vemos no mundo das artes? O que talvez mais entristeça, principalmente a quem trabalha na área há muitos anos, é que essas situações repetem-se infinitamente (indo muito além das aulas de arte), e muitos alunos, conformados e quase anestesiados diante de pensamentos clichês, aceitam as tarefas sem pestanejar, pois, em geral, assim como as docentes, eles estão desprovidos

23 Especialmente no Comitê de Educação e Artes Visuais (ANPAP) e GT “Educação e Arte” (ANPEd).

de experiências ou mesmo de oportunidades que lhes permitam refletir e questionar sobre essas práticas. Não há aqui a intenção de atribuir culpa à professora que fez a prova, ou na escola que legitima essas práticas, mas sim de destacar e entender um pouco da paisagem pedagógica na qual atuamos, identificando as necessidades urgentes no campo da formação. Felizmente, há outras experiências mais instigantes em ensino de arte acontecendo, até mesmo com reconhecimento público,²⁴ frutos do trabalho de profissionais da educação que se vêm lançando na reinvenção das ações com arte na escola.

Pensar na possibilidade das escolas como “espaço de experimentação e reflexão artística” pode, sem dúvida, apontar para novos modos de conceber uma estrutura escolar já tão desgastada. Preocupa, no entanto, como os professores podem receber (ou rejeitar, ou desconsiderar) tais propostas sem a devida formação e preparação adequada. Um tipo de trabalho como esse requer abertura às manifestações contemporâneas das artes, o que transcende a formação específica de um professor de artes nas escolas, ou à baixa carga horária curricular do componente arte (em geral, um ou dois períodos de cinquenta minutos – *quando* eles efetivamente acontecem...). É justamente a docência e sua formação ampliada ou expandida, com base em novos processos de pensamento instaurados pelas poéticas artísticas contemporâneas, o foco das discussões sobre formação estética aqui em jogo: De que modo a docência (e os processos de formação inicial e continuada) pode ser concebida como um “campo expandido”, capaz de alimentar-se de provocações oriundas das artes, em especial das artes visuais contemporâneas?

É nesse sentido que temos buscado demarcar o espaço para a dimensão estética no âmbito da formação docente, com ênfase cada vez maior em perspectivas contemporâneas de *estética*, em que as noções modernas de “beleza” e de apreciação estética não sejam tão centrais (Hermann, 2005, 2010). Cabe, assim, ir adiante das questões que têm sido apontadas em pesquisas mais recentes, buscando estratégias para a formação estética de docentes levando em consideração a arte de nosso tempo, em especial a arte contemporânea.

Compreendemos aqui a arte contemporânea não apenas como mais um estilo ou “ismo”, mas como um modo de pensar que abrange e não exclui outras formas de arte, de épocas, lugares e culturas distintas. É preciso ressaltar também que não nos apropriamos dos principais conceitos artísticos contemporâneos visando à criação de metodologias de ensino ou abordagens pedagógicas em aulas de arte. Em contrapartida, temos buscado pensar *a partir* das produções artísticas contemporâneas, criando a nossa própria “coleção de exemplos” (De Duve, 2009) para instigar a *docência como campo expandido*, mais aberta à dúvida em relação a propostas pedagógicas cristalizadas, à invenção de práticas educativas contemporâneas ao tempo em que vivemos, às novas relações entre escola e produção de conhecimento, entre docentes e estudantes com os quais trabalhamos, considerando

24 A esse respeito, ver os trabalhos destacados nos últimos anos pelo Prêmio Arte na Escola Cidadã, do Instituto Iochpe. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/premio/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

afinidades inusitadas entre áreas de conhecimento, sem temer as tensões possíveis que possam existir entre arte e docência.

QUE FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A DOCÊNCIA?

Diante do cenário pedagógico com o qual nos deparamos, vemos a emergência de uma discussão sobre *formação estética* em pesquisas educacionais brasileiras, ainda que titubeante e contraditória. No entanto, tudo isso que chamamos de *formação estética* pode, na verdade, apontar para várias metodologias de formação docente e indicar distintos caminhos teóricos. Percebemos que, sobretudo, adjetivar a formação com a palavra *estética* está em geral associada a certo ideal de beleza que herdamos há muito tempo, desde os primeiros usos do termo. Se, no entanto, aproximamo-nos de Rancière (2013) no entendimento de estética como “nome da categoria que, há dois séculos, designa no Ocidente o tecido sensível e a forma de inteligibilidade do que chamamos ‘Arte’” (*idem*, p. 9), podemos questionar o aprisionamento de uma apropriação teórica ligada à estética, a determinados padrões de beleza, e a impermeabilidade às novas “formas de inteligibilidade” instigadas pelas produções artísticas contemporâneas. Poderíamos, assim, reivindicar a libertação da palavra *estética* da beleza, em direção à experiência desencadeada com os novos modos de produzir e olhar a partir da arte, que podem incluir até as nossas pequenezas cotidianas e (por que não?) práticas pedagógicas?

Nós, habitantes dessa época tão prolífica em imagens e novos e inusitados arranjos estéticos, ainda nos sentimos traumatizados perante as novas problemáticas em torno da definição de arte, no mínimo desde o advento dos *readymades* de Duchamp. Desde então, “um objeto banal ou trivial transforma-se milagrosamente em ‘obra de arte’ pela graça do batismo do ‘artista’ e da ‘confirmação’ da instituição. O milagre provém de pouca coisa: basta deslocar as fronteiras da arte” (Jimenez, 1999, p. 384). A dessacralização e a desmistificação do que se considera arte coloca, sem dúvida, novos desafios às teorizações sobre *estética* e, por conseguinte, aos nossos desejos a respeito de um tipo de *formação docente* contaminada esteticamente. Como sublinha Jimenez (*idem*, p. 388), a “filosofia da arte é obrigada a renunciar à sua ambição passada: a de uma teoria estética geral que abrace o universo da sensibilidade, do imaginário e da criação”. Do mesmo modo, se ambicionamos algum tipo de formação colada ao que entendemos por *estética*, é preciso, mais que nunca, que nos desapeguemos das pretensões universais de beleza e sensibilidade e estejamos atentos à arte que é mais próxima da complexidade e da dissonância do tempo em que vivemos.

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “espaços de experimentação”.

Saber da *indeterminação Grulp* que a *estética* e suas adjetivações teóricas imprimem pode nos ajudar, em certa medida, a perceber além da indubitável necessidade de um tipo de formação para a docência ancorada esteticamente nos distintos efeitos e possibilidades das várias formulações teóricas disponíveis para se pensar. Aderir

a uma ou outra é uma escolha; pensar com rigor a partir delas e, principalmente a partir da arte produzida em nosso tempo, uma urgência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. A cultura na formação de professores. Formação cultural de professores. *Salto para o futuro*, ano XX, boletim 7, p. 14-21, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.
- ANPED. Programação Cultural da 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.
- AQUINO, J. G. *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 53, p. 301-324, 2013.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. ver. aum. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo; Cortez, 2005.
- _____.; COUTINHO, R. G.; SALES, H. M. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- BASBAUM, R. Você gostaria de participar de uma experiência artística? In: CARO, M. (Orgs.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 60-75.
- BELTING, H. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BISHOP, C. *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Brooklyn, Nova York, EUA: Verso, 2012.
- BOURRIAUD, N. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE n. 30, de 3 de agosto de 2012. Brasília, DF: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>>. Acesso em: 17 set. 2014.
- CAMNITZER, L. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, G.; CAMNITZER, L. (Orgs.). *Educação para a arte*. Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 13-28.
- CARO, M. (Orgs.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- CULTURA EM NÚMEROS: anuário de estatísticas culturais. 2. ed. Brasília: MinC, 2010. Disponível em: <<http://www.marketingcultural.com.br/115/pdf/cultura-em-numeros-2010.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

- DANTO, A. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.
- DE DUVE, T. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.
- DIAS, R. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DUARTE JR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- FAVARETTO, C. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S.l.]: Organização de Estudos Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- FARINA, C. Políticas sensíveis do corpo docente: arte e filosofia na formação continuada de professores. *Thema*, Pelotas: IFSUL, v. 1, n. 7, p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://www2.ifsul.edu.br/~revistathema/index.php/thema/article/view/11/5>>. Acesso em: 24 jun. 2010.
- FERRY, L. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FERVENZA, H. C. Considerações da arte que não se parece com arte. *Concinnitas*, Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, p. 88-98, 2005.
- FISCHER, R. M. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. *Educação*, Porto Alegre; PUC-PR, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.
- _____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 99-112.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. v. 2. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- FRIGÉRIO, G. Grulp. In: _____.; DIKER, G. (Comps.). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p. 25-43.
- HELGUERA, P. *Transpedagogia*. In: _____.; HOFF, M. (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-12.
- HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- _____. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- HERWITZ, D. *Estética: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JIMENEZ, M. *O que é estética?* São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

- JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 29, n. 1, p. 139-153, 2004.
- KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, A.; TAVORA, M. L. (Orgs.). *Arte & ensaios*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2008. p. 128-137. Disponível em: <https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.
- LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- . Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona: Arizona State University, v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013. Dossiê Formação de Professores e Práticas Culturais: descobertas, enlances, experimentações. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>>. Acesso em: 19 maio 2013.
- MARTINS, M. C. (Org.). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.
- MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.
- NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Formação estética e artística: saberes sensíveis*. Curitiba: CRV, 2012.
- .; ———. Estética e arte na formação do professor da educação básica. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: CeIED, 17, p. 103-121, 2011.
- .; SOARES, A. F. C. O coordenador pedagógico e a formação estética. In: NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Formação estética e artística: saberes sensíveis*. Curitiba: CRV, 2012. p. 119-132.
- .; et al. Formação estética na escola de ensino médio: algumas experiências. In: NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Formação estética e artística: saberes sensíveis*. Curitiba: CRV, 2012. p. 37-53.
- NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- . *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- NOGUEIRA, M. A. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: Editora UFG, 2008.
- ORMEZANO, G. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.
- PEREIRA, M. V. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S.l.]: Organização de Estudos Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, n. 52, p. 61-80, 2010.
- . Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: CeIED, n. 18, p. 111-123, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>>. Acesso em: 6 mar. 2012.
- RANCIÈRE, J. *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial, 2013.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou a respeito da atualidade da estética nos dias de hoje. *Porto Arte*, Porto Alegre: UFRGS, v. 6, n. 9, p. 1-88, maio 1995.

ZANELLA, A. V. *et al.* (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

SOBRE A AUTORA

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.

E-mail: luciana.arte@gmail.com

Recebido em 19 de dezembro de 2014
Aprovado em 18 de dezembro de 2015