



Neurialan de Paula Araújo

**Sobre o Lugar da Poética no Ensino de Artes Visuais
no Brasil**

2017



Neurialan de Paula Araújo

Sobre o Lugar da Poética no Ensino de Artes Visuais no Brasil

Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof^ª Dra Tatiane Fernández

2017

Sumário

INTRODUÇÃO	6
1-CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO: ARTE NA ESCOLA E A REFORMA NO ENSINO MÉDIO	8
2-O QUE É POÉTICA	14
2.1-SUJEITO	14
2.2-SUBJETIVIDADE	15
2.3-EXPERIÊNCIA:	16
3-OBSTÁCULOS À POÉTICA NA ESCOLA	18
3.1-ECONOMIA DO CONHECIMENTO COMO OBSTÁCULO A POÉTICA	20
3.2- CURRÍCULOS COMO OBSTÁCULO A POÉTICA	26
4-POÉTICA EM MOVIMENTO:	34
CONCLUSÃO	38

Agradecimentos

Agradeço a todos que me acompanharam e ajudaram a superar as dificuldades e obstáculos que existiram na caminhada até o final desta graduação. Essa conquista me chega num momento muito difícil e doloroso, mas que me põe expectativas de fé e mudança. Agradeço a minha família; amigos e minha orientadora, Prof^a. Dra. Tatiana Fernández.

Resumo

Este trabalho aborda uma reflexão sobre qual é o lugar do ensino de arte e o espaço da poética no ensino básico. Sendo o estudo estimulado pelo contexto da discussão levantada e problematizada pela Medida Provisória (MP) 746/2016 que visa à reforma curricular do ensino médio. Essa proposta implicou sobre as artes visuais, pois a reforma propunha a exclusão da obrigatoriedade do ensino da arte no currículo do ensino médio. A poética dentro do campo das artes na contemporaneidade é um aspecto importante e necessário. Cabendo uma reflexão sobre o lugar desta dentro do ensino da arte. O estudo revelou que existem aspectos que desviam o foco do ensino da arte de uma maior potencialização da poética no processo educativo.

Palavras Chaves: Poética, Artes Visuais, Educação, Reforma do Ensino, Currículo.

ABSTRACT

This work deals with a reflection about the place of art teaching and the space of poetics in Brazilian basic education. Being the study stimulated by the context of the discussion raised and problematized by Medida Provisória (MP) 746/2016 that aims at the curricular reform of high school. This proposal is related to the visual arts, so a reform proposes to exclude the compulsory teaching of art of high school curriculum. A poetics within the field of contemporary art is an important and necessary aspect. Fitting a reflection on the place in the teaching of art. The study revealed that exist some points which work in order to divert the focus of art teaching from a greater potentialization of poetics in the educational process.

Key Words: poetics, visual art, education

Introdução

Este trabalho foi estimulado por um fato: a possibilidade da retirada da arte do currículo do ensino médio. Aspecto que apresenta uma relação com a arte no sistema de hierarquização do conhecimento e com embates políticos e sociais no contexto da educação. Além de a educação refletir a visão e o plano político que o governo tem para o Estado.

Sistema que obedece a uma ordem de princípios que está vinculado a valores e rotinas da cultura. No contexto em que está inserido o Ensino Médio, existe uma forte tendência há uma compreensão de que o estudante deve ser preparado para uma perspectiva de profissionalização e de inserção no contexto universitário. Aspecto que se apresenta como visão reducionista.

A política de educação no Brasil nesta segunda década do século XXI tem sido fortemente influenciada por um contexto direcionado por políticas neoliberais e por tendências conservadoras. Essa condução está enfatizada e reforçada nas práticas da política de governo no Brasil, que tem como chefe do executivo o Presidente Michel Temer. A educação é pensada em função de valores econômicos e, portanto compreendida em moldes científicos que valorizam a objetividade sobre a subjetividade na construção do conhecimento. Esta perspectiva coloca o ensino da arte e de outras disciplinas em um não-lugar na educação.

A arte tem suas especificidades e peculiaridades, mas quando é ensinada na escola a arte parece negar essa especificidade e se moldar aos parâmetros científicos que são usados em outras disciplinas. Por isso pensar neste trabalho sobre a questão da poética, uma vez que está se impõe enquanto essência no processo do sujeito em criação, inclusive no contexto de ensino em arte.

Não sendo uma instituição alheia aos acontecimentos e mudanças na cultura e sociedade, a escola é influenciada pelo funcionamento de outras instituições, sejam elas políticas, econômicas ou religiosas. Na escola se refletem e são mantidos modelos da cultura e de comportamento, e também é nela que estes encontram, por vezes, sustentação. Outrossim, para além de ser somente um lugar de reprodução de modelo a escola pode ser um modelo lugar de mudança e transformação.

Sustentar a necessidade da poética no ensino da arte é justamente trazer ênfase a este potencial transformador da educação e enfatizar a arte enquanto campo com sua própria forma de construir conhecimento, ou sua própria metodologia processo

de criação e análise; que não somente inclui as formas que a ciência tem (empírica, crítica e interpretativa), mas se soma às formas particulares que a arte tem e que incluem a imaginação, os sentimentos, a intuição, a criação, a invenção, as metáforas ou os paradoxos entre seus métodos.

Pensar a arte na educação implica trazer possibilidades de mudanças no próprio plano de organização do ensino que é formalmente pautado numa hierarquia. Isso significa, por exemplo, que no processo do fazer poético em que se reconfiguram afetos, sentidos, ou símbolos, os sujeitos, aluno e professor, geram novas significações sem hierarquias, ou enquadramentos em valores binários que dividem o conhecimento em certo ou errado.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental. Optou-se por apresentá-la em quatro partes: primeiro apresentar o contexto que estimulou o trabalho; uma segunda parte apresentando algumas considerações sobre o conceito de poética; a terceira, aborda alguns obstáculos que interferem na possibilidade do exercício da poética na escola no ensino de artes e a quarta, Poética em Movimento, no qual fala-se sobre a questão da ocupação das escolas, “Primavera dos Secundaristas”, numa perspectiva de resistência ao processo de objetificação do sujeito e processo desmantelamento do processo educativo.

1-Contextualização do cenário: Arte na escola e a reforma no ensino médio

A questão da reforma do ensino médio iniciou-se em 2016, quando em 22 de setembro do mesmo ano o governo federal encaminhou ao congresso nacional a Medida Provisória (MP) 746/2016. De acordo com a Serrão (2016) apresentava as seguintes novidades:

“ A mudança chamou atenção e provocou discussões no país ao incluir a possibilidade de escolha de diferentes trilhas de formação tradicional e técnica, educação integral e autorizar a contratação de professores sem licenciatura, mas que apresentem "notório saber". (SERRÃO, 2016)

A princípio a reforma apresentava-se com o objetivo de atualizar a educação brasileira que se apresenta anacrônica em certo aspecto a uma série de mudanças culturais e tecnológicas. As reformas centravam-se com maior intensidade sobre o ensino médio, principalmente com intento de trazer feições práticas ao conteúdo ensinado do ensino médio. No seu artigo 36 apresentava o seguinte texto:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. ” (BRASIL, (MP) 746/2016)

Sobre esta aparência ampla apresenta pouco sobre o aspecto da mudança, mas adentrando nas especificidades vão surgindo os aspectos polêmicos, e ao que se refere a arte tem-se: “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio.” (SERRÃO, 2016). Esta e outra proposta culminaram em discussões que apresentavam aspectos de polarização entre os que apoiavam a reforma, os que apresentavam dúvidas e os que protestavam.

A princípio o processo de reforma não se apresentava claro o suficiente e expunha um certo aspecto de imposição de vontade do governo federal sem considerar um processo de discussão com os diversos seguimentos da sociedade. Neste processo eclodiu um movimento de ocupação de algumas escolas públicas por estudantes do ensino médio. Valente (2016) apresenta o seguinte aspecto sobre este movimento:

“Até o momento, 1.197 escolas estão ocupadas em todo o país de acordo com o levantamento da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). O movimento, que se popularizou como “Primavera Secundarista”, com o lema “Ocupar e resistir”, tem unido milhares de alunos da rede pública que se posicionam por motivos em comum: eles são contra a PEC 241, que irá cortar os investimentos na educação, tal como a Medida Provisória do Ensino

Médio, a MP 746, que visa reformular o ensino, e a Lei da Mordada ou Escola sem Partido.” (VALENTE, 2016)

Este aspecto mostra e reafirma a ideia de que a educação deve se caracterizar não somente por um aspecto instrucional, mas também por um processo de formação crítica de cidadãos. Que por vezes precisam se opor ao próprio Estado para garantir direitos e clareza sobre o processo de governança.

Todo o processo de embates culminou com a sanção da lei nº 13.415, 2017, apresentou algumas mudanças em relação a medida provisória original e apresentava o seguinte texto em relação a arte:

“Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017)

Atualmente, no Brasil, têm acontecido mudanças relacionadas à educação que levantaram discussões, dúvidas e protestos. Estas mudanças referem-se à matriz curricular do Ensino Médio. Segundo o discurso dos defensores desta proposta, pretende-se inovar e torná-lo mais assertivo para os estudantes. Este é o discurso do governo, que a educação será mais adequada aos desejos dos estudantes e mais produtiva numa acepção profissionalizante (BRASIL, 2016)

Segundo observa Nora Krawczyk (2011) o ensino médio sempre foi alvo de uma diversidade de projetos sociais e um território de embates de grupos, em decorrência de disputas pelo conhecimento socialmente partilho e também por grupos profissionais principalmente em vista do potencial de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com José J. Domingues, Nirza S. Toschi (2000), ainda no governo Fernando Henrique, proposto pelo da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (Semtec/MEC), para a reforma do ensino médio, já se incluía dentre as diretrizes uma proposta de diversificação e flexibilização curricular dentre outras.

“Nessas formulações, duas questões eram muito recorrentes. A primeira dizia respeito ao processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social. A segunda referia-se à adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino e das escolas, em particular, a dois princípios pedagógicos compreendidos como eixos organizadores do novo currículo, ou seja, a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante interação entre as diferentes áreas de conhecimento.” (DOMINGUES e TOSCHI, 2000, p. 66)

Sobre este foco a intenção em verdade é ampliar as possibilidades de escolhas e o atendimento de complexidades do processo de formação. A forma com se apresentava a reforma proposta da Medida Provisória (MP) 746/2016, era a restringir sem um processo de discussão e reflexão sobre o projeto político articulado a reforma.

Nessa nova organização a disciplina de arte seria localizada dentre as disciplinas consideradas assessorias. Claro que o julgamento se uma disciplina deve permanecer flexível ou fixa no currículo é definida pelas demandas que as consideram fundamentais num processo de formação, de educação. E dentro de processo educativo, marcado por questões econômicas e voltadas para a produção de mão de obra, um modelo que dê espaço para conteúdo que a princípio não tem uma aplicação prática, numa acepção instrumental produtiva, não é desejado.

Vou com cautela e cuidado, pois não pretendo cair na questão: para que serve a arte ou qual a função da arte?; para justificar a necessidade desta no currículo básico. Mergulhar nessa questão demandaria longa incursão, para além de ser um lugar comum na economia de capital atribuir valor de uso baseado na capacidade do objeto gerar valor econômico. Nessa perspectiva quando arte se insere numa economia de mercado, enquanto mercadoria e investimento, assume valor de uso e função nesse sistema.

A finalidade da arte não se restringe a produzir o útil ou o belo, o prazer. É mais que isso. A arte pode contribuir para a compreensão do mundo real e expressão da verdade. O artista, através de sua obra de arte autêntica, pode protestar contra as barbáries do mundo, transformando a submissão em ato de luta, buscando resgatar a dignidade humana, o ser humano pleno, rumo a uma sociedade melhor, mais justa e mais democrática, onde todos possam ter acesso aos bens culturais de consumo e ao lazer. (FERREIRA, p.66, 2011)

O trecho anterior embora não contemple ao que possa se atribuir como utilidade da arte, apresenta um aspecto que torna a arte fundamental no processo de educação. A arte é um aspecto humano, tão importante que define a própria qualidade de humano. Um ser que busca conhecer e criar.

A questão que pretendo abordar vai em direção de uma compreensão do processo educativo escolar para além de uma aplicabilidade do conhecimento nos moldes tecnocratas, mas que também oferte espaço para reflexão sobre o conhecimento enquanto objeto que compõem o humano. E este conhecimento que não necessariamente deve ter uma aplicabilidade mercadológica.

Ainda está em curso o processo de mudança do Ensino Médio, é uma questão polêmica que ainda vai demandar discussão e pactuação de alguns setores da

sociedade civil, movimento estudantil e de instâncias políticas. Ser-se-á ou não concretizado o lugar da arte no currículo, de acordo com a proposta do governo que por ora está em curso, de fato não importa para a discussão que proponho. O que de fato importa é que só em cogitar a possibilidade que a arte seja uma disciplina acessória já se observa um aspecto bastante preocupante. Pois também levanta preocupação a respeito do lugar que a política para a cultura e em relação à arte tem na política de estado.

Do modo como está organizado atualmente o Ensino Médio se propõe a fornecer uma formação geral para os estudantes. Possibilitando que estes conheçam os diversos campos do conhecimento. O currículo de fato não assenta na formação técnica ou profissionalizante como eixo principal, mas procura fomentar bases para sujeitos capazes de apresentar entendimento mínimo em diversos campos. O aprofundamento em um campo específico é a função da educação superior. Enfatiza-se ainda que a escola não deve ter apenas um caráter instrucional, também deve proporcionar espaço de promoção de identidade e de respeito pela pessoa humana. E para executar esta tarefa a escola precisa entender os alunos não somente como objeto de instrução, mas como sujeitos produtores de conhecimento.

Entende-se que o currículo deve estar vinculado a questões e demandas da vida dos alunos, e a dimensão profissionalizante é uma parte importante neste aspecto, assim como a questão econômica, mas não corresponde a toda demanda do indivíduo. Desta forma o projeto curricular deve atender uma série de aspectos e estar vinculado a diversos aspectos fatores históricos e culturais. Fernando Hernández nos lembra que:

A escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando “se conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas. Os projetos podem se considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos desde século, desde que Kilpatrick, 1919, levou à sala de aula algumas contribuições de Dewey. (HERNÁNDEZ, 1998, p.67)

Essa ideia enfatiza o vínculo entre os Projetos de Trabalho¹ pedagógico e a realidade a um aspecto temporal. A questão não é se o currículo precisa ou não mudar, pois este necessita ser revisado para atender aos processos de mudança ao qual a sociedade é submetida. A escola como instituição complexa não pode estar alheia a estas transformações. A questão é em que bases está apoiado este processo de mudança

¹ Para Hernandez (1998) a noção de Projeto de Trabalho parte do aluno, quando este compreende que é possível construir articulação entre o conhecimento das disciplinas. O aluno se implica no processo educativo enquanto protagonista e propositor de atividades.

do Ensino Médio. Se para atender a demanda do interesse particular de um pequeno grupo ou se realmente se propõe atender anseios coletivos da sociedade.

Helena Singer (2014) produz uma reflexão a respeito do currículo transversal procurando os pontos de encontro entre o saber acadêmico, que geralmente se atribui como objeto da escola, e o saber saberes do território, das pessoas e da cultura não acadêmica. Na medida em que estes saberes, que estão em contato direto com as vivências comunitárias e problemas do cotidiano, encontram-se com o saber científico ou acadêmico; o conteúdo escolar ganha sentido para o indivíduo; não importa se matemática, história, física ou artes. O que acontece é que em geral o conteúdo perde essa conexão e assim o sentido para o estudante.

Abordar este tema consiste em procurar como está organizado ou posto no currículo escolar um conhecimento que estrito senso não se funda na questão da tecnologia voltada para aplicação (para o uso instrumental). É o conhecimento que tem residência na especulação, na reflexão. Este é um conteúdo que reside primeiro no humano, antes da produção de recursos econômicos.

Quando penso na dimensão poética dentro do contexto curricular, pretendo enfatizar uma preocupação com o modo como o processo educativo escolar, comprovadamente marcado pela polêmica reforma curricular do ensino médio, ainda apresenta uma orientação cartesiana e positivista. Nesse contexto, o saber que a arte proporciona e que se funda na reflexão sobre sensações, sentimento e afetos; se perde.

O que se observa é um processo desesperado de articular a arte com alguma outra disciplina como matemática, geografia ou biologia. É evidente a importância de que os saberes encontrem pontos de interseção ou junção, mas instrumentalizar a arte para outros fins, como um mero meio para ensinar matemática, biologia ou história, diminui o valor pedagógico porque ignora a potência particular que a arte tem na construção do conhecimento e do sujeito. A arte tem um conjunto de saberes que não são “Ciência”, e esses saberes, num ambiente escolar que prioriza a noção positivista de ciência, se perdem. E ressalta-se que não é só história da arte ou técnica de criar fazer objetos (pintura, escultura, vídeo).

Trata-se de proporcionar significação à experiência da criação e mesmo da história da arte. Se o estudante não se sente participante do processo de criação e produção; e não investe parte dele próprio num processo de reflexão e crítica sobre o artefato ou sobre a técnica, essa seria apenas uma atividade vazia para cumprir nota. E mais gravemente num contexto que desvaloriza a arte, será apenas um espaço de lazer e

descanso entre as aulas de matemática, física ou história, ditas “disciplinas de base científica”.

Para compreender a procedência dos conteúdos que ainda se ensinam hoje na maioria das escolas brasileiras é necessário um breve retorno ao contexto do século XVI. Esse século marca uma ruptura paradigmática na perspectiva da fundamentação das bases da noção de Ciência. Neste período o conhecimento científico se separa do conhecimento especulativo, esta ruptura decorre principalmente da questão do método de investigação. A partir deste momento uma variedade de campos de conhecimento se articulam na direção de adquirir o status de Ciência.

No curso da história da Ciência a noção do que seria essa adquiriu uma série de nuances, mas no momento atual o modelo educacional brasileiro ainda permanece amarrado a um modelo de educação de base positivista e mecanicista. Desta forma prioriza-se o conhecimento em uma perspectiva funcional, em um contexto de geração de dividendos econômicos. E para o estudante no curso da educação o conteúdo vai se afunilando para uma perspectiva de profissionalização. A função da educação é preparar as pessoas para ter um trabalho, para se ter uma profissão que possa dar um sustento econômico. O problema não é a profissionalização das pessoas, mas um modelo que foca apenas este aspecto na sua educação.

Na dimensão do currículo percebe-se que o conhecimento não vinculado à perspectiva stricto sensu de Ciência não é acolhido. O ensino da arte desta forma é debilitado pelas possibilidades de aprendizado que se perdem no entendimento de que o conteúdo deve ser utilitário, dentro de uma perspectiva de ciclo econômico. O aprendizado pela via do sensível, pela via da emoção e do afeto que são próprios da arte são sufocados por uma rotina de acumulação de informações que estão em livros e que estão mais vinculados a uma apreensão histórica e social da arte. Dessa forma ela se encaixa no currículo principalmente como um ramo que possibilita o conhecimento da cultura social por meio da construção símbolos e imagens no curso da história. Esta abordagem fecha hermeticamente as vias de entrada de uma possibilidade de aprendizado poético.

2-O que é poética

A poética na acepção de processo produção de conhecimento, de criação, não se mobiliza em padrões ou normas. Ela se impõe enquanto lugar do singular, do sujeito e do acidente. No primeiro faço referência ao fato único, que não pode ser replicado, pois tem uma existência num espaço e tempo. O sujeito é o agente que se coloca em ação no processo de construção do conhecimento. O acaso é o incerto, o inseguro. Dentro de uma rotina voltada para uma visão tradicional de ciência algo incerto é inseguro, pois não é padronizado nem previsível. Na poética se concebe a novidade vinda com a incerteza.

Aqui existe uma demanda por trazer o conceito, ou tema, da subjetividade para a discussão. Penso ser necessário, pois a subjetividade se apresenta como a expressão do sujeito, o conteúdo que não é passível de generalização é o que a pessoa retém de modo singular dos conceitos, valores e discursos partilhados pela cultura. A subjetividade não se submete a uma ordem lógica racional universalizante. Em que medida poética e subjetividade apresentam elementos de convergência?

Poética é o laboro da subjetividade sobre contexto no qual o sujeito está inserido; é a subjetividade articulando e digerindo os discursos, valores e conceitos. Na arte este movimento se converte em produto, o ato do indivíduo no mundo. E por esta ação, este processo de ruminação promovido pela subjetividade, há a promoção do encontro entre sujeitos, entre subjetividades. Algo tão particular que uma diversidade de leituras decorrentes da pluralidade e diversidades de vivências e experiências.

2.1-Sujeito:

Partindo da ideia de que a linguagem é fundamental para a concepção do que é humano, podemos pensar como Alan Touraine que vai da condição de indivíduo para a condição de sujeito (In VEROSE e BACELAR, 2011). E quando faço esta referência me atendo a estas duas dimensões na perspectiva de Alan Touraine (Veronese e Bacelar, 2011). A linguagem é fundamental no processo de transmissão da cultura; é a linguagem que possibilita a apropriação pelo humano dos conteúdos e processos produzidos pela sociedade na qual está inserido. Para Touraine, a concepção de indivíduo repousa no processo no qual este é um depositário de padrões e construtos advindos historicamente da sociedade na qual está inserido. Já o sujeito é aquele que se percebe enquanto elemento ativo no contexto histórico se desloca do papel de

depositário passivo para o de questionador ou confrontador, pois duvida dos padrões sociais que lhe são apresentados.

Na diferenciação entre indivíduo e sujeito penso que a linguagem desempenha um papel central por apresentar ao humano os elementos que compõem a cultura e por também ser a via que o sujeito tem para questionar estes mesmos elementos.

Sobre essa perspectiva o domínio da linguagem vai para além do simples domínio dos signos e/ou regras de combinação. Aqui a questão da significação contida na linguagem assume um papel de protagonista, na medida em que propicia a leitura e decodificação do contexto em que se dá o processo de comunicação.

2.2-Subjetividade:

Quando pensamos sobre a subjetividade a primeira ideia que vem está relacionada a uma dimensão privada da pessoa. Um fenômeno que está ligado à mente e que não pode ser acessado através de abordagens metodológicas quantitativas ou mesuráveis, uma vez que é comumente compreendida com o avesso da objetividade. No entanto, o conceito de subjetividade não vem sendo tão longamente estudado numa perspectiva histórica. Ele foi inicialmente definido na Modernidade (BARROS, 2012). Uma vez que se tornou assunto em diferentes campos do conhecimento, sendo descrito em diversos formatos, mas sempre com a noção de entidade abstrata da mente.

Pensar a respeito da subjetividade traz frequentemente a concepção de dicotomia, de díade: objetivo-subjetivo, corpo-mente, público-privado, individual-coletivo. Adentrar na construção histórica dessa polarização demandaria que se debruçasse sobre a epistemologia, o que não é o objetivo do trabalho. Creio que a opção por não imprimir esta tarefa não comprometerá a presente abordagem. No entanto, cabe uma leve incursão apenas para situar e assentar a presente compreensão de subjetividade abraçada nesta pesquisa.

A questão da dicotomia, na cultura ocidental, remonta à Filosofia Grega e especificamente no campo da Ciência assume posição central na Idade Moderna. O pensamento de René Descarte é o principal movente desta questão e alicerça a Ciência Moderna. Tendo este marco, assiste-se um esforço no campo do conhecimento científico de superar essa polarização.

Os principais temas aqui abordados são a Psicologia e a Arte, por isso restringir-se-ia a questão da dicotomia a relação mente e corpo, ao individual e o social.

Esta relação vem sendo abordada sobre a ótica de compreender como um influencia o outro e como situar o limite entre um e outro. A fragmentação e distinção das partes estudadas tem sido um fundamento importante nos moldes de uma abordagem científica quantitativa, empírica e positivista. No entanto em uma orientação qualitativa, que abraça a subjetividade, o que interessa é o entremeio, é espaço onde se misturam.

Aqui cabe agregar mais um componente na discussão, o sujeito. Este sujeito não é um ente concreto marcado pela separação entre interno, resguardado no indivíduo ou pessoa, e o externo, representado pela cultura e sociedade. O sujeito é a cultura na pessoa e também é a pessoa na cultura. O Sujeito é a síntese da relação dialética entre cultura e pessoa. Barros (2012) ao trabalhar o pensamento de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotsky traz uma compreensão de que a subjetividade é fundada na trama entre sujeito e sociedade. Ela não reside estática em nenhuma dessas ideias. Ela existe no fluxo, nas trocas do conteúdo cultural e histórico que circula entre o sujeito e a sociedade. No pensamento deste autor a subjetividade é ao mesmo tempo inter e intrapsicológica.

A subjetividade está relacionada à questão do sentido, tomando este como uma significação da cultura pelo sujeito. Neste ponto a linguagem se interpõe como a ferramenta para manejar os signos partilhados pelo contexto no qual está inserida. À medida que as pessoas no curso do desenvolvimento vão se apropriando dos códigos partilhados pela cultura, assume uma postura ativa em relação ao que apreende. A linguagem permite ao sujeito recombinar o conteúdo atribuindo-lhe diferentes conformidades, porém ressalta-se que esta matéria apesar de submetida ao singular está sempre atrelada ao coletivo da cultura.

Logo, essa abordagem equivale a conceber a subjetividade como um processo socialmente construído por composições advindas de tensões entre elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao Outro. (BARROS, 2012, p. 143)

Nessa conformação a subjetividade somente se constitui nesse entremeio onde a linguagem circula atribuindo sentido ao universo onde a pessoa está inserida.

2.3-Experiência:

A experiência estética tem uma relação estreita e direta com a arte. E no ensino da arte a criação se insere na ordem de construir um lugar para que aquela experiência ganhe sentido no sujeito. Além do mais pela própria etiologia da palavra, mesmo sendo um campo multidisciplinar, a arte ocupa a posição de protagonista. O

objeto (artefato) produzido pela arte na escola parte de uma relação de expressão da subjetividade. Desta forma ele é carregado de sentido, de emoção, de significação. O que se reproduz não são objetos vazios de “humanidade” como se fossem produzidos numa linha de montagem ou num processo de manufatura. Sobre essa perspectiva não há como negar a qualidade de arte ao objeto gerado pelo sujeito em processo educativo.

A respeito da questão da experiência cabe perceber que a atividade de produção de um artefato é composta por um conjunto de vivências e fazeres cotidianos que compõem o sujeito. Desta maneira o artefato é implicado de um repertório de fatos e acontecimentos afeitos tanto ao agente que o produz quanto ao contexto cultura e social no qual este está inserido. Neste objeto não há dualismo, há somente a subjetividade. Desta forma fundamentando-se em Jonh Dewey (2010), a experiência de manusear e sentir a matéria, que envolve a arte, também carrega o abstrato que compõe a ideia de criação:

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de reestabelecer conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente -- a maior realização intelectual na história da humanidade. (DEWEY, 2010, p.93)

Embora se perceba que Dewey trabalhe com a ideia de consciente, no sentido de intencional, não se exclui o conteúdo não intencional, dentro de uma perspectiva do sujeito em relação à arte. Dewey também nos lembra que a arte se abre a um processo em formação, por tanto o não intencional tem um papel importante. Ele aponta a arte como uma experiência de uma tensão entre o que se sabe, ou se vive, ou se sente e o que está em transformação, que é o que não se sabe, não se vive, nem se sente ainda, mas que podemos imaginar a partir dessa experiência concreta com o artefato.

3-Obstáculos à poética na escola

Pensar a arte na educação brasileira não significa pensá-la já de imediato inserida no ambiente escolar. Existe um conjunto de ações que se desenvolveram num plano cultural e histórico da sociedade brasileira que convergiram a pensar a arte numa vinculação formal na política de educação e que sedimentaram os marcos legais que a garantiram na educação brasileira.

Os primeiros elementos que trazem referência à necessidade de inserir a arte na educação são do movimento modernista. Principalmente na figura de Oswald de Andrade e outros modernistas, que entendem a arte na educação como um lugar para a expressão livre. Sendo as crianças os que adquiririam maior usufruto deste fazer artístico como uma via para se exprimir.

Posteriormente no ano 1940, existe um crescente do Movimento Arte Educação que conduz ao contexto do Movimento das Escolinhas de Arte- MEA fundadas nas ideias de Herbert Edward Read, que tinha por essência a arte como fundamental para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade do aluno.

No ano de 1948, Augusto Rodrigues, funda no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil com o objetivo de atender crianças. Posteriormente são implantadas outras escolinhas pelo Brasil, fundando-se então o Movimento das Escolinhas de Arte. Não pode qualificar este movimento como uma política pública, mas apresenta ou mostra uma lacuna na política de educação e a premência de que está seja preenchida. Em certa medida o MEA funcionou como um organizador de uma ideia de arte-educação.

O MEA baseava-se nas orientações da Escola Nova, que derivava das ideias de John Dewey e Read. No ano de 1954 participou da fundação da Associação Internacional de Arte/Educação, órgão vinculado a UNESCO. Essa atraiu o interesse de educadores e professores. Esse evento representou um marco para criação de outras escolinhas e a difusão de conhecimento relacionado à arte-educação, também numa perspectiva técnica também no sentido de propor e estimular um plano de educação formal com campo da arte na educação.

De acordo com Ângela M. de B. Lara e Sheila Grazielle A. Dia (2012) a partir de 1964 houve uma regressão, o MEA perdeu força. Este fato desestimulou a construção de pensar arte enquanto componente na educação brasileira.

Durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional com a deliberação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), observa-se a inclusão do ensino de arte, no artigo 38, § 4º “Atividades complementares de iniciação artística”. Nessa perspectiva legal a respeito de história da arte na educação brasileira, em 1971 houve uma reforma educacional no Brasil, a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir desta inseriu-se a Educação Artística nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esta novidade trouxe demanda de adequação na perspectiva da formação de profissionais da educação. Para aqueles que já estavam em atuação na educação foram criados cursos de “aperfeiçoamento” ou “formação” rápidos; e nas universidades foram criados os cursos de graduação em educação artística. Um ponto importante também trazido por esta lei foi o aspecto da polivalência. Nesse período também se destaca o retorno das escolas de arte como ente de capacitação nas secretarias de educação de alguns estados da federação.

Destaca-se ainda a implantação, 1977, pelo MEC do Programa de Desenvolvimento Integral da Arte Educação- Prodiarte. A mudança trazida pela LDB em 1971 modificou o panorama fortemente no campo formação de mão de obra para ocupar as cadeiras de educação artística nas escolas. Neste perfil se inserem as Licenciaturas Curtas, observam-se críticas no sentido de uma formação maciça e precária de profissionais para ocupar um espaço aberto pela nova lei. Observa-se que neste processo há uma carência de reflexão crítica sobre a formação. Concentra-se o investimento apenas em produzir profissionais para ocupar estes espaços.

Os anos de 1980 são caracterizados por um período de mobilização política e produção acadêmica a respeito da arte-educação, sobre este conceito residem as ideias e pressupostas da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A polivalência concentra polêmicas, sendo grande parte dos professores e dos que produziam conhecimento sobre a arte na escola contrários à ideia da polivalência. Outro ponto de luta e discussão refere-se à inserção da arte nas séries iniciais. Neste contexto político os profissionais da arte educação se organizam em entidades como associações. Essa organização coletiva contribui para o processo de reivindicações e engajamento por uma organização do ensino da arte. Dentre estas entidades destaca-se a Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB. Durante este período esta entidade concentrou a organização de reivindicações e estruturação política da arte-educação.

A LDB nº 9394/96 inclui a arte, que assumiu os status de disciplina como área do conhecimento no currículo escolar, garantindo a presença do ensino de Artes em toda a educação básica. Deste documento decorreram outros que contribuíram para a estruturação oficial da disciplina de artes, cita-se; *Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN* e *Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN*. Na LDB existe uma clara influência da Metodologia Triangular como paradigma para o ensino da Arte.

De acordo com Josie A. P. da Silva e Marcos C. D. Neves (2008) a obrigatoriedade do ensino da arte garantia na LDB nº 9394/96 foi influenciada por políticas e diretrizes para educação de entidades internacionais como Banco Mundial e Unesco. Esta observação dessas autoras reafirma as implicações políticas e o atendimento de interesses institucionais na elaboração e organização da política de educação.

A apresentação deste contexto histórico do ensino de arte no Brasil, vastamente explanado em Ana Mae Barbosa (2002), é trazido no intuito de mostrar o território de correlação de forças que existem no campo da educação, sobretudo quanto constituída enquanto política pública. O ensino de arte não é imune a este contexto que por vezes demanda o processo de repensar práticas e o engajamento coletivo de profissionais do ensino de arte.

3.1-Economia do conhecimento como obstáculo a poética

Observar o conhecimento sobre uma perspectiva instrucional e econômica afasta o processo educativo e formação dos estudantes de uma compreensão mais ampla e flexível da cultura e sociedade. No curso de vida escolar há um enrijecimento das estruturas de avaliações de desempenho. Tendo esses o objetivo de corresponder a parâmetros cada vez mais objetivos como desempenho de comportamento; respeito às regras; desempenho por notas ou desempenho por rendimento nas atividades. Desta forma o estudante é avaliado como uma máquina, pela velocidade e capacidade de repetir os padrões ensinados.

Esse manejo do ensino converge para o entendimento da educação ou conhecimento num direcionamento econômico e numa ênfase na instrução. O estudante é inserido no entendimento de que o conhecimento deve corresponder a uma rotina de mercado. Nesse modelo o estudante, a escola e professor são forçados a corresponder

(ou atender) a demanda tecnocrata e política que são estruturados por esta noção mercadológica do conhecimento.

Henry A. Giroux (2004) observa sobre uma ótica adversa desta perspectiva que a educação, com fundamento na pedagogia, deve romper com a aceção de que o processo educativo deve se restringir aos limites da escola ou sala de aula. Sobre essa perspectiva a educação precisa romper com os paradigmas hierárquicos de conhecimento e método na questão da educação. Desta forma defende uma mudança da própria escola enquanto território político e de contradições.

A noção de que a pedagogia é sempre contextualmente um ponto para ligar o conhecimento que é ensinado com as experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Uma implicação desse trabalho é que o futuros e atuais professores deveriam ser educados quanto a viabilidade de um contexto de aprendizagem que leve em consideração as experiências dos estudantes, suas relações com a cultura popular e os campos da diversão desta, incluindo a indústria cultural que frequentemente é considerada enquanto mero produtor de entretenimento. ²(GIROUX, 2004, p.66)

Cabe argumentar que o lugar da arte na educação escolar ou o melhor método ou recurso para ensinar a arte, se esvazia na medida em que a estrutura escolar se distancia cada vez mais de uma prática que tenha em vista uma ontologia do humano. Em um contexto educacional que prioriza formação profissional e a inserção no mercado, parte do conhecimento deixa de ter lugar por não se inserir neste cenário. A esse respeito torna-se pertinente observar as reflexões de Newton Duarte (2006) sobre o conceito de trabalho educativo de Saviani.

“O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada a medida que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. (...) Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção guiada pela existência empírica, uma vez que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana. (...) está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.” (DUARTE, 2006, p.554)

² Tradução livre trecho: “The notion that pedagogy is always contextual rightly points to linking the knowledge that is taught to the experiences students bring to their classroom encounters. One implication for such work is that future and existing teachers should be educated about the viability of developing context-dependent learning that takes account of student experiences and their relationships to popular culture and its terrain of pleasure, including those cultural industries that are often dismissed as producing mere entertainment.” (GIROUX, 2004, p. 66)

Inserir o valor da poética enquanto necessário no ensino de arte vai ao encontro dessa proposição apresentada de Duarte (2006), no sentido de inserir o componente histórico no processo educativo, numa perspectiva que entende a singularidade do indivíduo ao mesmo passo que o respeita enquanto ser coletivo e cultural em meio a uma correlação de forças. Duarte (2006) enfatiza ainda a compreensão em Saviani de que o trabalho educativo é intencional e direta. Intencional no sentido de que direcionada para um fim, a humanização do indivíduo e direta, pois se dá na relação direta entre educador e educando.

Pedro Demo (2004) enfatiza que a educação não deixa de assumir um papel importante num contexto de valorização do conhecimento como ferramenta de competitividade produtiva e econômica. No entanto este aspecto, para o autor, não encerra toda a função da educação, formar cidadãos que possam fazer um manejo crítico e criativo do conhecimento.

“Ocorre que entre educação e conhecimento existe uma parceria necessária, insuficiente e controversa. Necessária, porque a educação tem sempre a ver com o saber pensar e a inovação com base na capacidade de conhecer. Insuficiente, porque a educação já não pode mais ser reduzida a cognição, tendo em vista as modernas e pós-modernas teorias da aprendizagem. E controversa, porque facilmente se ocultam os riscos do conhecimento, sobretudo quando ligado ao mero crescimento econômico ou à mera qualidade formal.” (DEMO, 2004, p. 41)

Observa-se que uma lacuna na formação e educação se abre ao se focar unicamente a satisfação de uma rotina de mercado e economia competitiva. Sobretudo a educação básica caberia proporcionar formação, “tendo em vista sua cidadania, em primeiro lugar, e sua inserção no mercado, em segundo lugar.” (DEMO, 2004)

Neste fluxo o ensino da arte ao longo das series vai fluindo de um contexto de lazer, criação e espontaneidade nas series iniciais para a rotina bancária e conservadora que é preservado na maioria das escolas, para atender as demandas das avaliações de desempenho, como vestibulares.

Este modelo se impõe como obstáculo a poética na medida em que se exige do aluno uma postura mecânica e de corresponder uma demanda de produtividade. A poética se decorre do investimento do sujeito sobre o outro (sujeito, objeto ou coletivo) sem um objetivo de corresponder a qualquer rendimento ou retorno numa concepção produtiva.

O ato poético se vincula ao humano e não ao conhecimento com intuito de subjugar ou controlar, característico de uma postura científica positivista. A poética se desvia do padrão e estimula a diversidade de sentir e conhecer.

O foco deixa de ser o resultado final, como na perspectiva instrucional, e passa a ser como protagonista o processo. Outra implicação decorrente é possível aprender com autonomia, se implicar enquanto agente pelo processo de criação e aprendizado. Entenda-se que o exercício poético não vai ao encontro de um laboro vazio que se finda no próprio fazer que fica perdido em um ciclo fechado. Em verdade abre caminho para entender que existem exercícios singulares no processo de conhecer e que neste percurso cada sujeito pode trazer ao mundo uma contribuição desse exercício. Permitindo-se por no mundo e possibilitando que os outros também se afetem pelo objeto poético vindo deste processo.

Antes de propriamente de tocar na dimensão poética na educação, torna-se necessário observar algumas questões a respeito da construção da arte enquanto disciplina na educação básica. Esta discussão é imposta pela compreensão de um contexto que apresenta demandas decorrentes de um processo histórico, que impõe uma estrutura relevante para a possibilidade de um terreno para a uma educação poética, seja no cotidiano na escola ou manuais que orientam a política de educação.

A estrutura ou o modo como é organizada a educação às vezes se impõe como um obstáculo para explorar diferentes instrumentos pedagógicos que abririam caminho para a aprendizagem e para acionar uma diversidade de recursos do aluno, seja no campo cognitivo, sensível ou cultural, que não são alcançados em vista deste contexto. Desta forma, falar de poética na educação também impõe pensar em aspectos estruturais que a limitam ou a dificultam.

A própria maneira como está organizado o ensino fundamental e o ensino médio impõe características ao modo de vivenciar a disciplina. Ao longo da educação formal ou escolar no ensino brasileiro observa-se um crescente senso de competitividade e a compulsão de estudar de um modo maquinal para ingressar no ensino superior.

No ensino médio este aspecto se impõe como um plano de fundo onde se desenrolam as vivências da aprendizagem e das disciplinas. Talvez a questão não fosse: para que a arte?; aprender para que? Ao se colocar o conhecimento em uma rotina econômica ou pragmática desvaloriza-se a dimensão da formação humana e enfatiza-se a ideia do homo econômicos, do técnico.

Nessa perspectiva o conhecimento ganha corporificação quando é colocado enquanto Ciência, sendo negligenciado o que não se ampara a este modelo. Assim o ensino da arte se rende ao modelo majoritário imposto na educação. O modo como o

aluno é adestrado ao longo de sua vida escolar o torna estranho a práticas pedagógicas não moldadas numa perspectiva de ensinar Ciência.

Na educação brasileira também existem aspectos e peculiaridades importantes a serem pensados ao se fazer uma reflexão sobre o ensino da arte. Uma dessas questões que precisa ser considerada é a polivalência. Uma ideia de um professor para todas as artes, independente do recorte na formação do professor. Neste ponto já se observam limitações importantes no modo de ensinar e do estudante/aluno entender e participar do processo educativo. A dureza que embates políticos impõem e terminam por desestimular práticas educativas diferentes, inovadoras, que vão contra o modelo predominante.

Outro aspecto relaciona-se ao próprio espaço, uma vez que em muitos aspectos a escola é observada como um ente hermético, na qual o processo educativo ocorre dentro dela. As mudanças que o campo da arte sofreu ao longo do tempo, a colocou num estado atual para além do espaço do estúdio, dos museus. Seguindo este fato também poderia ser vivida da mesma forma na educação, indo para além do espaço físico da escola, da sala de aula. Esta rigidez estrutural também se impõe a uma educação poética.

James Rolling (2010) acredita que o processo de pesquisa em arte apresenta elementos para pensar um currículo e uma prática de ensino de arte na escola. Posto que o conteúdo produzido pela arte é produzido por uma rotina desconhecida por esse modelo tradicional de ciência.

“Os modelos de pesquisa em artes são pós-positivistas e epistemologicamente não alicerçados em um era ainda dominada por modelos tradicionais de pesquisa em ciências. Assim, eles proporcionam um suporte para resignificar o currículo e a pesquisa em educação. Os métodos de pesquisa em artes são caracteristicamente emergentes, imaginativos e derivados da prática de pesquisa artística e dos modelos práticos pesquisa na arte; eles são capazes de produzir resultados que levam o pesquisador em direções que a ciência não pode ir.”³(ROLLING, 2010, P.110)

Desta forma, pensar um currículo acolhedor para a arte significa ir para além da necessidade prática de produzir trabalhadores funcionais, numa perspectiva

³ Tradução livre do trecho: Arts-based inquiry models are post-positivist and epistemically antifoundational in an era still dominated by traditional scientific research. Thus, they provide a framework for reconceptualizing curriculum and related educational research. Arts-based research methodologies are characteristically emergent, imagined, and derivative from an artist/ researcher's practice or arts praxis inquiry models; they are capable of yielding outcomes taking researchers in directions the sciences cannot go. (ROLLING, 2010, p. 110)

econômica ou aplicada. Significa dá residência para a sensibilidade, criação e incerteza. Neste aspecto na perspectiva brasileira a entrada de uma expectativa de pesquisa e criação em arte na escola é desestimulada pela priorização de uma perspectiva reducionista e imediatista, que produz a escassez de lugares que possibilitem essa criação, seja dentro ou fora da escola.

Ana Luiza Nunes (2008) apresenta o histórico da luta de professores do ensino de arte na direção de deslocar o ensino da arte do campo da polivalência para o respeito à especificidade de cada um dos campos da arte. A autora observa que apesar dos avanços alcançados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), reconhecendo a especificidade de cada campo na prática, o professor ainda é forçado a atuar na polivalência.

Considera-se os investimentos na poética um retorno ao sujeito, dentro de um modelo educativo que o desconsidera nos seus aspectos de singularidade e de identidade. Arte quando investida da potencialidade que transcende a mera disciplina pode acionar recurso da pessoa.

“As linguagens artísticas a tem muito a contribuir na (re) descoberta do indivíduo em suas múltiplas capacidades, possuindo um conjunto bastante diversificado de estratégias didáticas e metodológicas, constituindo-se enquanto meio disponível para promover a experiência estética e construção identitária do sujeito.” (BATISTA E CANDIA, 2009, p.115)

As autoras trazem ênfase à amplitude de vivências que o ensino da Arte proporciona indo além de uma dinâmica puramente lógica ou cognitiva.

As crianças e adolescente atualmente estão imersos num aparato tecnológico que torna rápida, fluida e intertextual a dinâmica do conhecimento. A maioria das escolas permanece em um estado de inércia em relação a esse fato. Os jovens e adolescentes vivem todo um sistema de relações dinâmicas com interfaces, e na escola permanecem com a relação estática com cadernos ou livros. Desta forma negligência no processo educativo parte agora componente desses sujeitos pós- modernos.

“Os reflexos desse descompasso entre as transformações na sociedade e a escola se tornam visíveis quando nos defrontamos, por exemplo, com a indiferença e a falta de sentido por parte dos estudantes brasileiro em relação aos conhecimentos e conteúdos enfatizados nas disciplinas escolares. A indisciplina e os altos índices de evasão escolar, observados em todos os níveis de ensino, sinalizam para uma prática de ensino descontextualizada da vida cotidiana.” (LEDUR, 2012, p.193)

Em vista do que a autora apresenta não é somente uma reformulação em termos curriculares ou de disciplinas que o compõem que vão trazer mudanças significativas de curso na educação e no contexto escolar. Perpassa também por considerar que aspectos dos estudantes enquanto pessoas e cidadãos sejam acolhidos neste processo.

3.2- Currículos como obstáculo a poética

O objetivo deste tópico não é apresentar delineamentos de como seria um currículo ideal para artes ou pensar uma estrutura na qual as artes poderiam se adequar ou se enquadrar da melhor maneira para atender ao currículo.

Diria que de início a arte, enquanto componente do currículo, tem se apresentado na escola como uma disciplina que busca uma habitabilidade para atender ao Currículo. Tendo em parte até configurado pela perda de componentes que a particularizam para atender a demanda curricular. Tenho o cuidado de enfatizar que estruturar e organizar o Currículo gera bases para a condução das ações, programas e projetos no processo educativo. No entanto, esse não pode ser entendida como um lugar estático que dificulta a produção de conhecimento e aprendizado.

Na educação brasileira o currículo é compreendido como um programa, uma estrutura e o professor e a sua disciplina devem se ater as orientações que apresentam. Quando se trata de disciplinas que seguem um currículo estandardizado, como ocorre com a matemática, é mais fácil se adaptar aos parâmetros curriculares estabelecidos do que em disciplinas que devem tomar em conta elementos singulares e contextualizados no currículo, e ainda, que devem estar relacionados aos sujeitos da aprendizagem de maneira direta na sua experiência, como ocorre com a arte.

Para atender as demandas do currículo, um dos primeiros aspectos que é exigido do ensino de artes é se desconfigurar, deve se adequar e admitir os contornos de ciência. Isso não seria tão nocivo se além de admitir a porção passível de mensuração, certeza e controle também abrisse espaço para acolher a parte a espontaneidade, da incerteza. Estes últimos são necessários ao se pensar à escola num contexto de produção de conhecimento e criação.

A arte precisa da incerteza, dúvida (creio que seria importante colocar outras questões que são demandas da arte, como paradoxo, aporia) para se por enquanto ênfase

na criação e no protagonismo de quem cria. Na primeira perspectiva, contornos de ciência, a arte é acolhida enquanto História e enquanto técnica de manuseio de materiais. E nesta perspectiva ainda se restringe o rol dos materiais que não deveriam ser são somente tintas ou papéis, mas também ideias.

Se tido apenas enquanto uma estrutura de controle hermética, o currículo se caracteriza como a impossibilidade de um exercício de práticas pedagógicas que valorizem a expressão do indivíduo ou o estímulo a atividade poética. O Currículo Brasileiro é estruturado para reforçar um arcabouço pragmático de escola, e em vista das deficiências formais ainda o faz precariamente.

Na medida em que o currículo define o que e quando ensinar, a base político-filosófica que o sustenta explicitamente ou tacitamente indica prática e processo. Acolhendo ao que se coaduna com a base político-filosófica estabelecida ou se excluindo o que não corresponde ao que não cabe a ordem estabelecida. A poética não encontra fundo nesse pragmatismo, uma vez que não tem uma objetividade preestabelecida.

Poderia se levantar a questão de se o currículo poderia amparar ou indicar um exercício poético. Provavelmente não de um ponto de vista de conteúdo, mas enquanto forma e processo. Pois fundado numa orientação pragmática e objetiva que intende o processo educativo enquanto processo instrucional e replicador acolhe-se somente o conteúdo que respeite esta forma. Assim os atos, ações ou o fazer que são estranhos àquela proposta são desestimulados ou inviabilizados. O exercício poético não cabe a formas duras que objetivamente definem os modos do sujeito atuar, agir e operar.

Desta maneira a questão do Currículo, assimila contornos políticos que formalizam uma prática. Procura-se tirar o foco da figura particular do professor ou do aluno, mas amplia-se para um contexto amplo que corresponde a um sistema.

Irene Tourinho (2008) observa que existe divergência quanto à arte dever ou não ser uma disciplina obrigatória do ensino fundamental ao médio, observando essa diversidade de posicionamento até mesmo em professores e artista. “A hierarquia do conhecimento escolar- explícita e implícita- ainda mantém o ensino de arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento.” (TOURINHO, 2008, p. 28)

Irene Tourinho (2008) contribui com o entendimento de que a arte-educação está estruturado tanto do ponto de vista político quanto conceitualmente em decorrência da participação de profissionais da educação de artes que apresentaram esforço no

sentido de reivindicar do Estado um esforço na implementação do ensino de arte na Escola. Documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares apresentaram elementos de referência a arte em decorrência principalmente daquele esforço.

“Nas escolas, as disputas colocaram em jogo, principalmente, a compreensão sobre delimitações e sobre significados dos campos de conhecimento, seus processos (vocabulário, discursos e métodos) e suas funções na vida dos alunos. Entram, ainda, questões de valor e de distinção que os diversos campos de conhecimento “assumem” numa sociedade.” (TOURINHO, 2008, p. 30)

Em face da complexidade que compõe a escola, o modo como cada disciplina delimita e fixa seu espaço no currículo não deixa de estar vinculado a valores e significados que residem no espaço da política e cultura na sociedade. Por esta razão a arte enquanto componente curricular permanece no espaço de conflito.

Tourinho (2008) observa que o processo de institucionalização pelo qual a arte passou no curso de sua colocação no contexto escolar trouxe implicações no descolamento do ensino dessa disciplina de reflexões e ações que se distanciam dos processos artísticos e dos elementos históricos que envolvem o contexto e ambiente no qual a arte participa atualmente.

Domingos Fernandes (2006) apontava que os desenvolvimentos curriculares pela substituição do currículo da eficiência social, que propunha a aplicação de princípios da gestão científica, por uma visão reformada do currículo de inspiração nas teorias cognitivistas, sócio-culturais e construtivistas da aprendizagem. Em relação a arte, apesar de todo o processo reformador propalado pelas ditas reformas curriculares, e que gritam aos quatro ventos um currículo dinâmico com participação alunos, professores, ainda não se apresenta incidente. Dando a impressão que o ensino da Arte ainda permanece sobre a sombra do currículo da eficiência social.

Silvio Gallo (2006) aborda a questão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Sobre esta discussão o autor argumenta o uso de uma ideia de humanidade ou de humanismo na educação para justificar a o lugar dessas disciplinas no Ensino Médio. Para Gallo (2006) uma de defesa de humanismo não supera uma visão tecnicista nem uma leitura positivista de ciência.

Para contrapor uma noção de educação marcada por uma humanidade canônica, traz a contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1993), Gallo observa que as três potências do pensamento; a Arte, a Ciência e a Filosofia, podem contribuir

para uma nova perspectiva para a educação e para a construção de um novo currículo do Ensino Médio. Traz uma proposta de incluir as três potências do pensar para estruturar uma nova visão sobre o currículo.

“Educação mestiça, sem fundamentos, mas em diálogo criativo com as artes, as ciências, as filosofias, produzindo, nas relações pedagógicas, afectos e perceptos, ao modo da arte; funções, ao modo da ciência; conceitos, ao modo da filosofia. Na intersecção das três potências do pensamento, podemos ver a educação de indiscernibilidade, na qual as experiências são constantes, as criações são constantes.” (GALLO, 2006, p.255)

Uma ideia de educação mestiça, que valoriza as três potências do pensamento ao invés de se debruçar somente sobre uma ou outra. “Um currículo que articule as potências do pensar por conceitos, do pensar por afectos, do pensar por funções.” O autor estimula um modelo que valoriza o humano numa perspectiva complexa, questão necessária na busca de uma estrutura educacional que abra espaço para a poética.

Numa rotina que prioriza uma escola fundada, por mais que se inove, em modelos positivistas e modernos, o ensino da arte é minado. Uma vez que não há uma perspectiva que valorize a poética como outro modo de conhecer e produzir conhecimento.

Assim a arte na escola se materializa principalmente na perspectiva da práxis, sobre a questão da técnica, ou sobre a perspectiva da história. Desta forma “arte” se aproxima do modelo hegemônico de transição de conhecimento e não de criação. O modelo de escola estabelecido na educação básica se fixa na passagem de informação. O processo pedagógico se fixa em encontrar meios para transmitir um conjunto de conhecimento referendado pela modelo científico. Mesmo quando se inova dentro no processo educativo priorizam uma dimensão formal, que é apenas no modo de passar ou facilitar a passagem desse conhecimento. O ensino da arte entra na ordem de ter conteúdo não referendado por uma prática funcionalista-positivista, não convertido no modelo científico. Qual o lugar desse conhecimento na escola?

Na hierarquia das disciplinas ensinadas na escola, mesmo enquanto práxis, o ensino de arte é preterido, pois supostamente não atende diretamente a um modelo de funcionalidade técnica. Um modelo que gere tecnologias prioritariamente voltadas para atender uma demanda de mercado. Não nos ateremos aqui à rotina onde a Arte se insere no mercado, pois se circunscreve não com a noção de técnica, mas com

estruturação de um modelo econômico. Uma dimensão poética não se circunscreve nesta condução mercadológica da educação.

Tendo como parâmetro a formação de um humano orientado pela dimensão econômica ao longo da vida escolar há uma redução do campo de conhecimento ensinado e de certa forma objetiva-se a educação dentro de uma acepção de controle e mecanicismo. Procura-se em certa medida controlar ao máximo possível o tipo de indivíduo que se deseja formar e também em certa maneira se reduz a diversidade dentro do processo educativo.

Aluno enquanto sujeito poético, afirma-se que há a necessidade na educação de espaço para a imprevisibilidade, para o estranhamento. Na proposta de reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, as principais questões giram em torno da funcionalidade do conhecimento na escola; que os alunos não veem função prática em muitos conteúdos ensinados na escola e que o currículo não atendia a demanda dos alunos dentro de suas particularidades.

A intenção de retirar a arte do currículo está em qual delas ou nas duas? A primeira questão está relacionada ao saber prático cotidiano e comunitário que prioritariamente é dominado por uma perspectiva geradora de renda, daí decorre a preocupação com profissionalização. E esta, no curso da escola, assume cada vez mais ênfase a medida que se avança nos anos escolares. E a segunda não se distancia da primeira, pois, na medida em que se pensa em um modelo de educação padronizado, para atender uma demanda específica, as individualidades do sujeito são perdidas, daí não se vê sentido no que se aprende.

Ao se pensar em lugar para a poética nas artes na educação, abre-se espaço para o diálogo, um conhecer que foge a dimensão racional-factual e que não segue uma linearidade. Abre-se a possibilidade de aprendizado pelo afeto, pelo sentido, pela emoção que são ordens do sujeito negligenciadas pela educação.

Sobre essa questão do sujeito e a ação de se por no mundo refletindo a partir da produção de um objeto artístico Lucimar Bello P. Frange (2008), reflete uma ideia de arte em relação a posição do sujeito frente ao contexto:

“Venho afirmando que Arte é uma manifestação de um sujeito que se faz e nos mostra por sua produção, uma “sujeitidade”, uma “pessoalidade” e uma “coletividade”, toda dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros. A obra não é apenas de um artista, ela é o artista e seu tempo, vértice e vórtice, vórtice.” (FRANGE, 2008, p. 40)

Frage (2008) argumenta que no curso da institucionalização da arte na escola no Brasil houve ou ainda há uma variedade de terminologias para caracterizar a relação entre Arte e Educação: Educação artística, Arte-educação, Educação através da Arte e seu Ensino. Cada terminologia encontra definida por um contexto histórico e de prática. Desta forma esta própria diversidade terminológica, perpassada por acordos e desacordos entre professores, artista e especialista; reflete uma arena de contradições políticas e metodológicas habitado pela relação entre Arte e Escola.

Maria Cristina S. Rizzi (2008) sobre a questão do método no ensino da Arte apresenta um plano de fundo da prática pedagógica em Artes. Como forma de superar o reducionismo de práticas baseados no paradigma científico clássico, a autora propõe a metodologia triangular. Fundada nas três ações básicas quando o sujeito se relaciona com a arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.

“A Proposta Triangular não indica um procedimento ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetos e os métodos.” (RIZZI, 2008, p.69)

Também se inserem questões relacionadas à educação do olhar buscando propriamente, não somente a compreensão e articulação dos elementos, mas também atribuição de sentido daquele que observa.

Nessa perspectiva de trabalhar as possibilidades da poética dentro do processo educativo Tatiana Fernández (2015) desenvolve a proposta dos Objetos de Aprendizagem Poéticos, OAP, à maneira de ampliação das possibilidades de usos dos Objetos de Aprendizagem, OA. Os OA são objetos, geralmente digitais e reutilizáveis desenhados para aprender de maneira autônoma. Estes artefatos para a aprendizagem estão cada vez mais presentes no processo educativo com um objetivo maiormente instrumental.

No entanto, a maior parte deles se fixa numa perspectiva instrucional, a qual se orienta o indivíduo para atingir objetivos predeterminados e fixados. Nesse sentido este instrumento privilegia a noção de Economia da Aprendizagem, (BIESTA, 2006, Apud FERNANDEZ, 2015) uma perspectiva que se baseia na aplicabilidade do que é aprendido para o atendimento de demandas de produtividade numa perspectiva econômica e mercadológica. Já a proposta dos OAP amplia o espectro educacional na medida em que abre possibilidades para a singularidade e criação em um contexto que

dá lugar a um conhecimento que enriquece as pessoas que aprendem antes que os sistemas econômicos, que geralmente incluem somente as elites que detêm o poder.

Em certa medida mais do que uma simples mudança na questão do método a escola precisa se conectar a mudanças culturais e sociais nos quais as crianças e adolescentes participam. O modelo de escola atual que se aplica do Brasil, sobretudo no ensino público, negligencia as mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos, sobretudo no aspecto da comunicação e linguagem. Desta forma não basta selecionar disciplina para compor o currículo, trata-se de proporcionar a entrada do contexto cultural e mudanças no processo de ensino. Inclusive a arte precisa passar por um processo de revisão na maneira de ser ensinada e vivenciada, principalmente porque o aspecto imagético apresenta-se como um elemento foco nesse processo de mudança.

Rejane Ledur (2016) observa que a arte contemporânea se processa em uma interação com a cultura e sociedade, dando ênfase a um rompimento com o paradigma moderno de neutralidade do conhecimento. Desta maneira a arte contemporânea torna-se fértil na produção de sentido na medida em que se aprofunda numa perspectiva que não separa mais o espectador da obra. Assim como não é mais possível ter a escola como um objeto neutro as mudanças sociais e culturais.

O que Villaça (2014) observa não caberia no plano da poética? Que é um modo de organizar o conhecimento que não tem uma ordem padronizada nem procedimento estabelecido e que reside na singularidade do indivíduo. Existe a ordem do abstrato que é partilhada somente quando é passada a ordem do concreto. E uma vez convertida em concreto retorna novamente ao abstrato na partilha com o outro.

Daqui decorre a referência ao questionamento de métodos e possibilidade de ensinar um conhecimento que não se submete aos regimes lógicos da ciência num espaço tradicionalmente entendido como espaço, lugar para o conhecimento científico.

Pensar numa ordem poética significa romper com a ordem de que ele (aluno, estudante, sujeito) não pode ser um criador de conhecimento, para além de ser somente um replicador. Não se pretende a arte enquanto método, mas lugar de conhecimento.

Esse problema do lugar da arte no currículo escolar decorre desse não-lugar, da descredibilização da arte enquanto conhecimento. Essa vai deixar espaço para que a arte na escola se veja apenas como um lugar de descarga emocional, de expressão livre da alma. Não que esse aspecto deva ser negligenciado, principalmente num contexto de

repressão e castração, aqui não se faz referência a psicanálise, a questão está em ancorar o ensino da arte na escola, apenas a isto.

Assim negando-se este campo enquanto conhecimento, torna-se acessório, ao ponto de se achar que o tirando do currículo não fará diferença. Agrega-se a isso o aspecto da hierarquização das disciplinas, que está vinculado a um valor social e cultural que atribui valor a uma disciplina pela sua capacidade de gerar resultado mensuráveis e aplicáveis a uma prática cotidiana ou mercadológica.

4-Poética em movimento:

No mês de novembro de 2016, a proposta de reforma do ensino médio desencadeou uma série de ocupações nas escolas públicas. É o movimento de contraposição de uma minoria diante de um processo e movimento de uma organização, uma máquina de gestão. O Estado tentou impor uma norma em certo aspecto imaginando que seria aceito de forma pacífica. A própria mobilização dos estudantes se impôs de forma mais radical e enérgica do que muitos setores da sociedade que também se opunham à reforma, como parte dos profissionais da educação. O movimento dos estudantes não se colocava somente como uma opção vazia as mudanças, mas se engajava na vontade de abrir discussões e debates sobre um processo que estava sendo posto sem nenhum processo de partilha e diálogo.

A época, assim como se observa atualmente, ano de 2017, a população e instituições se dividiam em posições ideológicas políticas: esquerda e direita; liberais e conservadores, os apoiadores da reforma e os que se opunham. Nesses contextos existiam os que apoiavam as manifestações e reivindicações dos estudantes e os que protestavam contra o movimento. Assim deixar de falar sobre esse acontecimento nesta pesquisa seria negligenciar um momento singular no processo de afirmação do sujeito no processo educativo.

As ocupações mostraram que o espaço escolar pode se constituir como um espaço de crítica e reflexão cidadã e, sobretudo de protagonismo intelectual e criativo. A ação dos estudantes se impõe como lugar que é ocupado da criação artística, que é o de romper com a estrutura ou ordem estabelecida. Do ponto de vista histórico no processo de construção institucional da escola, o estudante, sobre um aspecto hierárquico na organização e enquanto voz na proposição no espaço escolar, ocupa a base. O lugar de menos força política. No processo de mobilização e ocupação os estudantes subverteram a ordem e por um momento avançaram para frente no movimento de reivindicação e contestação ao que estava sendo estabelecido.

O ato, o gesto, a palavra e o corpo foram incorporados ao campo das artes visuais no contexto contemporâneo. Sobre essa perspectiva a subjetividade não permanece estática em um objeto estático, posto para o estudo e apreciação. A subjetividade se coloca também em objetos fluidos e perecíveis, que terminam em uma duração temporal, mas deixam a marca, fissuras do gesto, da palavra sobre um discurso hegemônico, ou nas pessoas.

A organização dos estudantes se coloca enquanto gesto de um coletivo, que tem lugar num contexto histórico. E na arena das disputas políticas e dos discursos partilhados este gesto é posto num fluxo de oposição ao movimento da massa e revela as contradições do sistema estabelecido.

Os estudantes do ensino médio das escolas públicas de vários estados brasileiros mostraram que a educação também precisa ir além do ensino técnico-instrumental, deve também conservar um lugar para a formação de sujeitos capaz de fazer uma leitura crítica dos fenômenos da cultura e sociedade. E, sobretudo, que também sejam capazes de colocar em ato, enquanto potência criativa, a expressão de suas vontades e desejos.

Enfatizar que a arte tem um papel importante para deslocar o lugar do aluno de um mero depositário de informação para o de um sujeito ativo histórico não implica esquecer que há um amplo contexto no qual a escola está inserida e que impõe limite a própria prática docente do professor de artes visuais. Deve-se ter um olhar sobre o contexto no qual a educação brasileira está fundada, pois na medida em que os alunos estão habituados a uma postura mais passiva sentem dificuldades em processar a ação protagonista no processo educativo. Nesse contexto a figura do professor assumiria uma posição importante no sentido de mostrar para os alunos a possibilidade de se aprender de outras maneiras, para além dos modos tradicionais já frequentes nas escolas.

Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos. Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO, 2000, p 48)

O professor assume uma posição de agente de mudança no sentido de que existem diversos caminhos para a aprendizagem e que este fazer pode transpor os limites das paredes da sala de aula. Penso que essa diversificação dos modos de aprendizagem é um aspecto necessário ao ensino da arte, pois esta é uma disciplina bastante influenciada por mudanças culturais e também por demandas de aspectos sensoriais. Desta forma a questão da arte na escola para além desse aspecto estético

super-enfatizado também pode trazer os alunos para processos de pensar e compreender aspectos culturais sociais e comunitários.

Desta forma fica o questionamento sobre a relação entre o conteúdo (atividade) proposto pelo professor e o campo de interesse dos alunos. O que se impõe na prática? O aluno deve se adequar ao modo de ensinar do professor ou é possível adequar o conteúdo ao campo de interesse dos alunos? Sabe-se que a atitude que predomina é a imposição de conteúdos e métodos aos alunos.

Na faculdade ou nas supervisões de estágio sempre surgem nos planos de aula ideias diferenciadas de apresentar o conteúdo em sala de aula ou de proporcionar o aprendizado. No entanto poucas vezes, pelo menos é o meu caso, apresento reflexões sobre as dificuldades em apresentar aos alunos ou de proporcionar essas experiências diferenciadas em sala de aula. O Professor traz a novidade no intuito de ampliar o repertório vivencial dos alunos em sala e procura ampliar as experiências dos indivíduos enquanto seres históricos.

Ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio modo de pensar-se e sentir-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. (OSTROWER, 1977, p. 16)

O modo do aluno vivenciar a escola está relacionado tanto à existência individual quanto social. O processo educativo perpassa por ajudar o aluno no processo de conscientização tanto individual quanto coletiva e como enfatiza Fayga Ostrower (1977), para além de uma vivência intelectual. A arte contribui para este “para além”. E assim se inserem as propostas ampliadas de ensino.

Acrescenta-se ainda que o estudante da escola pública é alvo constante de interpretações preconceituosas em vista do processo de precarização da educação pública. Este olhar conduz aos altos índices de abandono escolar e alto índice de reprovação. Este aspecto com frequência descredencia aluno para ter voz no processo educativo, mesmo na disciplina de artes.

Desta forma a proposta de trazer uma reflexão utilizando a questão da imagem ou a proposta de criar, tornou-se, para a maior parte dos alunos, apenas uma atividade esvaziada, ou mero ato manual, para obter nota. Entendendo que devem fazer

a atividade, mas não atribuem o sentido de aprendizado a esta. Assim o aluno não é um sujeito no processo educativo, é apenas um receptor de informação.

Jacques Rancière (2010) refere partilha do sensível como um sistema de evidências do sensível, que tem fundo na estética da arte, mas que não se restringe a esta. A estética referente à teoria da arte conjuga determinantes de tempo e lugar, que aborda a “maneira de fazer” e os contornos de visibilidade das práticas artísticas.

A partilha do sensível desemboca em uma dimensão política que define os que podem tomar parte no que é comum em função de determinantes do tempo e do espaço. Na experiência dos fazeres cotidiano alguns não tem acesso a determinadas dimensões culturais, sociais e políticas em função de um contorno estético partilhado pelo consenso dominante.

No processo de romper essas conotações cerceadoras, a narrativa seria um instrumento fundamental no processo de criação. O processo não se reduz somente a narrativa trazida pelo verbal, mas também trazer uma narrativa contida no simbólico e imaterial.

Conclusão

A presente pesquisa revelou que existem aspectos que desviam o foco do ensino da arte de uma maior potencialização da poética no processo educativo. Este aspecto se desvia do estímulo a emergência do aluno enquanto sujeito no processo de criação e transformação.

O contexto histórico de inserção do ensino das artes visuais na educação brasileira ainda apresenta, no que diz respeito à legislação e as norma, um componente de embate político. Prova desta condição está revelada na situação suscitada pela Medida Provisória apresentada para a reforma da educação. A proposta exposta por essa medida, em relação ao ensino de artes, faz com que este campo do conhecimento perca o caráter de necessário e importante na medida em que se avança nas séries do ensino básico e ao longo do curso de vida escola quando os alunos vão se aproximando de uma vida adulta.

Outro aspecto observado refere-se uma crescente ênfase ao conhecimento e ao processo educativo na escola sobre uma perspectiva que apresenta um maior foco sobre o aspecto instrucional e econômico. Sobre este modelo se restringem tanto a complexidade do processo educativo quanto exclui uma gama de possibilidades de métodos, formas e conteúdos na escola e mais amplamente no contexto educativo. A arte é vítima desse processo que vai restringindo a vias do ensino a uma via intelectual que negligencia elementos necessários ao ensino da arte, como a sensibilidade, a crítica e o afeto.

A questão do currículo também se mostra problemática posto que ainda se observa um forte resquício de uma orientação que valoriza uma perspectiva de ciência tradicional. O currículo enquanto documento apresenta-se como inovador ou por vezes acolhedor e aberto a práticas didáticas inovadoras, porém quando configurado no cotidiano apresenta feições que ainda restringem e apresentam forte correspondência com um modelo reducionista e positivista. Isto fica presente quando ainda há uma predominância de modos tradicionais de avaliação. Sobre este aspecto o ensino da arte, sobretudo no ensino médio tem se configurado principalmente na história da arte, e enquanto história se aproxima mais da noção tradicional de ciência, e arte enquanto lazer no ensino fundamental.

Para além de também apresentar os aspectos de reflexão e crítica, o ensino da arte, enquanto marcado pela poética, apresenta a possibilidade do sujeito, a partir do

processo de criação e partilha singular e coletiva, se por no mundo. Apresentando não só a leitura do contexto sobre um fundo da estética, mas também sobre a produção e criação. Criar e estimular o processo criativo perpassa por construir um ambiente para o sujeito se por no mundo.

Retornar a poética é trazer o foco para o processo de transformação no campo educativo. É afirma que educar não perpassa somente por resultados, mas também por construir caminhos para a cidadania e expressão do sujeito. Desta forma o ensino da arte precisa buscar apoio nos métodos de pesquisas e recursos da própria arte como forma de afirmação.

A “Primavera dos Secundaristas” e o Movimento de Ocupação das escolas mostraram que é preciso resistir e se opor a uma máquina impessoal que tenta impor discursos de uma hierarquização do conhecimento e valores avessos a democracia. Esses movimentos ensinaram, sobre uma perspectiva política e resiliente, que é preciso avançar sobre os espaços simbólicos coletivamente, não centrado na atitude individual de um professor que procura resistir heroicamente em sala de aula.

REFERÊNCIAS:

ACOSTA DIA, Sheila Grazielle; LARA, Ângela Mara de Barros, **A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 A 1996**, IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

BARROS, J. P. P. Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. **Ecos**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 1, p. 133-146, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**, Editora Perspectiva, 5ª ed. São Paula, 2002

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**, de 22 de dezembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jun 2017

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 2000

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. 2 ed. São Paulo: Editora34,. 1993.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 70, p. 63-79, Apr. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302000000100005&lng=en&nrm=iso>. access
on 29 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>.

DUARTE, Newton. A ontologia do Ser e a Educação. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.p.543-557

CANDA, Cilene Nascimento, BATISTA, Carla Meire Pires, **Qual o Lugar da Arte no Currículo Escolar?**.R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**, Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e prática. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.p.15- 36

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo:Cortez, 2002.

FERREIRA, Rilce M. R.Aguiar, **Da arte e sua utilidade**, In Revista Pandora Brasil, n. 34, setembro, 2011

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. **Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação** Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos

GALLO, Silvio. “Humanidades” e formação: horizontes e possibilidades. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.p. 247- 256

GIROUX , Henry A. **Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals**. Communication and Critical/Cultural Studies , Mar. 2014. Disponível em: < <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/www548/giroux-respofintells.pdf> >Acesso em: 24 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**, Artmed, Porto Alegre, 1998

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.**Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 144, p. 752-769, Dec. 2011 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 28 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

LEDUR, Rejane Reckziegel . Arte Contemporânea e experiência estética no ensino da arte. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. v. 1.

NEVES, Marcos C. D.; SILVA, Josie. A. P da. Etnobotânica nordestina: plantas utilizadas por comunidades urbanas e rurais do município de limoeiro, agreste de Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DO EDUCAÇÃO , 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos.**, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/918.pdf>> Acesso em: 20 mai.2017.

NUNES,A.L.R . O Ensino da Arte na Educação Básica. In: XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Bra, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Bra. Florianópolis: Editora da UDESC/SC, 2008. v. 01. p. 01-21.

RIZZI, Maria Cristina de S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo, Editora Cortez, 2008.p. 63-70

SERRÃO, Patricia. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**, Empresa Brasileira de Comunicação, Rio de Janeiro, 20 out, 2016. Disponível em <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 25 de junho 2017

SINGER, Helena. Bastará que os educadores se interroguem. In KUNSH, Graziela; LELIAN, Lilian.**Revista Urbânia**. n. 5, janeiro, 2014.

RANCIÈRE, Jacques - **A partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: Editora Editora 34, 2005.

ROLLING JR. , James H., **A paradigm analysis of arts-based research and implications for education**, In. The national arts education association studies in art education: a journal of issues and research, 2010, ed. 51(2). P. 102-114

VALENTE, Fernanda. **A ocupação das escolas e a falta de habilidade do Judiciário**, Carta Capital, Rio de Janeiro, 03 nov, 2016. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-ocupacao-das-escolas-e-falta-de-habilidade-do-judiciario>>. Acesso em: 25 jun 2017

VERONESE, MaríliaV. ; BACERLAR, Luiz Felipe B. **O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine**; Soc. e Cult., Goiânia, v. 14, n. 2, p. 419-426, jul./dez. 2011.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões e reflexões conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo, Editora Cortez, 2008.p. 27-34

VILLAÇA, Iara de Carvalho, **Arte-educação: a arte como metodologia educativa**, Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85