

INCONCLUSÕES: É POSSÍVEL PROPORCIONAR EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA?

INCONCLUSIONS: IS IT POSSIBLE TO PROVIDE MEANINGFUL EXPERIENCES IN ART TEACHING IN PUBLIC EDUCATION?

Kanansue Massao Hara Gomes¹

Resumo

Este artigo apresenta as reflexões finais do processo de pesquisa de mestrado do autor, realizado entre 2022 e 2024, com professores da rede pública municipal de Caieiras, São Paulo. Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores de artes do município e um processo de formação continuada sobre a utilização de espaços “não-convencionais” no ensino de arte, focado em jogos teatrais e nos gêneros da arte da performance e da intervenção artística urbana, aberta a professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Artes e Gestores (coordenação, direção e supervisão), cerca de quarenta participantes. Ao longo da pesquisa, os participantes da formação realizaram jogos teatrais, formações teóricas sobre arte contemporânea, performance e intervenção urbana, criaram atos performáticos, concluindo o processo com a elaboração de projetos de arte.

Palavras-chave: Formação de professores; intervenção urbana; performance.

Abstract

This article presents the final reflections of the author's master's research process, carried out between 2022 and 2024, with teachers from the municipal public network of Caieiras, São Paulo. During the research, interviews were carried out with art teachers in the municipality and a process of continued training was carried out on the use of “unconventional” spaces in art teaching, focused on theatrical games and the genres of performance art and urban artistic intervention. , open to Early Childhood Education, Elementary School – Early Years, Arts and Managers (coordination, direction and supervision) teachers, around forty participants. Throughout the research, training participants carried out theatrical games, theoretical training on contemporary art, performance and urban intervention, created performative acts, concluding the process with the elaboration of art projects.

Keywords: Teacher professional qualification; urban intervention; performance.

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) no Instituto de Artes da Unesp, com a dissertação *Além da sala de aula: diálogos e processos: pensando a utilização de espaços “não-convencionais” para o ensino de arte na educação pública* (2024). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0106769316347546>.

Uma questão inicial

Somente a partir de 2020 a cidade de Caieiras passou a contar com professores especialistas de arte nas EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). No entanto, a chegada dos especialistas não se refletiu na adaptação da rede. Há algumas escolas com “sala de arte”, enquanto a maioria sequer conta com um espaço destinado para as aulas. Essa situação leva os professores de artes à necessidade de utilizar a sala de aula dos pedagogos e das pedagogas ou espaços “não-convencionais” sem um objetivo específico, didático ou estético, mas apenas para conseguir lidar com as dificuldades e condições encontradas nas escolas da rede. Partindo dessa situação, enquanto professor de artes, perguntei-me: como é possível o ensino da arte proporcionar experiências significativas para as crianças nessas condições?

Primeira inconclusão: a experiência estética

Voltaremos à pergunta disparadora desta pesquisa: “como é possível proporcionais experiências significativas nessas condições?”. Não acreditamos que seja possível apresentar respostas definitivas para essa pergunta, mas gostaríamos de fazer algumas considerações e reflexões.

Para esta pesquisa, traçamos um longo percurso. Começamos ouvindo professores e professoras de artes do município, depois, realizamos uma formação continuada com base no tema desta pesquisa e concluímos elaborando projetos a partir da formação, que poderiam ser realizados ou não, de acordo com o interesse dos participantes.

Como estamos tratando da experiência estética, neste ponto, gostaríamos de retomar um importante referencial. Dewey (2010, p. 60) considera que: “Quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato”. Pode-se considerar que o que é reconhecido como arte, em geral, está fora do cotidiano da maioria das pessoas. As condições de trabalho no sistema capitalista, embasadas na exploração da grande maioria, são levadas a uma alienação estética e “embrutecimento”:

O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado. A diferença entre esse trabalhador e o homem inepto e descuidado que atamanca seu trabalho é tão grande na oficina quanto no estúdio. Muitas vezes, o produto pode não ser atraente para o senso estético dos que o utilizam. Mas a falha, com frequência, está menos no trabalhador do que nas condições do mercado a que seu produto se destina (Dewey, 2010, p. 63).

Compartilhamos com alguns autores, como Vázquez (2010), que explica que a origem da arte remonta ao trabalho enquanto condição do ser humano em sua relação com a natureza. O trabalho, enquanto condição natural do ser humano, possibilita a transformação da natureza em objetos e, posteriormente e ao mesmo tempo, em obras de arte. Em Dewey (2010), encontra-se que as primeiras experiências estéticas do ser humano estão relacionadas justamente à relação com a natureza, como cuidar das plantas e observar o pôr do sol ou a noite estrelada – ações que hoje, em muitos sentidos, foram retiradas do cotidiano, tamanha a exploração e a alienação da vida em que estamos submetidos. Então, gostaríamos de refletir sobre a necessidade de reinserção da arte na vida urbana e cotidiana do ser humano, o que nos parece ser muito difícil nesse sistema que se consolida pela exploração da maioria por uma minoria detentora do poder econômico e político.

Nesse sentido, chamamos a atenção em que a produção de gêneros contemporâneos tem relação, justamente, com esse processo de reinserção da arte na vida. Por exemplo, o movimento da *live art*, ponte entre arte e vida. A performance, enquanto função de questionamento do *status quo* e de expressão coletiva e/ou individual de sentimentos que atravessam o humano e que estão relacionados à modernidade e à contemporaneidade. O *happening*, que pode ser colocado como a busca por uma ação coletivizada. A intervenção urbana, cujo conceito está explícito no nome do gênero – intervir, rasgar, provocar. A arte relacional, a arte participativa, enfim. Tudo isso está em ponto de contraposição – ao mesmo tempo em que se encontra em “absorção” pelas elitizadas galerias de arte e os museus.

Quase todos os museus europeus são, entre outras coisas, memoriais da ascensão do nacionalismo e do imperialismo. Toda capital tem de ter seu museu de pintura, escultura etc., em parte dedicada a exibir a grandeza de seu passado artístico, em parte dedicado a exibir a

pilhagem recolhida por seus monarcas na conquista de outras nações [...] (Dewey, 2010, p. 67).

Enquanto isso, por outro lado, a humanidade registrou momentos em sua história em que a arte estava presente no dia a dia. A história se transforma e suas relações socioculturais também. Evidentemente, foi importante em um determinado momento a resguarda da produção cultural e artística dos povos e, inclusive, a criação da nação enquanto ideário de uma nova classe dominante que estava em luta contra um sistema dominado por monarcas absolutistas e o clero. No entanto, essas ideologias têm suas limitações e isso leva condicionalmente a transformação em seu contrário: um sistema reacionário, como nos apresenta Dewey (2010) ao caracterizar os museus modernos.

Se podemos traçar um paralelo, o ensino da arte na escola pública também se encontra em uma encruzilhada. Podemos citar alguns problemas mais recentes, como o Novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária da arte e, por exemplo, a diminuição das aulas de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. No caso da rede pública municipal de Caieiras, a arte é ministrada por professores de artes apenas no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isso significa que na Educação Infantil é provável que a arte não apareça claramente como uma área de experiências para as crianças pequenas.

Tudo isso guarda profundas relações com a falta de um “lugar” significativo para a arte na educação pública. Então, acreditamos que será um passo importante compreendermos a situação atual e buscarmos transformá-la em favor do direito ao acesso à cultura, às produções artísticas e também, à possibilidade de humanizar-se por meio da arte e da experiência estética, porque, como explica Vigotski (2018):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso [a compreensão que a imaginação origina-se do acúmulo de experiências] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Poderíamos questionar: a quem e por que interessa reduzir as experiências estéticas que podem ser fomentadas por meio do ensino da arte na educação?

Segunda inconclusão: performance e intervenção urbana

Outra questão: por que a performance e a intervenção urbana, como gêneros artísticos e práticas de ensino da arte na escola pública, podem apresentar novas perspectivas para a arte na educação? Para responder a essa pergunta, mais uma vez, evocaremos Taylor (2023): **“Podemos recontextualizar, ressignificar, reagir, desafiar, parodiar, performar e reperformatar de forma diferente. Essa é a promessa da performance como ação estética e como intervenção política”** (TAYLOR, 2023, p. 109. Destaques da autora).

Terceira inconclusão: aula performática e aula work in process

A partir de nossa pesquisa e levantamento bibliográfico, vamos apresentar duas perspectivas que estão além do esperado para uma aula de arte, desenvolvidas para o ensino da arte contemporâneo: a *aula performática* e a *aula work in process*.

Para Rachel (2014), que compreende a sala de aula como um espaço espetacular, no sentido de ser um espaço de práticas sociais e políticas que se estabelecem, principalmente, por meio da relação professor-aluno. Ela conceitua a *aula performática* como:

[...] a busca pela instauração de um espaço de performance, de uma TAZ [Zona Autônoma Temporária²], em que não seja possível identificar com precisão início e fim, quem é artista e quem é público, quem é professor e quem é aluno, ao promover a integração entre educação, arte e vida através de um acontecimento performático. A TAZ, nesse caso, pode ser entendida como zona autônoma no sentido de promover um espaço que se auto-organize sem respeitar os parâmetros instituídos pelo sistema vigente, constituindo uma alternativa a ele (RACHEL, 2014, p. 118).

A proposição de Rachel (2014) é muito interessante pela radicalidade na adoção da arte da performance como um meio de ensinar pela corporalidade, buscando romper barreiras de hierarquização nas relações sociais que são estabelecidas pela sala de aula convencional, por meio da polarização “professor-aluno”.

Quanto à *aula work in process*, é uma conceituação a partir de Machado (2023):

² “Hakim Bey (2001) chamou de Zonas Autônomas Temporárias (TAZ), que se constituem de maneiras diversas como possibilidades de atuação nas brechas de um sistema que almeja esquadrihar e controlar as formas de vida em sociedade, com o intuito de transgredir e inventar outros modos de organização e convivência em coletividade” (RACHEL, 2014, p. 118).

Para buscar outros pressupostos andei no caminho menos percorrido – tirando do foco os resultados artísticos das crianças, quase sempre extremamente dirigidos, bem como concebidos por e apresentados para adultos. Adotei a noção do *work in process* – obra em andamento –, metodologia bastante usual na literatura, poesia e arte contemporânea. Trata-se de reunir as artes em um caldo híbrido, a ser sorvido e absorvido pelas crianças mesmas, em uma estética que prescinde do direcionamento de um roteiro adulto, em sentido estrito; buscar desvios do caminho majoritário, estrada principal sempre construída, pensada e planejada pelo adulto: sintonizar com a arte contemporânea, suas misturas entre expressões artísticas, as instalações, os *happenings*, as performances (MACHADO, 2023, p. 41).

O caminho que propõe Machado (2023), em relação à proposição da *aula performática*, está em diálogo com a proposta de romper barreiras de hierarquização na relação “professor-aluno”. Ao mesmo tempo, vai em direção da compreensão da aula de arte não como a finalização de um produto artístico a ser realizado pelos estudantes, mas um processo constante sem um ponto de encerramento exato.

Do ponto de vista da formação continuada de professores, acreditamos que tanto a proposição da *aula performática*, quanto o caminho da *aula work in process* poderiam ser desdobramentos de nosso curso – *Além da sala de aula*. Os resultados obtidos por meio dos projetos elaborados pelos participantes do curso mostraram uma rica variedade de possibilidades do desdobramento de nosso tema: a utilização de espaços “não-convencionais” para o ensino da arte na educação pública.

Diante disso, alguns passos seriam possíveis, como a execução dos projetos e devolutiva dos participantes, o aprofundamento das aulas de performance, a realização de *aulas performáticas* e/ou a proposição de um caminho de *aula work in process*. Pesquisas futuras poderão desenvolver-se nesse sentido.

Quarta inconclusão: formação inicial e continuada de professores

Para além das questões políticas e econômicas que influenciam na retirada ou diminuição da arte do currículo oficial nas escolas públicas, também podemos considerar fatores sociais, como a formação inicial de professores. Na opinião de Freire (2001):

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2001, p. 260. Destaque do autor).

Em outras palavras, para Freire (2001), o processo de ensino-aprendizagem exige do educador – e do educando – a crítica, para estudar, para ensinar e para aprender. A crítica, do ponto de vista de Freire (2001), pode ser relacionada a tomar distância de sua realidade para poder emergir e vê-la sobre outros ângulos e perspectivas. Como vimos, no caso dos professores de artes de Caieiras – mas, é bem possível que isso seja uma queixa geral do magistério – a falta de tempo, a falta de estrutura material nas escolas, o excesso de burocracias, a insegurança, dentre outros fatores, prejudicam o ensino da arte.

Outro aspecto é justamente a formação inicial docente, a qual tem sido cada vez mais comum que cursos de licenciatura sejam oferecidos em instituições privadas e na modalidade EaD, segundo dados, por exemplo, do *Censo da educação superior* (BRASIL, 2022).

Em outras palavras, por um lado, o componente arte está perdendo cada vez mais seu lugar fragilmente conquistado nos currículos oficiais, por outro, a formação inicial de professores está cada vez mais inserida na lógica mercantil da educação superior privada, mais automatizado por meio de telecursos.

Soma-se a isso o fato de que, na história do ensino da arte no Brasil, esse componente passou por muitas transformações que, até em nossos dias, podemos encontrar nas escolas traços de seu passado. O ensino da arte já esteve ligado ao

“desenho geométrico”, à “educação artística”, ao tecnicismo, à livre expressão, às datas cívicas e comemorativas, dentre outras. Podemos dizer que:

Efland, Fredmann e Sthur (2003) explicam as práticas pedagógicas acima citadas como uma herança das tendências pedagógicas dentro do marco da Modernidade. Cada novo paradigma acima citado propunha cancelar os sistemas educativos que o haviam precedido, embora na prática as tendências pedagógicas Tradicionais, Escolanovista e Tecnicista convivem até hoje, mescladas entre si. Por outro lado, se partia do pressuposto de que cada uma destas Tendências Pedagógicas apresentava mudanças que consistiam em progresso no ensino da arte (FRANZ e KUGLER, s/d, p. 6).

Poderíamos – sem considerar a falta de um espaço adequado para as aulas de arte nas escolas públicas de Caieiras ou a falta do lugar da arte no currículo e na educação pública – tratar do fato de que a própria formação inicial dos novos professores de artes carece de experiências estéticas, devido às condições citadas. Essas condições lançam as bases para a dificuldade de um ensino da arte significativo nas escolas públicas. Não é por acaso que ainda hoje a arte seja vista, no senso comum, como “aula de desenho” ou “aula livre”. Ou seja, faz falta o reconhecimento da arte como área de conhecimento humano e como um lugar existencial do humano, dialogando com Machado (2023).

A formação continuada de professores pode apontar um caminho considerável para debater alguns desses problemas – principalmente, poderíamos dizer, no que se refere à formação inicial dos professores e às contradições desse processo; o empobrecimento das experiências estéticas na formação inicial de professores que está cada vez mais pautada pelo mercado e pela automatização; a relação da formação inicial em uma das “linguagens” da arte e a exigência da “polivalência” no ensino pela legislação atual; as inespecificações da legislação de educação sobre carga horária mínima para cada uma das “linguagens” da arte e a inespecificação sobre os sujeitos que devem ser os professores de cada uma delas; as tendências pedagógicas de ensino da arte (tradicionais, escolanovistas, tecnicistas) e as possibilidades que a arte moderna e contemporânea podem oferecer; a lista é expressiva.

No primeiro aspecto, a formação continuada pode oferecer um contato mínimo com outras linguagens da arte. Considerando nosso processo de formação continuada, isso foi muito significativo, uma vez que a maioria dos professores de

artes da rede têm sua formação inicial pautada nas artes visuais e, em alguns relatos, apresentavam a necessidade de conhecer mais sobre a dança, a música e o teatro. Além disso, a organização do curso buscava, exatamente, possibilitar que os participantes vivenciassem experiências estéticas durante o processo. Ou seja, podemos considerar a experiência estética, a formação teórica e a elaboração como as proposições da totalidade desse processo de formação continuada.

É possível afirmar que houve aprendizados mínimos sobre aspectos que fazem parte do ensino do teatro, por exemplo, a utilização de jogos teatrais dentro e fora da sala de aula e algumas possibilidades sobre o corpo e a expressão corporal no ensino da arte.

Sobre a atual legislação para a educação – em especial, o ensino da arte – os debates também foram muito enriquecedores. Pudemos nos debruçar sobre aspectos contraditórios da legislação e a realidade nas escolas públicas, por exemplo, na relação entre o brincar e a falta de sensibilidade para a ludicidade da criança.

Acreditamos que o mais importante foi aprofundar a experimentação e os debates sobre as possibilidades que a arte moderna e contemporânea oferecem ao ensino da arte. Nesse sentido, o caminho pela apreciação de obras que, muitas vezes, não estão presentes em livros didáticos ou mesmo na formação inicial de professores de artes, o conhecimento histórico-social sobre essas obras e a experimentação de criação de performances e intervenções artísticas urbanas marcaram o processo de formação continuada.

Por outro lado, pensamos que a formação continuada – apesar de suas inúmeras possibilidades – não pode, sozinha, resolver as lacunas da formação inicial atual dos professores. A formação continuada é complementar e pode ajudar muito, por exemplo, na atualização conceitual; fluxo de novas práticas; enriquecer o debate entre o professorado; dentre outras possibilidades. Porém, é improvável que ela resolva as condições políticas, históricas, sociais e culturais que estão ligadas ao ensino da arte, porque tais aspectos estão fora da sua esfera.

Quinta inconclusão: o espaço e o lugar da arte na educação pública

Um ponto que chama nossa atenção é que a subjetividade e as vivências de cada professor e professora de artes leva a distintas compreensões sobre o que é um “espaço adequado” para as aulas de arte na escola. Acreditamos que isso ficou bastante evidente nas imagens³ que produzimos artificialmente por meio dos relatos nas entrevistas.

Ao mesmo tempo, na totalidade dos relatos, os professores e as professoras acreditam que é importante a utilização de espaços além da sala de aula no ensino-aprendizagem da arte. Porém, nesse caso, as condições de trabalho (poucas horas para o planejamento, excesso de burocracia, turmas muito cheias etc.) e as condições da escola (falta de espaço, falta de material, gestão pouco aberta ao diálogo etc.) acabam condicionando a subjetividade dos professores que, por um extinto de sobrevivência a essa sistema, talvez busquem uma adaptação.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a escola pública – infelizmente, na maioria dos casos – não está preparada⁴ para receber propostas que são consideradas além do que o senso comum espera de uma aula⁵ de arte: o “desenho livre”, atividades padronizadas impressas, colorir imagens de personagens e afins.

O “espaço” e o “lugar” da arte estão inter-relacionados. Contraditoriamente, a chamada “sala de arte” pode ser apenas uma ideia mais ou menos abstrata do lugar – no senso comum – da arte no currículo e na vida dos estudantes. Por isso, em muitas escolas encontramos a “sala de arte” que nada mais é do que uma sala de aula

3 Durante a pesquisa, solicitamos aos entrevistados e entrevistadas que respondessem como seria uma “sala de arte” adequada na escola. A partir dos relatos, produzimos imagens por meio de Inteligência Artificial, buscando apresentar as propostas dos professores. Todas as imagens podem ser encontradas na dissertação citada na biografia do autor.

4 Em seu artigo *O que pode a performance na escola?*, Carminda Mendes André (2017) discute esse tema com exemplificações de trabalhos realizados por Marose Leila e Silva, Alan Livan Araújo e Denise Pereira Rachel.

5 Sobre essa padronização dos modos de ensinar e aprender a arte, poderíamos dialogar com Darras (2023) quando defende que “[...] o campo que se chama de ‘a grande arte’, a arte definida pela história da arte, filosofia da arte, mercado da arte e museus de arte tornou-se um incômodo na educação ‘artística’, e que isso nos retarda quando precisamos realizar um grande salto criativo para colocar a criação, todos os tipos de criação, no centro de nossa pesquisa, da formação de professores e do ensino” (DARRAS *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 58) e Achinte (2023) que “se o projeto moderno/colonial realizou alguma coisa foi a produção e reprodução de referentes estéticos que, por sua vez, configuram padrões de beleza. E, em outra esfera, produziu também formas de representação especialmente para o mundo infantil e juvenil, construindo imaginários assumidos por meninos, meninas e juventude em geral que passam a se distanciar de suas próprias formas de autorrepresentação, negando, inclusive, em seus próprios corpos, o fenótipo que os caracteriza e, por sua vez, os diferencia” (ACHINTE *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 100).

convencional em que, na maioria dos casos, impossibilita atividades de expressão corporal, jogos e brincadeiras, propostas relacionais etc. Defendemos um espaço – ou vários – adequado para as aulas de arte que possa, de fato, proporcionar múltiplas experiências estéticas sobre a teatralidade, a espacialidade, a corporalidade e a musicalidade.

Sexta inconclusão: projetos artísticos

Tratando dos projetos pedagógicos e/ou artísticos apresentados pelos participantes, a formação continuada pode ter influenciado em novos olhares sobre o ensino da arte na escola pública e sua relevância para as crianças nos aspectos emocionais, expressivos, cognitivos, criativos e imaginativos, bem como políticos, sociais e culturais.

Em outras palavras, a aula de arte pode ser vivenciada – tanto pelos professores quanto pelos educandos – como invenção de possibilidades:

[...] a aula — em especial a de arte — é feita de diferentes vozes e múltiplos objetos, imagens, obras, instrumentos e materialidades, que convidam ao estudo, à pesquisa e à imaginação e encorajam a descoberta, a experimentação, a criação e a realização — real ou simbólica — de *possibilidades*, portanto, trata-se de um espaço muito propício à invenção (MATTAR, 2021, p. 683).

Com base na grande variedade de vias dos projetos apresentados, podemos perceber a gama de possibilidades para o ensino da arte na escola pública, mesmo diante das limitações e contradições, as quais apresentados ao longo desse trabalho. Notamos projetos que:

- Inventam ambientes: possibilidades de inserir-se em um processo de autoconhecimento e exploração não-direcionada, como participar de uma Instalação Artística;
- Inventam performances: possibilidades de crítica, expressão de opinião e pontos de vista múltiplos sobre um determinado problema ou tema;
- Inventam intervenções: possibilidades de mexer, modificar, parar – ou, pelo menos tentar – o fluxo cotidiano;
- Inventam processos: possibilidades de experimentar, experienciar, explorar, viver e pensar-se em coletivo;

E, mais uma vez não é demais relembrar: essa é uma de muitas possibilidades de categorizar os projetos apresentados ao final do processo de formação continuada de professores:

A inteligência humana aspira à sabedoria, à liberdade e à invenção, mas não prescinde do conhecimento da realidade. Pode-se dizer a mesma coisa sobre a docência da arte: a práxis educativa criadora parte da realidade dos contextos para transpô-la, inventando outras realidades. E, assim como ocorre com o trabalho do artista, que inventa novas realidades com suas obras, o movimento criador que sustenta o ato criativo do professor não se esgota com a consecução de suas obras (MATTAR, 2021, p. 695 e 696).

É necessário o enfrentamento com a realidade e a dureza em que encontra-se, mais do que nunca, o ensino da arte. E, assim, é necessário ir em busca do maravilhoso e do desconhecido, assim como fazem as crianças – mas, em nosso caso, um pouco mais auxiliados, diríamos, pelos saberes de nossas experiências. Como Dewey (2010) apresentou seu ponto de vista:

Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras. Por que a arquitetura de nossas cidades grandes é tão indigna de uma bela civilização? Não é por falta de materiais nem de capacidade técnica. No entanto, não são meramente os bairros miseráveis, mas também os prédios dos abastados que são esteticamente repulsivos, por serem tão desprovidos de imaginação. Seu caráter é determinado por um sistema econômico em que a terra é usada – e mantida fora de uso – em prol do lucro, em função dos lucros derivados do aluguel e da venda (DEWEY, 2010, p. 577).

Ele conclui explicando que, mesmo assim, é possível que alguns prédios resultem em “belas construções” – assim como, pode aparecer obras e trabalhos artísticos significativos para a experiência estética humana nesse sistema, dialeticamente – no entanto, a arquitetura em geral – para nós, a arte, em geral – dificilmente será totalmente pautada em sua profunda significação para a experiência humana e para nossa humanização. O problema reside, portanto, nos fundamentos econômicos e sociais de nosso atual modo de produção e reprodução da vida.

Em resumo, poderíamos relacionar essa consideração de Dewey (2010) com a atual situação do ensino da arte na escola pública explicando: precisamos de uma nova sociedade para que possamos almejar uma outra “escola”. É bem provável ainda

não termos a dimensão total de como será isso, embora muitas propostas e proposições tentassem transformar a escola.

É certo que a arte passou por grandes transformações, em especial, a partir da década de 1950 – tratamos de algumas delas ao longo desta dissertação. É provável que o ensino da arte tenha muito a ganhar incorporando tais transformações, como, por exemplo, a *live art*, a estética relacional, a intervenção urbana e a performance. Mas, se a escola pública não está preparada para receber essas transformações, o que fazer?

Por fim, temos em mente que a pressão social pelo individualismo, a exploração, a opressão e a miséria do sistema capitalista a que estamos submetidos enquanto seres humanos, querem nos fragmentar e desagregar da experiência coletiva. É um processo de desumanização muito cruel. Para nós, professores e professoras de artes, é possível reinventar-se em novas “performances” e lembrar-se de que a arte é um território de disputas, descobertas, passagem e permanência, amplo e, por vezes, restrito.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O que pode a performance na escola?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?format=pdf>. Acesso em: 10 de março de 2024.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (orgs.). **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BRASIL. **Censo da educação superior**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 10 de março de 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: Estudos avançados, n° 15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de março de 2014.

FRANZ, Terezinha Sueli; KUGLER, Lila Emmanuelli. **Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental**: finalidades e tendências. s/d. Disponível em: https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Educa%C3%A7%C3%A3o-para-uma-compreens%C3%A3o-cr%C3%Adtica-de-arte-nas-escolas.pdf. Acesso em: 10 de março e 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora**: uma perspectiva artístico-existencial. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MATTAR, Sumaya. **O ensino de arte e formação de professores**: a aula como invenção de possibilidades. In: Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 679-698, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/download/121253/65903>. Acesso em: 10 de março de 2024.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TAYLOR, Diana. **Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.