



# Formação cultural de professores

Ano XX boletim 07 - Junho 2010

## SUMÁRIO

# FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES

<b>Apresentação da série .....</b>	<b>3</b>
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
<b>Proposta da série</b>	
<b>Formação cultural de professores .....</b>	<b>4</b>
<i>Monique Andries Nogueira</i>	
<b>Texto 1 – Formação cultural: questões teóricas.....</b>	<b>8</b>
<i>Monique Andries Nogueira</i>	
<b>Texto 2 – Cultura e formação de professores</b>	
<i>A cultura na formação de professores .....</i>	<b>14</b>
<i>Célia Maria de Castro Almeida</i>	
<b>Texto 3 – Experiências estéticas e linguagens artísticas</b>	
<i>Inquietudes e experiências estéticas para a educação .....</i>	<b>22</b>
<i>Luciana Gruppelli Loponte</i>	

# FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES

## APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

A relação entre educação e cultura não pode ser pensada de forma dicotômica. Jean-Claude Forquin<sup>1</sup> destaca que “toda educação de tipo escolar supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura”. Uma possível definição de currículo deveria então dar ênfase, segundo o autor, a aspectos como seleção e transposição didática, ou seja, o que levar para a escola das múltiplas experiências culturais vividas no cotidiano e como torná-las acessíveis às novas gerações.

Nesse contexto, a escola assume um importante papel, no sentido de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão cultural, em especial no campo da arte. E os professores são mediadores dessa relação.

De que forma a leitura de um livro de literatura, a frequência a salas de cinema e teatro, a ida a museus e a espetáculos musicais e de dança constituem um repertório capaz de enriquecer o currículo escolar?

Com a série Formação cultural de professores, a TV Escola, por meio do programa Salto para o Futuro, traz à cena o debate em torno da importância das experiências estéticas e das linguagens artísticas, visando contribuir para práticas docentes mais “ricas e estimulantes”.

A série conta com a consultoria de Monique Andries Nogueira (UFRJ). A pesquisadora tem se dedicado à investigação no campo da formação cultural de professores. Os textos que compõem esta publicação destacam a importância de colocar esta prática no âmbito das políticas públicas de formação de professores. Nos programas televisivos, buscamos entrevistar pesquisadores e professores e registramos diversos momentos em que arte e cultura possibilitaram a professores e alunos vivências estéticas enriquecedoras.

*Rosa Helena Mendonça<sup>2</sup>*

1 FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

2 Supervisora Pedagógica do Programa Salto para o Futuro.

## PROPOSTA DA SÉRIE

# FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES

*Monique Andries Nogueira<sup>1</sup>*

A proposta da série *Formação cultural de professores* é abrir espaço para um tema que, pela sua importância, já deveria estar incorporado aos discursos e às práticas dos que almejam a melhoria da qualidade da educação brasileira. Em meio a um encontro nacional de pesquisadores e educadores brasileiros, Gimeno Sacristán afirmou, sem tergiversar, que “se os professores não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos para poderem dar cultura” (1996, p. 3), referindo-se à necessidade de o professor ampliar seus referenciais estéticos, frequentando diferentes espaços culturais, e não se limitando ao eterno caminho entre casa e trabalho.

O termo cultura, assim como formação, apresenta uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, achamos necessário explicitar, já de início, qual o recorte escolhido nesta série. Ainda que entendamos que, por sua polissemia, o conceito de cultura possa sempre dar a impressão de que esteja restrito, em uma ou outra abordagem, assumimos o risco e

apresentamos o viés escolhido: entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2008). Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Nesta série, procura-se abordar como podem ser significativas as experiências estéticas para quem se dedica a formar outros seres humanos, objetivando um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a arte favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto de ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente mais rica e estimulante.

Ao longo de minha prática docente, convivi com professores de perfis muito distintos:

1 Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Consultora da série.

com variadas formações, em diferentes cidades e estados, da rede pública e privada, da Educação Infantil à universidade. Em meio a tantas diferenças, uma ressaltava a meus olhos: a bagagem cultural, isto é, o conjunto de experiências e informações extracurriculares, do campo da arte e da cultura, que cada um apresentava e o modo como isso aparecia na sua prática docente. Havia os que, embora dominassem seus conteúdos disciplinares, não pareciam capazes de alargar as experiências de seus alunos, exatamente porque tinham suas próprias experiências muito restritas: não liam obras literárias, não iam ao cinema, ao teatro, a concertos. Outros, no entanto, apesar de muitas vezes lutarem contra situações bastante adversas, conversavam a respeito de assuntos variados: filmes a que haviam assistido, algum novo CD, o último livro lido, uma visita ao museu.

Nos professores do primeiro grupo, percebia-se uma limitação clara no sentido de estabelecer com os alunos uma ligação para além do conteúdo da sala de aula: falhavam eles naquilo que me parece ser fundamental no ofício de professor, que é a ampliação do universo cultural do aluno, o estímulo a estar aberto às diferentes leituras da realidade, possibilitadas pela Arte e pela Literatura. Como suas próprias experiências estéticas eram limitadas, seus recursos didático-pedagógicos também eram restritos, o que se refletia em sua prática pedagógica.

Já nos professores do segundo grupo, notava-se um repertório mais rico, sendo comuns as referências a filmes, peças de teatro, músicas, livros, enfim, ao mundo da cultura, em suas aulas. Por conseguinte, seus alunos também eram motivados a frequentar esses espaços e a estabelecer relações entre essas leituras e os conteúdos escolares. Nessas salas de aula, percebia-se um movimento instigador, estimulante, no qual o interesse pela herança cultural da humanidade ficava manifesto.

Nesta série, procuraremos abordar essas experiências estéticas e revelar como se tornam fundantes de uma outra prática docente, uma prática que, por se perceber portadora e criadora de cultura, é plural e transformadora. Concordamos com Adorno (1996), quando afirma que a formação cultural (“Bildung”) é, ao mesmo tempo, adequação e autonomia, e é preciso que assim seja. É adequação, quando oferece aos indivíduos formas de se reconhecerem pertencentes a um grupo, por meio da aquisição de seus valores, tradições e conhecimentos. Por outro lado, é autonomia quando, de posse dessas mesmas ferramentas culturais, o indivíduo pode alçar voos e ir além do que está posto. Para Adorno, portanto, o problema surge quando se perde esse tênue equilíbrio e o polo da adaptação fica mais forte, impossibilitando a prática emancipadora.

Pretendemos demonstrar, a partir das entrevistas, debates e textos desta série, que o incentivo à formação cultural dos professores, por meio da frequência a eventos ar-

tísticos e de experiências estéticas, aponta para a possibilidade de uma prática docente marcada pela autonomia e pela pluralidade.

## **TEXTOS DA SÉRIE *FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES*<sup>2</sup>**

A série pretende abordar uma questão que se apresenta quando são discutidos os saberes necessários à docência: além dos conteúdos específicos de sua disciplina, é fundamental que o professor tenha parâmetros estéticos mais amplos e, para isto, é importante que ele tenha uma sólida formação cultural, que lhe dê os subsídios necessários para atender às novas e velhas demandas que são colocadas no seu cotidiano. Esta série tem como objetivos discutir o conceito de indústria cultural, a formação cultural dos professores e, ainda, visa mostrar diferentes iniciativas neste âmbito.

### **TEXTO 1 - FORMAÇÃO CULTURAL: QUESTÕES TEÓRICAS**

Nesse texto, serão abordados os fundamentos que balizam nossa compreensão do conceito de formação cultural, assim como o alcance desse tema no campo da educação e, particularmente, na formação de professores.

6

### **TEXTO 2 - CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Célia Maria de Castro Almeida dirige seu foco à questão específica do lugar da cultura na formação de professores. Mapeia como nossa legislação educacional trata da questão, além de apresentar dados de pesquisas que comprovam a pouca frequência dos professores brasileiros a espaços de arte e cultura.

### **TEXTO 3 - EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

Luciana Grupelli Loponte traz necessárias reflexões a respeito do papel da arte na educação, particularmente no que se refere às possibilidades que a arte contemporânea oferece à forma-

<sup>2</sup> Estes textos são complementares à série *Formação cultural de professores*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 21 a 25 de junho de 2010.

ção docente. O potencial de inquietude e transformação presente na arte contemporânea passa a ser visto como porta de entrada para experiências estéticas significativas e relevantes para o professorado.

*Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre formação cultural de professores) e para as discussões do quinto programa (Formação cultural de professores em debate).*

## **BIBLIOGRAFIA**

ADORNO, T. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Ano XVII, n. 56. Campinas: Papyrus/Cedes, 1996.

NOGUEIRA, M. A. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

SACRISTÁN, G. *Tendências investigativas na formação de professores*. Trad. e transcrição de José Carlos Libâneo. Mimeo, 1996.

## TEXTO 1

# FORMAÇÃO CULTURAL: QUESTÕES TEÓRICAS

Monique Andries Nogueira <sup>1</sup>

A expressão *formação cultural* vem sendo cada vez mais utilizada, para os mais diversos propósitos. Pretendemos, neste texto, desenvolver esse conceito, a partir de sua gênese, para depois relacioná-lo com o campo da Educação.

O termo cultura deriva-se do latim *cultur* e era originalmente relacionado aos cuidados dispensados ao campo, isto é, seu cultivo com plantas e animais. A partir do século XVI, seu sentido inicial sofre transformações e é com o Movimento Iluminista, em meados do século XVIII, que a utilização do sentido figurado do termo ganha força. A metáfora de se cultivar o espírito, assim como se cultiva a terra, recebe reconhecimento e o termo “cultura” passa a ser entendido como o estado do espírito cultivado, quase sempre associado à ideia de “civilização” (CUCHE, 1999).

Mais tarde, intelectuais nacionalistas alemães criticaram a influência da corte fran-

cesa e passaram a utilizar o termo “cultura” para o que é autêntico, profundo, e “civilização” para o que seria supérfluo, mero refinamento estrangeiro. Essa polarização permanece por boa parte do século XIX: para os alemães, a noção de cultura abarca o conjunto de tradições artísticas e intelectuais que marcam determinado povo; para os franceses, a noção de cultura se funda à de civilização, denotando todo um patrimônio de arte e conhecimento que se compreende como universal. Essa polarização marca o debate sobre cultura presente no século XX, oscilando entre dois polos, um universalista (de herança francesa) e outro particularista (de origem germânica).

Atualmente, percebe-se uma tendência, na qual nos incluímos, de se aproximar esses dois polos, isto é, entender a cultura tanto do ponto de vista local quanto do ponto de vista universal. No caso da Educação, esse debate ganha contornos peculiares.

Em geral, a Educação, ao longo dos tempos, vinha adotando a concepção francesa, isto é, universalista. Os currículos e conteúdos considerados “educacionais” giravam em torno de saberes consagrados. Os críticos, muitos provenientes de outras áreas das ciências humanas, notadamente da sociologia, apontavam equívocos e afirmavam que muito do que era considerado “universal” era apenas europeu, branco e masculino. Defendiam, tal como os intelectuais germânicos do século XIX, a necessidade de se abarcar as manifestações culturais locais, distintivas de determinados grupos sociais, ainda que minoritários do ponto de vista da hegemonia política e econômica. Essa postura pode ser reconhecida principalmente no campo das discussões sobre currículo, em particular nas questões relativas à multiculturalidade e, certamente, tem validade.

Contudo, é importante ressaltar o perigo de se cair em um processo igualmente nocivo que é o da recusa a qualquer conteúdo que represente o pensamento consagrado. Conforme nos lembra Rouanet, há o perigo de se adotar uma postura anticolonialista, que termina por se constituir em xenofobia: “cultura autônoma é aquela que pode ser posta a serviço de um projeto de autonomia, e não vejo porque só a cultura gerada dentro das fronteiras nacionais possa contribuir para esse objetivo” (1999, p. 127).

Exemplifiquemos: estudar Cervantes, conhecer sua obra-prima, viajar junto com Dom

Quixote combatendo os moinhos de vento, tudo isto é absolutamente necessário e rico, do ponto de vista da própria constituição de humanidade. Não é porque um aluno more na periferia do Rio de Janeiro que seus limites tenham que ficar restritos ao jornal do bairro. Mais uma vez recorremos a Rouanet:

*O ideal democrático é a universalidade, o que significa criar condições para que todos tenham acesso à língua culta, e não a segregação, que excluiu grandes parcelas da população do direito de usar um código mais rico, que lhes permitiria estruturar cognitivamente sua própria prática, com vistas a transformá-la (1999, p. 137).*

9

Da mesma forma, ainda que sejam valorizadas, em sala de aula, as produções musicais que o aluno vivencia cotidianamente, como o samba ou outros ritmos mais populares, não é razoável que não se possa apresentar a ele obras-primas consagradas, como afirma Snyders, respondendo às críticas pertinentes de Bourdieu a respeito do elitismo da música erudita:

*A música de Mozart é música de classe: ouvimos nela a vida das cortes senhoriais, respiramos nela a atmosfera arcaizante de galanteria e de laçaios empoados; o acesso a Mozart hoje, as condições que fazem com que ele seja ou não ouvido, são fenômenos de classe.*

*Entretanto, as obras primas de Mozart possuem em si mesmas elementos para ultrapassar as barreiras de classe, tanto as de seu autor como as de seu público; um ensino elaborado é necessário, sem dúvida, para que os alunos tomem consciência desses elementos – e isto constitui também uma das justificativas desse ensino (1992, p. 43).*

É importante afirmar que o potencial de transformação da arte é intrínseco à sua própria natureza, não estando restrito a um discurso que se quer engajado. A arte não é revolucionária apenas por ser escrita por ou para trabalhadores. Quanto a isso, adverte-nos Marcuse (1977, p. 14):

*Quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentais de mudança. Neste sentido, pode haver mais potencial subversivo na poesia de Baudelaire e de Rimbaud que nas peças didáticas de Brecht.*

É fundamental, portanto, ter em mente o potencial transformador da Arte e, por conseguinte, sua centralidade em um projeto de formação de professores para uma so-

ciência que se quer transformada. Esse potencial pode estar igualmente localizado em obras de arte de origem popular ou erudita. Também é importante distinguir as produções artísticas verdadeiramente populares daquelas produzidas pela indústria cultural, tendo em vista, prioritariamente, o lucro comercial, acima de qualquer preocupação com qualidade estética.

É importante afirmar que o potencial de transformação da arte é intrínseco à sua própria natureza, não estando restrito a um discurso que se quer engajado.

Poder-se-ia afirmar que o professor está imerso na cultura: os apelos visuais, sonoros, corporais estão por toda parte, especialmente veiculados pelos grandes meios de comunicação de

massa. Por que, então, insistir na ideia de que a formação cultural dos professores ainda é incipiente e precisa ser incrementada? Porque é preciso estarmos alertas quanto ao processo de coisificação da arte, isto é, sua incorporação pela indústria cultural. É nesse processo de mercantilização que se retira o potencial transformador da arte. Segundo Pucci (1995, p. 26), “a arte introduz a dimensão do novo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades não tão bem vistas pelos planejadores da Razão Instrumental”. Já a indústria cultural, transformada em sensível instrumento de controle social, confere

aos produtos culturais um ar de semelhança, de homogenização, de coisificação.

Essa falsa variedade está ancorada em uma “suposta liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 156). Nesse processo, denominado semicultura (ADORNO, 1996), o indivíduo não vivencia uma experiência estética profunda: é apenas uma fruição epidérmica, pouco vigorosa e, principalmente, passageira, uma vez que é preciso estar sempre disposto a consumir o novo produto a ser lançado. As ondas de que o meio fonográfico brasileiro lança são um triste exemplo dessa pasteurização: a cada verão, novos modismos/artistas são lançados no mercado. Há toda uma veiculação de produtos correlatos (DVDs, roupas, calçados, shows), exaustivamente divulgados, que atingem números realmente impressionantes de vendagem, frequentemente batendo os recordes dos anos anteriores. No entanto, da mesma forma que se apresentam de forma avassaladora, não resistem a mais de uma estação, curiosamente o período em que o mundo da moda lança seus novos produtos. Nesse sentido, a expressão “modismo”, quando aplicada aos produtos da indústria cultural, não é fortuita.

Diferentemente, as obras de arte, sejam de origem popular ou erudita, promovem no apreciador, seja ele ouvinte ou espectador, um crescimento na direção de sua própria

humanização. A relevância da experiência estética está justamente nesse processo, pois é no contato com a Arte, seja assistindo a um filme e sentindo empatia pelos personagens, seja participando de um concerto e se transportando para outro período histórico, seja apreciando uma pintura e vivenciando o ideal de beleza e humanidade nela expresso, o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo. Para Fischer, isto é claro na medida em que faz parte da natureza humana essa transcendência:

*O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (2002, p. 13).*

É a partir de afirmações como essa que reiteramos nossa convicção de que a formação cultural dos professores é fundamental e urgente. Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura

essa entendida como patrimônio de todos. É inerente ao seu ofício fazer as mediações necessárias para que seu aluno possa tomar posse de todo esse patrimônio. Contudo, se ele mesmo não possui os instrumentos de análise necessários para esse fruir mais aprofundado, como estimular esse processo em seus alunos? Daí a necessidade de investimentos vigorosos nessa direção.

Uma conjugação de es-forços se faz necessária: mudanças curriculares nos cursos de formação de professores, estímulo à frequência de espaços culturais, descontos para professores nos ingressos, enfim, uma efetiva política de incentivo à formação cultural dos professores. Efetivamente, uma conjugação de esforços e medidas que se constituam em um projeto político e não apenas iniciativas isoladas, quase sempre marcadas por interesses localizados ou sem continuidade. É preciso ultrapassar a lógica de uma política de eventos para se viabilizar uma política de Estado, na direção de um conjunto de medidas, a curto, médio e longo prazos, que garantam a formação cultural dos professores em um nível aprofundado.

É no reconhecimento do potencial da Arte

e da cultura em geral na transformação das pessoas que defendemos sua apropriação por todos os indivíduos, sem distinção de classe, gênero ou etnia. E é no reconhecimento da Educação como uma das alavancas primordiais para a transformação social (FREIRE, 1993), que defendemos a formação cultural dos professores como elemento central no processo de emancipação da sociedade.

Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos.

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XVII, n. 56. Campinas: Papirus/Cedes, 1996.
- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Dialética de esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências humanas*. Bauru: Edusp, 1999.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PUCCI, B. *Teoria crítica e Educação*. In: PUC- CI, B. (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2ª. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/ Ufscar, 1995.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. 6ª. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

## TEXTO 2

# CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## A CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Célia Maria de Castro Almeida*<sup>1</sup>

Em educação, uma ideia questionável, mas amplamente generalizada, é a de que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem se vincula diretamente ao domínio de conteúdos escolares pelo professor ou pela professora<sup>2</sup> e à capacidade de transmiti-los. A fim de contribuir para esse debate, defendo aqui a necessidade de a formação docente incluir experiências estéticas que permitam a professores e professoras mediar a aprendizagem de conteúdos curriculares e ampliar o repertório cultural de alunos e alunas com mais facilidade e segurança. Também discuto a contribuição de experiências estéticas para processos de subjetivação constitutivos da profis-

sionalidade docente. Para tanto, parto dos pressupostos de que fatores sociais e culturais são decisivos à constituição de saberes docentes e sua mediação na aprendizagem

discente e, ainda, de que estudos sobre a relação entre docentes e cultura podem ampliar a compreensão das práticas educativas referentes não só à mediação do conhecimento escolar, mas também à formação humana em sentido lato, que supõe formação cultural e estética<sup>3</sup>.

Toda prática social tem dimensão cultural, ou seja, a cultura

Toda prática social tem dimensão cultural, ou seja, a cultura aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e na vida profissional.

1 Professora no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

2 Por coerência teórica, grafo alguns termos no masculino e no feminino.

3 O sensível e o artístico não podem ser desprezados quando se busca compreender a constituição do ser humano (Vygotsky, 2003).

aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e na vida profissional. Cultura e educação não se dissociam, pois os processos educativos, sejam institucionais ou não, inserem-se em uma cultura<sup>4</sup>.

À luz de Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) – quando asseveram que as relações entre competências culturais e linguísticas próprias de certa classe social determinam o desempenho na escola –, também se pode supor que, quanto maior e mais variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos escolares.

Ora, se a educação tem vínculos fortes com a cultura, então é pertinente discutir a contribuição das experiências culturais da vida cotidiana para a formação de docentes e sua prática educativa.

Para Maurice Tardif, o *saber docente*<sup>5</sup> é plural e construído em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade; é um saber resultante de um amálgama de vários saberes: os

saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Aqui nos interessa discutir os saberes experienciais, ou seja, aqueles saberes que mobilizam conhecimentos adquiridos através da história de vida, da experiência de trabalho e da socialização (TARDIF, 2002).

Se, como afirma Tardif, os saberes experienciais colaboram para a constituição do saber docente – e se resultam, em grande parte, das experiências da vida em sociedade –, então cabe perguntar: que experiências são essas? Incluem experiências culturais e estéticas como práticas de leitura e hábito de frequentar museus, salas de concerto, teatro, cinema, exposições de artes visuais, espetáculos de dança etc.? E quais são as contribuições que essas experiências trazem à prática pedagógica?

Ainda são escassos os estudos que destacam os vínculos entre cultura e educação e defendem a escola como centro de formação cultural onde as disciplinas das humanidades voltadas ao sentir e ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, artes visuais e outras) são vistas como parte importante da educação escolar; também são

4 “A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo [...]; é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última [...]” (Forquin, 1993, p. 167-8).

5 Tardif (2000) emprega o termo “saber” para designar um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

escassos estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para processos de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente. Mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos, apontados por vários autores que defendem uma política de formação (inicial e continuada) que assegure ao professor e à professora o acesso a formas variadas de expressão artística.

No Brasil, a posição oficial quanto a uma formação cultural para docentes é incipiente e difusa. Com efeito, o Plano Nacional de Educação apenas sugere que os currículos dos cursos de formação para o magistério assegurem uma “ampla formação cultural”, e recomenda uma parceria entre as instituições formadoras e os equipamentos culturais públicos e privados com o objetivo de “[...] criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor [...]” (BRASIL, 2001, p. 74).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da educação básica abordam vagamente o problema da formação cultural. Tal documento diz que “[...] a organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para [...] o exercício de atividades de enriquecimento cultural [...]”; e também recomenda “[...] iniciativas que garantam parcerias para

a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores” (BRASIL, 2002).

A ambiguidade e a superficialidade desses documentos no tocante à problemática da formação cultural do professorado são reiteradas pelos dados de uma pesquisa recente (GATTI; BARRETO, 2009) sobre as licenciaturas. A pesquisa indica a presença de disciplinas optativas nos currículos das licenciaturas que, pela sua denominação, podem ser relacionadas à educação estética; mas isso não significa que visem à formação cultural de professores e professoras – dito de outro modo, podem ser disciplinas instrumentais, voltadas ao ensino de técnicas artísticas.

A mesma pesquisa indica que muitas licenciaturas incluem no currículo “atividades culturais”, “atividades científico-culturais” ou “seminário cultural”. Mas, no dizer das pesquisadoras, “[...] pelo material examinado [...] fica muito pouco claro do que constam e qual o tratamento que lhes é oferecido [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 124). O que nos leva à suposição de que foram inseridas no currículo para atender “no papel” às recomendações dos documentos oficiais.

Outra pesquisa (UNESCO, 2004), de âmbito nacional, evidencia a necessidade de os órgãos governamentais se preocuparem mais com a formação cultural de docentes. Feita

em 2002, ela enfocou o perfil de professores e professoras da educação básica no Brasil e, dentre outros quesitos, levantou informações sobre o consumo cultural e as preferências e atividades culturais. Os dados foram obtidos mediante questionário, respondido por uma amostra representativa – cinco mil pessoas – do universo constituído por docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades federativas. Sobre a participação docente em eventos e atividades culturais (visitas a museus e exposições de artes visuais, frequência a teatro, concertos, cinema etc.), os dados são alarmantes: 62,1% *nunca* foram a um concerto de música erudita, 17,4% *nunca* foram ao teatro, 14,8% *nunca* foram a um museu, 8,6% *nunca* visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% *nunca* foram ao cinema.

Os baixos índices de consumo de bens culturais obtidos nessa pesquisa podem indicar que, em muitos municípios brasileiros, é pequena ou nula a oferta de equipamentos, ações e eventos culturais. No Brasil, a maioria das ações culturais não abrange muitos segmentos do mercado consumidor, pois estão nos grandes centros urbanos e são destinadas a um público mais exigente e diferenciado que vive nas capitais de mais projeção (CAIADO, 2001). Ou seja, o investimento público em cultura subsidia o consumo das camadas de média e alta renda (SANTOS, 2009). Ao não contemplar pequenos municípios e a periferia das grandes cidades, tais

ações não atingem as camadas de mais baixa renda, nas quais a maior parte do professorado se inclui.

Mas outros fatores contribuem para o baixo índice de consumo cultural entre professores e professoras. Em pesquisa mais recente (ALMEIDA; CAMARGO; SILVA, 2007), que corrobora os índices acerca do consumo cultural obtidos na pesquisa UNESCO, as professoras entrevistadas afirmam que jornadas de trabalho intensas e salários baixos, bem como a falta de familiaridade com certos tipos de produção artística – suas histórias de vida familiar e escolar não registram tais experiências – limitam ou impedem certas práticas culturais. Essas justificativas confirmam que a dificuldade de acesso a certas expressões da cultura se vincula ao nível de educação, à profissão, à localização domiciliar e, sobretudo, às transmissões familiares – como assinala Bourdieu (1998).

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?

O baixo índice de frequência a eventos culturais entre professores e professoras se torna ainda mais sério porque fatores sociais e culturais são centrais na constituição de saberes docentes e na mediação de conhecimentos escolares. Ora, na prática educativa, não só se busca cumprir as prescrições da cultura escolar<sup>6</sup>, mas também se expressa uma subjetividade produzida pela cultura vivida em sociedade.

Se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica.

Defender uma formação cultural que ultrapasse os limites do que a “cultura massiva” pode oferecer, de modo algum, supõe opô-

la à chamada cultura erudita. Não se trata de preferir uma a outra, pois os universos distintos de significados culturais que transitam na sociedade contemporânea não podem ser hierarquizados; antes, têm de ser previstos no processo criativo dos sujeitos e nas mediações possíveis entre o vivido, o

aprendido e o imaginado. Nesse caminho, cabe ao professorado reconhecer as culturas locais de que o alunado participa – às vezes de forma díspar – e levar à sala de aula outros universos de significados para que possam ser confrontados, apropriados e reconstruídos.

O consumo de bens culturais é direito de todos, por isso é tarefa do Estado implementar ações coordenadas

e contínuas para ampliar as condições de acesso à cultura mediante serviços culturais que garantam formas de inclusão e participação de todos; ou seja, uma política cultural que amplie as dimensões existenciais para além do trabalho e da sub-

O baixo índice de frequência a eventos culturais entre professores e professoras se torna ainda mais sério porque fatores sociais e culturais são centrais na constituição de saberes docentes e na mediação de conhecimentos escolares.

6 Cultura escolar é o “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas [...]” (Forquin, 1993, p. 167).

sistência. Equivocadamente, as políticas públicas para se democratizar a cultura se fundamentam na ideia de que os entraves ao consumo de tais bens são materiais: má distribuição ou ausência de espaços culturais, ingressos com preço muito alto etc. No entanto, na contramão do que revelam as pesquisas, as barreiras simbólicas preponderam como forma de impedir alguns segmentos da população de consumirem certos bens culturais.

A sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes. Se tais experiências são reiterativas da cultura amorfa disseminada pela mídia massiva, elas expressam uma formação inicial e continuada ineficiente, agravada pela inserção precária ou pela falta de inserção na vida cultural. Superar esse problema depende do Estado (definição de prioridades, controle e acompanhamento de ações programadas ou fomentadas pelo governo) e da sociedade civil (que tem papel decisivo na construção dos sistemas culturais). Ao professorado cabe se mobilizar não só em prol do controle de gastos públicos com cultura, mas também de sua participação direta na definição de políticas culturais em geral

e políticas para a formação de profissionais da educação em particular.

Ora, se as barreiras simbólicas preponderam como empecilhos para que certos segmentos da população – nesse caso, professores e professoras, alunos e alunas – consumam certos bens culturais, então é necessário que os currículos de formação docente deem mais atenção a práticas estéticas, culturais e de criação. Enfim, se a escola é instrumento poderoso para formar o gosto e estimular a apreciação e o uso de bens simbólicos de forma duradoura e estável, então, é urgente uma revisão curricular da formação magisterial e políticas públicas para formação cultural e estética de docentes atuantes na educação básica do Brasil. Não uma “política de eventos”<sup>7</sup>, mas uma política que crie um programa educativo a ser desenvolvido em longo prazo e abarque educação escolar, estudos superiores e formação continuada; um programa em que as instituições formadoras sejam espaços não só de produção e difusão cultural, como também – e sobretudo – de mediação cultural; um programa em que – dadas as condições atuais de trabalho e salário de professores e professoras – haja uma democracia cultural que lhes possibilite consumir outros bens culturais além dos que são oferecidos pela indústria cultural.

7 “[...] conjunto de programas isolados que não configuram um sistema, não se ligam necessariamente a programas anteriores nem lançam pontes necessárias para programas futuros.” (Teixeira Coelho, 1999, p. 300).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Célia M. C.; CAMARGO, Ana Maria F.; SILVA, Silvia M. C. *Repertório cultural de professores/as da Educação Básica de Uberaba e Uberlândia, MG*. Relatório de pesquisa encaminhado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uberaba, 2007.
- BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva, v. 15, n. 2, p. 73–83, abr./jun. 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação. Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>.
- CAIADO, Aurílio Sérgio da Costa. O espaço da cultura; guia cultural do Estado de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 2, p. 55–65, abr./jun. 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- SANTOS, Pedro Alexandre. *A cultura por último*. Carta capital, v. 13, n. 462, 19 de set. de 2007. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD\\_CHAVE=2470](http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=2470)>. Acesso em 10 de fev. de 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5–24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA COELHO NETO, José. *Dicionário crítico de política cultural*. 2. ed. São Paulo: FAPESP/Illuminuras, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que*

*fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A educação estética. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 225-48.

## TEXTO 3

# EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E LINGUAGENS ARTÍSTICAS

## INQUIETUDES E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PARA A EDUCAÇÃO

Luciana Gruppelli Loponte <sup>1</sup>

Uma sala escura, um vídeo. Na tela à nossa frente, uma mulher equilibra-se sobre a linha do horizonte sobre o mar, em uma praia qualquer, num vai-e-vem contínuo e lento, enquanto a mudança das nuvens atrás dela revela a passagem do tempo.

Se a frase acima aparentemente demonstra uma situação *nonsense*, pode adquirir outro significado se devidamente contextualizada.

Trata-se de uma descrição sucinta de *Touch*, um vídeo/instalação da artista Janine Antoni, apresentado na 7ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, de 16 de outubro a 29 de novembro de 2009, na mostra “Ficções do Invisível”<sup>2</sup>.

A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias

A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte.

certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte. Mas o que produções como essas podem dizer ao campo da educação? Muito.

As exposições das quais participaram essa e outros artistas demonstraram uma intensa preocupação pedagógica com ações educativas que extrapolam os conceitos mais comuns do “pedagógico”, sem tentar didatizar obras tão complexas, mas tornando mais acessíveis as discussões levantadas pelos artistas. Por exemplo, vale destacar o projeto pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul que contemplou atividades prévias com vários artistas, colocados “em disponibilidade” ao público em seminários e residências pedagógicas em escolas da capital do Rio Grande do Sul e em cidades do interior do estado.

1 Doutora em Educação, professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora do GT Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

2 Para mais detalhes ver <http://www.fundacaobienal.art.br/> e [http://www.youtube.com/watch?v=r\\_n2kfqNmpY](http://www.youtube.com/watch?v=r_n2kfqNmpY)

Neste texto, no entanto, não trato sobre a importância das ações educativas e a mediação entre obra e público, mas sim das possibilidades e potencialidades que a arte e, em especial, a arte contemporânea, oferecem para a formação estética docente. As questões que trago para discussão aqui já fazem parte de minhas inquietações há algum tempo (Loponte, 2005, 2006, 2007): há espaço para criação e invenção na docência? A docência pode ser uma obra de arte? O que a docência pode aprender com os/as artistas? Que ética/estética é possível para a docência na educação básica? Estas questões são alimentadas pelo trabalho específico com formação docente em arte (e outras áreas) e pelas provocações teóricas dos filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche.

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música), é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, representações apenas para mostrar aos pais e mães... Apesar desse cenário tão conhecido e persistente, os avanços teóricos do campo

da arte e educação são muitos, não podemos ignorar. Basta considerar o incremento de publicações e eventos na área nos últimos anos, além de experiências inovadoras em algumas escolas. Mas não é disso que se trata este texto. Além dessas questões, preocupa-me em pensar: quais as sonoridades ouvidas pela escola quando se fala de arte? A arte apenas conforta ou também pode perturbar, provocar, deslocar formas de pensar? E o que dizer da relação entre arte e formação docente?

Ao nos ajudar a pensar nessas questões, Foucault e Nietzsche alimentam um pensamento sobre arte que vai além do campo de um saber específico, dominado apenas por alguns. Perguntar se, afinal, “a vida não poderia ser uma obra de arte”, se não teríamos muito “a aprender com os artistas” ou se podemos pensar que não há separação entre arte e vida, se quisermos ser os “poetas-autores de nossas vidas” (Foucault, 1995; Nietzsche, 2001) são algumas indagações instigantes que podem impulsionar questões importantes para a formação docente.

A partir da amplitude dessas indagações iniciais, tenho me preocupado em investigar temas mais específicos<sup>3</sup>: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência na educação básica? O que professores e professoras da edu-

3 Essas questões fazem parte do projeto de pesquisa “Arte e estética da docência” em fase de conclusão em 2010, com financiamento do CNPq.

cação básica, que atuam em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente com arte, podem aprender com a arte e a experiência estética para a sua própria formação continuada docente? É possível encontrar espaços de criação na docência da Educação Básica?

As interrogações éticas que Foucault faz em seus últimos escritos (Foucault, 1998, 2004), a partir do profundo estudo sobre os processos de subjetividade na Antiguidade, têm me ajudado a entender do que pode ser feita uma possível estética de si docente: um diferir-se permanentemente do que se é, um modo “artista” de constituir-se, fugindo de modelos identitários para a docência, feitos de competências e habilidades predeterminadas. Pensar em uma “docência artista” não é, no entanto, pensar em um ponto de chegada e a ético-estética que a constitui pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho

O que professores e professoras da educação básica, que atuam em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente com arte, podem aprender com a arte e a experiência estética para a sua própria formação continuada docente?

contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas. Para Bauman (2009, p. 99), fazer da existência uma “obra de arte” nesse mundo líquido-moderno é “viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa *diferente* daquela que tem sido até então”. Buscamos uma identidade, para logo descartá-la. Praticamos a *destruição criativa* diariamente, continua provocando Bauman. Isso pode dizer algo à docência?

Parafraseando Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com a arte e artistas, e em especial com artistas contem-

porâneos. Com Michel Foucault, podemos pensar em certa inquietude consigo mesmo, uma inquietude estética que nos desacomoda. Bem antes de Foucault, Nietzsche já vinha bradando pela arte e sua relação mais próxima com a vida, nos convocando a pensar nossa própria existência esteticamente. A arte não é um mero “tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a ‘seriedade da existência’”, já advertia Nietzsche (2003) em seu primeiro livro aos “homens sérios”, principalmente aqueles que encarnavam a racionalidade moderna e que desacreditavam no potencial da arte para a existência. Seguindo as flechas lançadas por estes dois autores, podemos olhar para a docência esteticamente, como uma forma de arte? Acredito que sim, e esta tem sido a aposta das minhas últimas pesquisas.

Arte e estética na escola são percebidas com certo estranhamento por aqueles que não são os chamados “especialistas” em arte. Olha-se com desconfiança para um conhecimento que parece pertencer somente a alguns e que não é tão importante quanto áreas disciplinares mais “nobres” do currículo escolar, ou consideradas mais sérias. Mas por que não unir estas possibilidades em uma experiência de formação docente?

Uma das temáticas que tenho perseguido é a arte contemporânea e sua potencial relação com a formação estética docente. Vale lembrar o quanto a discussão em torno da

arte contemporânea é polêmica, se considerarmos o quanto ainda prevalecem noções de senso comum em torno destas produções, tais como “se isso é arte, também sou artista”, “qualquer coisa pode ser arte?”, “mas isso é arte?”, “não entendi nada, não gostei”, “sou burro diante dessas obras”. As impressões mais comuns em torno da arte contemporânea são, em certa medida, derivadas do apego às noções clássicas e românticas em torno da arte aprendidas (formal ou informalmente) no percurso da nossa formação, e extrapolam o âmbito dessa discussão sobre formação docente. O que é importante deixar registrado aqui neste texto são os movimentos que podemos fazer na relação desestabilizadora que as produções artísticas contemporâneas (pensadas como metáforas para a criação e para a vida como obra de arte) provocam aos modos mais comuns com os quais estamos acostumados a problematizar a docência.

Embora a arte tematizada por Nietzsche tenha sido sobremaneira a música (Dias, 2005), podemos estabelecer relações importantes do seu pensamento sobre arte e estética e com as provocações estéticas contemporâneas para a formação. Rosa Dias (2006) nos lembra o quanto a arte para Nietzsche não pretende acalmar, nem suspender o desejo, o instinto, a vontade. A arte “antes de mais nada é o que intensifica a vida”, “enquanto força contrária a toda forma de negar a vida, a arte é a base de novos valores” (Dias, 2006,

p. 197). Instigados pelo filósofo, e pela “desestabilização estética” da arte contemporânea, podemos pensar em sermos artistas da nossa própria existência, nossa vida como obra de arte, e nossos modos de ser docente contaminados por uma perspectiva estética. É preciso, no entanto, ao pensar e ler essas questões, não cair em armadilhas fáceis como interpretar tais afirmações como sinônimos de “tudo que fazemos é arte”, “qualquer um pode ser docente e artista”, “só a arte pode salvar a escola e seus professores”. Nada disso. E nem há aqui uma apologia pela formação de docentes de qualquer área para trabalhar com arte na escola.

Se é ainda uma determinada “arte escolar”, sensível, “bonitinha” e consoladora que permeia muitas das experiências estéticas docentes (sejam de arte ou não) e consequentemente de seus alunos, podemos ir além, pensando arte e experiência estética na formação docente como uma forma de sacudir nossas ideias mais comuns a respeito, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento.

Há espaços para invenção e criação na docência? Com Nietzsche, penso em experiências estéticas que podem suscitar o estado de embriaguez da criação, pensando na arte bem além de uma finalidade moral. Que potência a arte e a experiência estética têm para desacomodar, desalojar certezas de docentes de Arte, Matemática, Português,

Pedagogia, História ou qualquer outra área? Obras e experiências desestabilizadoras, como as produções da arte contemporânea, podem nos tirar do lugar estável onde nos posicionamos cotidianamente como docentes? Que espectadores-criadores podemos ser? Reviver a experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo (a) na docência, criar “obras de arte” em práticas pedagógicas, “embriagar” nossos modos de nos constituirmos como docentes: ambição demais? Por que não?

Antes de qualquer mal-entendido, aviso que não há aqui a busca por um educador mais “sensível e adocicado” pelas vias da arte. É preciso cuidado ao ler as palavras e pensar no que já aprendemos e pensamos sobre elas. É da arte provocadora, zombeteira, embriagadora de que falamos aqui: uma arte “sem moral”. Não poderia ser diferente se escolhemos nos acompanhar pelo filósofo-dançarino de fartos bigodes. Com ele, lutamos contra a finalidade moralizante da arte, que ocupa largo espaço nas interpretações estéticas escolares. É de uma outra arte que precisamos se queremos abrir espaços de criação na docência. Sejam menos inocentes e puros quando pensamos em arte e docência: “ao Diabo com a moral” (Nietzsche, 2006, p.77).

A imagem da artista Janine Antoni equilibrando-se sobre a linha de horizonte em dias sucessivos, aprendendo a equilibrar-se no desequilíbrio, pode ser uma boa metáfo-

ra para pensar a relação entre arte, experiência estética e docência. Seremos capazes, afinal, de transformar nossas experiências docentes em arte?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 195-204.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche e a música*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Unijuí, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 31, n.2, p. 295-304, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.
- NIETZSCHE, Friederich. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

**Presidência da República**

**Ministério da Educação**

**Secretaria de Educação a Distância**

**Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância**

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

**Coordenação-geral da TV Escola**

*Érico da Silveira*

**Coordenação Pedagógica**

*Maria Carolina Machado Mello de Sousa*

**Supervisão Pedagógica**

*Rosa Helena Mendonça*

**Acompanhamento Pedagógico**

*Grazielle Avellar Bragança*

**Coordenação de Utilização e Avaliação**

*Mônica Mufarrej*

*Fernanda Braga*

**Copidesque e Revisão**

*Magda Frediani Martins*

**Diagramação e Editoração**

*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*

*Gerência de Criação e Produção de Arte*

**Consultora especialmente convidada**

*Monique Andries Nogueira*

*E-mail: salto@mec.gov.br*

*Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)*

*Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.*

*CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)*

*Junho 2010*