REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

O lugar da arte na escola

Manoela dos Anjos Afonso
manoanjosafonso@gmail.com
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiânia – FAV/UFG
Chelsea College of Arts/University of the Arts London – CCW/UAL

Resumo: Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte pode ocupar na escola? Este texto está dividido em três partes e constitui-se como uma partilha de histórias, leituras e reflexões relacionadas com os questionamentos feitos aqui inicialmente, e com foco nas artes visuais. Na primeira parte, faço um exercício reflexivo em forma de escrita de si, com o objetivo de identificar qual era o lugar da arte na minha escola, na década de 1980. Em seguida, escrevo sobre a relevância do aspecto criativo para o exercício reflexivo dos professores de artes. Na terceira parte, comento o trabalho artístico chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto), da artista alemã Annette Krauss, e busco encontrar alguns apontamentos que indiquem outros possíveis lugares para a arte no espaço escolar num contexto contemporâneo. Por último, nas reflexões finais, volto às questões iniciais para abrir espaço para mais perguntas.

Palavras-chave: Arte; escola; lugar; prática reflexiva; prática artística.

Abstract: Which place did art occupy at school thirty years ago? And what is the place of art at school today? Then, considering a forthcoming perspective, what are the other possible places for art at school? This text is divided into three parts and comprises stories, readings and reflections related to questions presented here initially, focused on the visual arts subject. In the first part, I use self-writing as a tool to reflect on the place of art at my school, in the 1980s. In the second part, I discuss the creative aspect of the reflective practice developed by art teachers. In the third part, I present the project Hidden Curriculum created by the German artist Annette Krauss, in order to observe and find other places for art at school in a contemporary context. Lastly, I deliver my final thoughts by returning to the initial questions in order to open space to more inquiries.

Keywords: Art; school; place; reflective practice; art practice.

O lugar da arte na escola

Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte pode ocupar na escola? Este texto está dividido em três partes e constitui-se como uma partilha de histórias, leituras e reflexões relacionadas com os questionamentos feitos aqui inicialmente, e com foco nas artes visuais. Na primeira parte, faço um exercício reflexivo em forma de escrita de si, com o objetivo de identificar qual era o lugar da arte na minha escola, na década de 1980. Em seguida, escrevo sobre a relevância do aspecto criativo para o exercício reflexivo dos professores de artes. Na terceira parte,

comento o trabalho artístico chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto), da artista alemã Annette Krauss, e busco encontrar alguns apontamentos que indiquem outros possíveis lugares para a arte no espaço escolar num contexto contemporâneo. Por último, nas reflexões finais, volto às questões iniciais para abrir espaço para mais perguntas.

Rubem Alves (2010) chamou a atenção, certa vez, para a incoerência de discutirmos assuntos sobre educação sem sequer ouvirmos nossos educandos e educandas. Foi pensando na escuta que precisamos desenvolver como professores que passei a considerar com mais cuidado não só a voz de meus próprios estudantes, mas também a experiência da estudante que fui no passado. Hoje, quando me proponho refletir sobre a escola e a docência, a estudante que fui é a primeira a pedir a palavra. Tenho aprendido, então, a fazer dessa escuta um estímulo à escrita de si, o que acabou se transformando num método criativo de reflexão e (re)invenção de minha própria identidade como artista e professora. Assim, busco refletir sobre a minha prática docente a partir também das experiências vividas como discente, criando uma estratégia que desloca a alteridade para o centro de minhas reflexões e ações.

Para me pensar professora, é imprescindível que eu considere também a perspectiva da estudante que fui (e continuo sendo). Sendo assim, ao me perguntar sobre o lugar da arte na escola hoje, escolhi fazer um exercício reflexivo sobre o lugar da arte na escola ontem. Coloco-me na posição da professora que busca um atravessamento de sua prática docente pela experiência estudantil do passado e pergunto-me: O que mudou, no ensino de artes, em trinta anos? E o que ainda precisa ser transformado?

Qual era o lugar da arte na minha escola?

Das aulas de educação artística dos tempos de primário, lembro-me é do percurso que fazíamos até a sala onde elas aconteciam. Sair da nossa sala de aula "normal" era uma quebra de rotina e as aulas que nos deslocavam para outros espaços do colégio eram muito bem-vindas.

Em fila, saíamos da nossa sala em direção ao subsolo, um lugar cheio de eco que chamávamos “metrô”, e que nada mais era do que um largo e comprido corredor com muitas portas distribuídas dos dois lados.

O metrô ficava debaixo do pátio verde, o qual era composto por duas quadras de esportes descobertas (obviamente verdes). Ali, pegávamos sol no inverno enquanto nos agrupávamos na curiosa verdura provocada pelo ajuntamento de estudantes vestindo uniformes da cor da esperança (ou da cor do regime militar daquela década de oitenta).

O piso do metrô era de granitina e sempre pensei que ali daria uma bela piscina. Aquele chão parecia bem mais claro, limpo e liso que os demais pisos do colégio. Enquanto descíamos os degraus, sempre em fila, eu ficava analisando aquela textura: ela era cheia de pontinhos e, de vez em quando, vinha uma linha. Crianças corriam e se lançavam loucamente aos próprios joelhos naquele chão, escorregando até o final do corredor, onde havia um janelão que se abria para um muro cinzento, divisa entre o colégio franciscano e o hospital marista. É claro que quando as professoras estavam por perto criança nenhuma corria. Neste caso, eram os olhos que percorriam a perspectiva daquele espaço até atingirem o seu ponto de fuga, lá no muro. Era assim que, quando eu não corria, engolia aquela imensidão subterrânea, em silêncio, e sempre em fila.

No metrô estavam localizados também a papelaria, o laboratório de ciências, a biblioteca e uma sala onde tínhamos aulas de teatro vez por outra. Quando chegava lá embaixo, eu costumava olhar para o beco que ficava à esquerda, entre a papelaria e o laboratório. Lá era possível observar o efeito de alguns raios de sol vindos do andar de cima. Era bonito, e também fascinante, porque ao mirar aquela luz solar entrando pelo teto, meus olhos encontravam a janela alta do laboratório de ciências e viam os vidros que continham cobras e outros seres imersos em líquido turvo. Na hora do recreio eu costumava ir ao metrô só para esticar meu pescoço e olhar aqueles bichos: o beco, a porta da papelaria, os potes de vidro na janela e a luz do sol descendo em feixes compunham um conjunto que atiçava os meus sentidos. Nunca esqueci.

A sala de educação artística ficava numa das primeiras portas depois da escada, à direita. Íamos entrando na sala aos poucos e, à medida que as crianças ocupavam seus lugares lá dentro, a fila ia diminuindo e se acabando na soleira da porta. E é justamente deste ponto, ali da soleira, que guardo as únicas imagens que tenho desse ambiente: havia uma mesa comprida da qual tínhamos que desviar ao entrar e, na lateral da sala, existia uma janela estreita que cortava a parede de fora a fora. Era através dessa tripa de janela aberta ao mundo exterior que podíamos ver os pés das pessoas que passavam lá em cima, ao nível da rua, fora dos portões do colégio. Eu gostava de olhar aquelas idas e vindas... aquilo parecia cinema.

Quanto à soleira da porta, para mim ela simboliza uma espécie de fronteira: quando eu a ultrapassava e tomava o meu assento, passava a aguardar pelas instruções da "tia", deixando do lado de fora a minha curiosidade investigativa. Assim, como uma criança disciplinada – e entregue ao programa da disciplina – executava a proposta que supostamente me educaria artisticamente, mas que por vezes subtraía do meu próprio fazer as dimensões exploratória e poética inerentes à arte e aos seus processos.

Das atividades que desenvolvemos nas aulas de educação artística, lembro-me apenas de duas: a do cinzeiro e a do crucifixo. O cinzeiro deveria estar pronto para o dia dos pais, pois seria o nosso presente para eles; quanto ao crucifixo, não lembro bem o seu propósito, talvez fosse apenas porque aquele era um colégio franciscano.

Todos nós fizemos o mesmo cinzeiro de argila: redondo e com três depressões onde os nossos pais iriam apoiar os seus cigarros. O crucifixo, também produzido em série, foi feito com prendedores de roupa e tinha até um Cristo pregado na cruz!

Ambas as atividades nos exigiram uma disposição corporal diferente, se comparadas aos desenhos e pinturas que estávamos habituados a fazer. Para preparar e modelar a argila, por exemplo, foi preciso investir alguma força física e realizar outros tipos de movimento e raciocínio. Além disso, trabalhar com este material me despertou para o fazer tridimensional e para aspectos como simetria, viscosidade, cheiros, frieza e sons da massa úmida sendo modelada entre as mãos.

Quanto aos grampos de roupa, quando os pedi para minha mãe, jamais imaginaria que eles virariam um Cristo crucificado. Apesar dessa ter sido uma

atividade em que também devíamos seguir à risca o passo a passo indicado pela professora, ao menos senti uma satisfação matemática ao montar aquilo que parecia ser um quebra-cabeças. Desenvolvemos tal tarefa individualmente, mas ao querer saber como um ou outro colega estava se saindo com a sua própria cruz, conversávamos sobre o fazer, fazendo.

Em casa, meu pai riu-se do cinzeiro, afinal, ninguém fumava em nossa pequena família. Quanto ao crucifixo, tentei carregá-lo para casa sobre uma folha de papel, temendo a todo momento que aquele Cristo se despregasse da cruz e que ninguém lá em casa pudesse conhecer aquela transmutação dos grampos de roupa. Fiquei tão surpresa em fazer um Cristo com apenas três grampos de roupa desmontados que, depois de tal experiência, passei a procurar em todas as coisas outras coisas que a princípio não estavam nelas.

Uma prática reflexiva criativa

A escrita de si está ligada à formação de si. Michel Foucault (Apud RABINOW, 1997) investigou as tecnologias de si utilizadas na Antiguidade clássica e verificou que a escrita era um dos instrumentos utilizados no desenvolvimento dos processos "cuidar de si" e "conhecer a si". A (auto)escuta que venho desenvolvendo por meio da escrita de si tornou-se um método através do qual reflito, dentre outras coisas, sobre a prática docente. Ao escrever sobre as experiências da estudante que fui, reconheço-me como narradora de minha própria história e reinvento-me como pessoa e profissional ao longo desse processo. A máxima Freireana "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 25) é uma inspiração. Pensando no que posso aprender com a estudante que fui, procuro criar trânsitos entre aprender e ensinar para além dos limites do tempo.

O reconhecimento dos saberes construídos extraoficialmente nos espaços escolares pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente mais aberta e sensível às demandas dos nossos próprios estudantes. A escuta da estudante que fui tornou-se, portanto, crucial para a construção de minha identidade como professora e hoje reconheço a inviabilidade de pensar a prática docente dissociada da experiência discente. Percebo nestes dois papéis uma complementaridade e os

compreendo como duas identidades que se fortalecem durante os processos de ensinar e aprender.

O sociólogo Philippe Perrenoud (2002) destaca a prática reflexiva como uma das condições para o desenvolvimento de um bom profissional em qualquer área do conhecimento. Ao se referir à docência, ele ressalta a importância de estimular a aprendizagem da prática reflexiva desde a formação inicial até a formação continuada de professores. Para Perrenoud,

> [...] a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. (2002, p. 17).

Quanto à formação continuada, Perrenoud afirma que

> para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. (2002, p. 24).

São três os tipos de prática reflexiva propostos por Perrenoud: a) a reflexão durante o calor da ação, momento em que o professor ou a professora se pergunta o que está acontecendo no tempo presente para, então, tomar decisões rápidas sobre determinado problema; b) a reflexão distante do calor da ação, que diz respeito à análise de um fato já ocorrido e sobre o qual o professor ou a professora pode "capitalizar a experiência, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias" (PERRENOUD, 2002, p. 36); c) e a reflexão sobre o sistema de ação, que diz respeito à reflexão permanente sobre as estruturas da ação do/a docente e sobre o sistema no qual tal profisisonal está inserido/a.

A capacidade de reexaminar a própria prática é um dos elementos cruciais para o desenvolvimento de um profissional, o qual deve aprender a construir mecanismos para que, com o tempo, torne-se autor de sua própria aprendizagem:

> Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (...) Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação. (PERRENOUD, 2002, p.44).

Perrenoud afirma ainda que, por meio de uma prática reflexiva constante, professores e professoras estarão aptos a reconhecer as situações complexas que se apresentam em seu cotidiano de trabalho, e passarão não só a dar soluções criativas para os problemas do cotidiano da sala de aula, como também poderão se (re)inventar como profissionais.

Diante do que aqui foi exposto, pergunto: Como professores e professoras de artes têm refletido sobre suas práticas? Que competências têm construído? Como buscam aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes referentes à docência no campo das artes? O espaço para a construção de competências ligadas ao ofício da docência em artes pode se dar também no trânsito entre prática docente e prática artística. A prática artística pode ser um lugar para a criação de metodologias, para a inter-relação de prática e teoria e para a reflexão sobre saberes construídos e processos de aprendizagem que são exclusivos do fazer artístico e que podem auxiliar a prática docente.

Perrenoud adverte que a capacidade de invenção é tanto mais desenvolvida à medida que cada profissional adquire uma autonomia, elemento que, segundo ele, habita o cerne do exercício de toda profissão:

> A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. (...) Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão (...). (PERRENOUD, 2002, p.13, grifo do autor).

Considerando que a prática artística pode se constituir como um espaço de autonomia, criação de sentido e reflexão, gostaria de acrescentar mais um tipo de prática reflexiva aos três anteriormente citados por Perrenoud: é a prática reflexiva que se dá pela ação artística. Como professores de artes podem se beneficiar dos processos reflexivos inerentes à prática artística? Como construir, por meio da prática artística, um espaço de reflexão sobre a prática docente?

Perrenoud afirma que a motivação para a reflexão sobre a própria prática pode ser resumida como uma construção de sentido para o trabalho e para a vida. Ele vê a prática reflexiva como uma relação ativa, crítica e autônoma com o mundo, reconhecendo que “diversas experiências de vida, fora do âmbito familiar ou escolar,

podem predispor a uma prática reflexiva: viagens, trabalhos temporários, participação em diversas causas ou redes" (PERRENOUD, 2002, p. 63). Considero, portanto, a prática artística como um lugar favorável ao exercício da prática reflexiva docente, já que o fazer artístico também é uma forma de construção de sentido que estabelece relações ativas, criticas e autônomas com o mundo.

Annette Krauss e o currículo oculto

Annette Krauss é uma artista alemã que reside na Holanda e, desde 2007, desenvolve um projeto chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto). O currículo oculto diz respeito aos conteúdos extraoficiais, ou seja, aqueles que são aprendidos por meio das relações interpessoais nos espaços extraclasse da escola. Krauss decidiu abordá-lo e lançar-se a um projeto artístico que busca respostas para a pergunta: como sabemos o que aprendemos? A artista busca, então, transitar entre arte, política e cotidiano, com foco nas possibilidades de participação e performance desenvolvidas em espaços educacionais e, posteriormente, transpostas para espaços institucionais da arte.

Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação, Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, bem como Judy Chicago e Mirjam Shapiro (criadoras do primeiro programa de arte feminista fundado na Califórnia, nos anos 1970) são algumas de suas referências. Krauss é também professora, mas ao longo de sua formação como docente rapidamente percebeu que, apesar do seu interesse pelas questões da educação, não gostaria de trabalhar numa sala de aula. O seu desafio passou a ser atuar na escola como uma artista interessada pelas questões da educação, utilizando projetos artísticos para discutir o espaço escolar.

O projeto *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto) consiste na investigação sobre como alguns grupos de estudantes habitam a escola e, ao mesmo tempo, ensinam uns aos outros o que aprendem extraoficialmente nos espaços escolares. Krauss utiliza o formato da oficina para estruturar colaborativamente o trabalho com os participantes do projeto. As atividades nascem a partir de questionamentos sobre como abordar o currículo oculto, tais como: Quais são as rotinas da escola? Como os estudantes encaram as tarefas na vida cotidiana? Quais são as regras escritas? Quais

são as regras invisíveis? Quais são as formas desejadas de aprendizagem? E as indesejadas?

Durante as oficinas, os estudantes são estimulados a desenvolver situações performativas em pequenos grupos. Krauss destaca a importância da presença do corpo no desenrolar das atividades e chama a atenção para a fisicalidade da educação, já que a escola por si só é uma instituição normatizadora do corpo. Então, é por meio da performance, de intervenções e da construção de uma documentação por meio de filme e fotografia, que os estudantes são estimulados a buscarem possíveis respostas às perguntas elaboradas no início do projeto. Durante o processo, eles são introduzidos às formas e conceitos de documentação e aprendem a manusear câmeras e equipamentos de som.

Krauss estimula um espaço de reflexão e criação que é também uma investigação sobre a natureza dos saberes construídos ocultamente no espaço escolar. Depois de um certo tempo, ela propõe aos estudantes uma transposição das questões levantadas na escola para o ambiente da galeria de arte. Então, ao habitarem o espaço expositivo, os estudantes passam a refletir, por comparação, sobre os possíveis currículos ocultos existentes também nas instituições responsáveis pela mostra e circulação da arte.

Desde 2007, a artista já desenvolveu diferentes propostas dentro do projeto *Hidden Curriculum.* Dentre elas estão: *Disbeliefs* (Descrenças), *Operational Disorder* (Transtorno Operacional), *Can we disturb?* (Nós podemos perturbar?), *Mobile* (Portátil), *(In)Visibilities* ((In)Visibilidades), e *In search of the Missing Lessons* (Em busca das lições que faltam). Esta última refere-se à sua ação mais recente, desenvolvida durante os anos 2012 e 2013, quando participou de um programa de residência artística na galeria de arte Whitechapel, na cidade de Londres, momento em que envolveu grupos de estudantes das escolas St. Paul's Way Trust School e Cumberland School, também localizadas nesta cidade.

Em entrevista dada à curadora do setor educativo da Galeria Whitechapel e ao diretor da escola Welling School, Annette Krauss comentou alguns aspectos do projeto *In search of the Missing Lessons* (Em busca das lições que faltam), destacando o seu interesse em estimular processos alternativos de aprendizagem inspirados em

correntes pedagógicas que buscam tensionar os espaços e formatos da educação tradicional.

Krauss propõe uma prática artística participativa que convoca os próprios estudantes à reflexão, ação e tomada dos espaços da escola e da galeria, promovendo uma crítica a ambas instituições. Como o mundo da arte e o mundo da educação convivem? E como poderiam conviver melhor? Que outros espaços de aprendizagem podem constituir juntos?

Interessada nas margens do que é considerado arte e também nas margens do que é compreendido como educação, Krauss reconhece que trabalhar nas franjas é algo que gera desconforto, uma vez que ela às vezes pode não ser identificada nem como artista, nem como professora. Quando questionada sobre a recepção de seu projeto nas escolas, a artista admite que os maiores problemas enfrentados por ela dizem respeito à desconfiança com que certas pessoas o veem, já que ele estimula um comportamento exploratório e crítico que às vezes é visto como um "desvio". Como o objetivo do projeto é estimular o pensamento dos estudantes sobre como agem no mundo, encorajando-os a duvidar das coisas como são, as atividades acabam por levá-los a questionar a estrutura na qual estão inseridos. Sendo assim, diante do despertar de um/a estudante crítico e reflexivo, é natural que a escola, como instituição de controle que costuma ser, sinta-se incomodada.

Ao pensar nas dificuldades em envolver a escola em projetos que fomentam a reflexão e desestabilizam rotinas, Krauss cita uma das ações desenvolvidas por um dos grupos. A ação consistiu em mudar os armários da escola de lugar, o que causou certa confusão e muitas reclamações. Mesmo o diretor, que sabia das propostas e consequências do projeto, demonstrou não estar de acordo com aquela intervenção. A artista, que havia conversado previamente com os estudantes sobre as consequências da arte que tensiona limites instituídos, orientou-os a lidarem com as consequências de suas ações. Após receberem as reclamações, Krauss sugeriu que eles fossem à direção explicar o motivo daquela ação no contexto do projeto; se eles não conseguissem convencer o diretor de que aquela ação fazia sentido, então ela interviria. Como combinado, o grupo de estudantes explicou ao diretor que os armários foram mudados de lugar porque o grupo investigava o conhecimento corporal dos

usuários daqueles armários. Explicaram-lhe que, quando você tem um armário, você vai até ele sem lembrar do seu número, sendo guiado por uma memória que é corporal. Então, quando os armários são movidos para um outro lugar, mesmo que próximo, as pessoas já não podem encontrá-los. Ao final da explicação, o diretor ficou convencido e os estudantes aprenderam a negociar mais um espaço para suas ações na escola. E a artista, por sua vez, afirma que gostaria de ver o currículo oculto como uma experiência das coisas que poderiam ser diferentes na escola.

Reflexões finais

Volto às perguntas iniciais: Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte poderia ocupar na escola?

Ao pensar sobre a arte na minha escola, há trinta anos, às vezes assusto-me por perceber que hoje, em algumas instituições de ensino, as práticas das aulas de artes ainda se parecem muito com aquelas dos meus tempos de primário, quando a disciplina era chamada “educação artística”. Já que as artes (e o mundo) passaram por tantas transformações neste período, espera-se também que o ensino de artes, num mundo contemporâneo, acompanhe tais mudanças.

Quando procurei lembrar das atividades que desenvolvíamos nas aulas de educação artística, foi o espaço escolar que se impôs a todo momento, o que me fez perceber que ele exerceu uma influência maior sobre os saberes sensíveis que construí naquele período se comparado às aulas de educação artística de então. Já que passamos grande parte de nossas vidas no ambiente escolar, é natural que o espaço participe ativamente dos nossos processos de aprendizagem. Além disso, para aqueles que se tornaram professores e continuam a frequentar os espaços da escola, vale fazer uma reflexão mais atenta sobre até que ponto o espaço escolar também interfere na qualidade da prática docente.

Ao darmos sentido aos espaços que nos circundam, inauguramos lugares particulares muitas vezes sem nem percebermos. Cada experiência significativa vivenciada no espaço gera uma pausa no movimento, e cada pausa simboliza um possível lugar de aprendizagem. O conceito de espaço como movimento e lugar como

pausa foi cunhado pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (1983), um dos pioneiros da geografia humanista. Para ele, espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão intimamente relacionados entre si e que podem ser abordados a partir da perspectiva da experiência do indivíduo. Segundo Tuan,

> "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (...) A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (1983, p. 6, grifos do autor).

Como criamos lugar na escola? Onde ficam, no espaço escolar, nossas pausas repletas de sentido? Na história que contei inicialmente, citei o pátio verde, o metrô e o beco iluminado pelo sol como exemplos dos lugares que inaugurei na escola e que hoje habitam o meu imaginário.

A partir dos conceitos de espaço e lugar, retomo a pergunta: qual é o lugar da arte na escola? Ou melhor: que tipo de lugares as aulas de artes são capazes de fundar no espaço escolar? O que nos indica Annette Krauss quando decide recusar a posição de professora de sala de aula, preferindo trabalhar como artista que intervém no espaço escolar de forma extracurricular? Seria esse um indício de que o ensino de artes não cabe num currículo? E se ele não couber num currículo, que estratégias podemos adotar para que o ensino de artes continue existindo nos espaços da escola, para além da sala de aula?

Ao pensar sobre os desafios que rondam as práticas de professores e professoras de artes no mundo contemporâneo, dentre tantos outros relacionados às más condições de trabalho, à estrutura opressora e burocrática do sistema educacional, ou mesmo à falta de valorização das artes como um campo importante de construção e produção de saberes, gostaria de ressaltar um problema localizado na formação inicial desses profissionais, e pergunto: Qual é o lugar da arte na formação inicial de professores e professoras de artes? Infelizmente, ainda podemos perceber a fronteira existente (e resistente) entre a formação do bacharel e a do licenciado em artes. Ao revisitar a minha própria experiência como estudante de licenciatura e, mais tarde, como docente em cursos de graduação em artes, percebo

que a prática artística do licenciado não é devidamente valorizada como um elemento crucial da sua formação. Compreende-se a produção artística como uma competência do bacharel, o que o diferencia (e o supervaloriza?) do estudante de licenciatura. Do licenciado, cobram-lhe principalmente a competência pedagógica, que muitas vezes fica dissociada da competência artística.

Professores de artes precisam conquistar o direito de se tornarem artistas, não como *hobby*, mas como uma prática que visa também à produção de saberes específicos e fundamentais ao exercício da docência em artes. Um professor ou professora de artes não prepara suas aulas apenas lendo livros e artigos, separando slides, fazendo cursos teóricos complementares, visitando exposições ou assistindo a conferências; um professor ou professora de artes se torna um profissional mais completo, autônomo e criativo quando também enfrenta os processos e questionamentos inerentes à prática artística. Assim, poderá desenvolver saberes que só podem ser aprendidos pelo/no/com o fazer artístico. Enquanto tais profissionais tiverem uma formação inicial que os limita ou desestimula como artistas, suas aulas na escola poderão também estar limitadas aos limites que a sua própria formação lhes impôs.

Reivindicar e reconhecer o lugar da arte na formação inicial e continuada desse/a professor/a é fundamental para que, numa escola do futuro, a arte ocupe e produza outros lugares nos espaços escolares, onde práticas de trinta anos atrás só serão admitidas sob o senso crítico, reflexivo e criativo tanto de professores e professoras como de seus estudantes.

Referências

Alves, Rubem. *Conversas sobre educação*. 10ª ed. São Paulo: Versus, 2010.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Krauss, Annette. Hidden curriculum, an interview with Annette Krauss by Annabel Johnson and Henry Ward. In: *Arts & Education*, issue 5, Autumn/Winter 2013. p. 9 – 11.

Perrenoud, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Rabinow, Paul (ed). *Michel Foucault – ethics*: essential works of Foucault 1954 – 1984. Volume 1. England: Penguin, 1997.

Tuan, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Referências consultadas:

Allen, Felicity (ed). *Education*: documents of contemporary art. London: Whitechapel, 2011.

<http://www.whitechapelgallery.org/education/schools/projects-residencies/201213-annette-krauss-hidden-curriculum>. Acesso em 13/08/14.

<https://www.youtube.com/watch?v=jWjs4jZo7VA>.Acesso em 13/08/14.

Klinger, Diana. *Escritas de si, escritas do outro*: o retorno do autor e a virada etnográfica. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2012.