

Um campo em mutação

Belas Artes, Desenho, Artes Aplicadas, Educação Artística, Expressão Plástica, Artes Plásticas, Arte-educação. Tanto o espaço do ensino de artes no currículo, como o próprio nome desse campo rico em experiências práticas, muda conforme os conceitos que o constituem. Sua consistência é a de um plano de pensamento jamais apartado da produção de obras e artefatos. Hoje, após as teorizações após a Segunda Guerra, que descrevem uma “civilização de imagens”, o campo começa a ser chamado de Artes Visuais¹, ou seja, centrada naquilo com que a visão se ocupa, as IMAGENS, elementos fundamentais nas práticas e discursos contemporâneos.

Demonstrar visualmente o mundo diz dos lugares é criar uma imagem que se coloca os mistérios do cosmos e da vida. Com a Ciência, com a Arte, com os sistemas de pensamento, essas criações configuram uma tarefa pedagógica essencial, base para melhor integração entre a humanidade e seu planeta. Não há pedagogia sem o perpassar de planos de pensamento e sua amostragem de imagens, planos que expressam o desejo de que visões de mundo sejam apresentadas, para que, do mundo, coisas possam se aprender.

Entender que toda visão de mundo é uma criação intrincada em um determinado tempo e contexto social é fundamental para se compreender o relativismo das verdades e dos enunciados tomados como o “verdadeiro conhecimento”. O que quer uma ciência, uma ciência ocupada com a Terra como a geologia, senão selecionar axiomas para dizer de tudo que lhe concerne? Descrever a Terra, calcular suas distâncias, diâmetros, forças gravitacionais, orbitais, nucleares. Uma ciência quer dominar seu objeto de estudo, garantir a verdade de suas descobertas, corroborar enunciados, defender teses. Toda ciência implica vontade de compreensão; tudo o que uma ciência quer é afirmar suas verdades. Entretanto, ao olhar a diversidade de visões que a humanidade teve e tem da terra, aprendemos que as teses e suas antíteses são mutáveis e que a ciência é uma criação tão profícua como a que entendemos por “arte”. Enunciados se fundem, se sobrepõem e aglomeram-se do mesmo modo que as estratificações geológicas. Os estratos também são

¹ Utilizo a letra maiúscula para tratar da Arte como um campo disciplinar e a letra minúscula para referir ao plano de imanência composto pelos blocos de sensações da arte. Sobre esse plano de consistência cf. DELEUZE; GUATTARI. **Percepto, afecto e conceito**. In: ____ *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

históricos, mostraram Deleuze e Guattari em “Geologia da moral”, o terceiro platô do segundo volume de *Capitalismo e Esquizofrenia*. Texto onde o fictício Professor Challenger, macaco duplamente articulado tal qual uma lagosta, ensina que fixações de toda e qualquer ordem não passam de “comodidade da linguagem”. As mudanças terminológicas do campo artístico, que ora é entendido como um Conhecimento, ora como exatamente aquilo que escapa a um sistema fixo de enunciados, ora descreve técnicas e estilos, sempre expressando modos de tratamento da matéria, mostram como discursos e práticas são estratificados no que se entende por arte, por educação e pelo híbrido *sui generis* que o cruzamento da educação com a arte constitui. Numa análise dos dispositivos disciplinares, estratificações históricas são mostradas a fim de compreendermos os itens capitais para se pensar aquilo que, efetivamente, cria um espaço pedagógico.

Da separação das artes e das ciências

Importante lembrar que só se passou a entender por Ciência, um dado campo de estudos, depois que o racionalismo ilustrado abomina saberes que não passíveis de demonstrações empíricas. No Renascimento, a proliferação de estudos não eclesiásticos em esquemas mnemotécnicos, sistemas cosmogônicos e alegorias para os elementos do universo, assim como a Alquimia e outros saberes compendiados no século XVI, eram chamados *Ars Philosophorum*. Até muito recentemente, nem bem quatrocentos anos atrás, toda atividade disciplinar podia ser chamada “arte”. Isto a partir de sua definição platônica, propagada pela cultura greco-romana via autores como Galeno e Ramus, que entendem a arte como todo procedimento humano que servem para produzir certo resultado. Juntamente, também há a concepção aristotélica, que divide esses procedimentos entre aqueles que visam a transcendência, *Ars Liberalis*, e aqueles que funcionam mecanicamente para obtenção de técnicas com fins práticos, *ars servilis*. É pelo viés aristotélico que o currículo escolástico, cerne dos programas curriculares modernos, se constitui. Simplificando, um *curriculum* traduz um dado percurso (Silva, 2000, p.15), o que se cursa estudando uma matéria, o modo como percorremos um campo de conhecimento, área que circunscreve determinados saberes.

O currículo medieval, conjunto de disciplinas que formavam um conhecimento tido como “superior”, é o sedimento sobre o qual a educação moderna, primeiramente cristã e posteriormente laica (com a formação dos Estados contemporâneos), se institui. Nos tempos medievais, a formação doutra se dividia no *trivium*, composto pelas

disciplinas de Retórica, Gramática, Lógica (dialética), e no *quadrivium*, que se compunha da Aritmética, da Música, da Geometria, da Astronomia. Tais disciplinas clássicas eram chamadas Artes Liberais, dentre as quais se destaca a Geometria (ligada ao sexto céu de Ptolomeu, esfera de Júpiter), da qual se originou a inserção do Desenho no currículo laico, sendo este uma das tradicionais disciplinas das escolas modernas propagadas após a Revolução Industrial.

Uma escola que não visava a formação douta, eclesiástica e erudita, surge com a Igreja Luterana, no século XVII. O principal documento que defende a educação das crianças e a necessidade de alfabetizar o “rebanho” de Cristo é *Didactica Magna* de Comenius, obra que descreve procedimentos de ensino e conteúdos para aprendizagem junto a esquemas menmotécnicos e ilustrações com fins pedagógicos. Fatos como a proliferação de material impresso, em especial a Bíblia traduzida para a língua alemã e a necessidade do cidadão comum dominar as quatro operações para poder inserir-se na vida mercantil, inclusive para consumir imagens que passam a ser disseminadas em panfletos, folhetos e outros veículos de fácil aquisição, incidem no crescimento da escolarização. Esta inicia na escola dominical luterana, é propagada com a disseminação de escolas públicas nas Nações Estados republicanas e parlamentares e acaba a se tornar condição *sine qua non* de inserção social via a obrigatoriedade do ensino. Ordens católicas, como os jesuítas, também começarão a dedicar-se a escolarizar a população, sendo que segmentos religiosos específicos, como por exemplo a Irmandade Marista que surge no século XVIII, são criados com fins estritamente educacionais.

Paralelamente à formação eclesiástica medieval e o estudo universitário dos nobres voltado estritamente para a magistratura, a civilização europeia desenvolveu ofícios específicos, todos de algum modo ligados ao que se chamava “artes servis”. Grande parte destes ofícios implicava na construção das catedrais, articulando-se ao que na Alta Idade Média era a Arte Real, a Arquitetura. A aprendizagem dos ofícios se dava por meio de companhias itinerantes, *compagnonnage* (Roudène, 1980), nas quais aprendizes de ofícios diversos, tais como canteiros (cortadores de pedras), carpinteiros, marceneiros entalhadores, escultores, vitralistas, fundidores, pintores, serralheiros, aprendiam e desenvolviam sua arte no campo de obras, num fazer junto com os mestres, todos hoje anônimos na História da Arte. Devido a certo sigilo em relação aos símbolos gráficos que identificavam as casas onde deveriam se dirigir os *compagnons* nos burgos em que chegavam, assim como outros códigos de reconhecimento entre pares das mesmas companhias, há toda uma mística no que tange a estas antigas corporações. Tais

práticas são o que Alex Roudène e outros historiadores franceses consideram como a origem da Ordem Maçônica e outras irmandades ocultistas, posteriormente firmadas junto ao crescimento das cidades, acolhendo ofícios que extrapolavam as construções das grandes catedrais, mas eram vitais para o corpo social da sociedade moderna e mercantil em formação, como os dos ceramistas, gravadores, gomeiros etc. Tais ordens e irmandades, no século XIX, onde o pensamento positivista cumpre uma função científicista paralelamente a uma mística romântica dos grandes feitos do espírito, reafirmarão o espírito utilitarista do projeto educacional moderno, dentro do qual, as artes, devido às diversificadas qualidades de estratos que a alicerçam, entra de um modo bastante confuso.

A partir do Iluminismo, saberes vagos, sem utilidade, sem efetiva metodologia, são agrupados em torno daquilo que passa a ser designado como artes, em geral legada ao espaço que os racionalistas designaram como o da imaginação. O campo do imaginário é um quinto menor perante aos ramos da Memória e da Razão no diagrama de Diderot, que descreve a Árvore do Conhecimento enciclopedista. Até o século XVII praticamente todas as disciplinas eram chamadas “artes”, até mesmo a proto-ciência que surge, a partir da “arte combinatória” do final da Idade Média e dos séculos que dão início à modernidade nas acadêmicas barrocas, a *Ars magna sciendi* de Kircher. Dos intelectuais livres, humanistas que passavam de corte em corte, de cidade em cidade, anatomistas e colecionadores do Renascimento, insurge a figura do cientista legitimado pelo trabalho acadêmico, quase sempre a serviço do Estado, da Igreja, de facções políticas. O saber renascentista era legitimamente interdisciplinar, embora essa noção não existisse, pois todo saber, a astronomia com a geometria e com a botânica e com a anatomia, estava relacionado entre si e se combinava analogicamente uma coisa com a outra, nunca perdendo de vista as estrelas, como eram chamados os planetas do sistema solar. No livro *As palavras e as coisas*, Michel Foucault mostra como se dá a gênese das disciplinas do conhecimento criadas na modernidade, observando, inicialmente, as comparações combinatórias vigentes no século XVI. Quando os limites das representações analógicas começam a não dar conta das trocas mercantilistas não lineares e da complexidade das novas gramáticas da produção e do consumo, surge a necessidade do conhecimento ser historicizado e classificado. E para tal, não podia calcar-se na universalidade obscura das artes, mas numa consciência que fosse confiável enquanto método para obtenção de certezas indubitáveis. Essa *Sciendi*, entendida como luz da razão, se apresenta como a

verdade que pretende desmistificar o mundo físico, sua história, seu chão, ainda sem romper drasticamente com certos dogmas eclesiásticos.

O lugar de outros tipos de pensamento, todos os outros saberes, a todas as outras “artes”, dentro dos sistemas taxionômicos que passam a vigorar naquilo que vem a se estruturar como “método científico”, passa a um espaço confuso e arbitrário, de difícil corroboração metodológica e controversa classificação. Imagens novas, imagens atávicas, saberes não-escolarizados, ligados às superstições pagãs, cultos matriarcais, ligadas diretamente à Terra e a suas matérias elementares. É no século XVIII que a *Scienca*, tomada como a “verdadeira consciência” relega os modos de pensar a vida que não cabem exatamente na classificação tipológica e filológica das espécies, ao ramo menor da “imaginação”.

É deste modo que o espírito enciclopedista produz uma concepção de arte ífera ao que começa se estabelecer como conhecimento científico, corroborado pela razão. Mas também é nesse período que as Academias de Belas Artes, instituições barrocas que sistematizam os conhecimentos artísticos adquiridos pelos Mestres dos séculos XV e XVI, como o domínio da luz e sombra, da perspectiva e das proporções anatômica das figuras e outras técnicas renascentistas, se estabelecem. Permeada por um ideal classicista de beleza, esses cursos legitimados dentro das recentes Universidades de cunho não-eclesiástico, tinham cursos de Pintura, Escultura e Arquitetura, artes que visavam obras acabadas, destinadas a erguer monumentos para instâncias de poder. O que não impede o contínuo alastramento de gravuras, ornamentos decorativos e outras atividades artísticas não acadêmicas, derivadas dos ofícios medievais, mas consideradas “menores” perante a prática legitimada pela formação acadêmica dos grandes mestres que a Idade Clássica canonizou.

Com a industrialização crescente e a necessidade de formar mão de obra para produção de artefatos artísticos menos elaborados dos que os feitos para salões aristocráticos, palácios de governo e outros monumentos a serviço de poderes como a Igreja, o Estado, os Impérios e as façanhas de seus conquistadores, surgem Escolas de Artes e Ofícios. Tais instituições visavam a formação de profissionais que, num outro sistema, ocupavam funções do mesmo âmbito que os antigos *compagnons*, entretanto na indústria manufaturada e na proliferação de produtos para o consumo de uma sociedade em expansão populacional. É neste contexto, permeado pelo ideal do que então se entendia como “progresso” das nações, estas cada vez mais populosas devido a baixa da taxa de mortalidade que as práticas sanitaristas e o discurso médico em prol da

higienização obtém, que os governos nacionais passam a ter a educação como uma das prioridades em seus programas. E é a discussão de como deveriam ser os currículos dessas novas escolas, voltadas para o governo da população e formação de cidadãos produtivos, que funda o que hoje se entende como o campo teórico da educação. Nesse aspecto, é importante ressaltar os estudos de Foucault sobre a emergência de uma sociedade disciplinar e a instalação de seus dispositivos de controle: hospitais, hospícios, prisões, quartéis e escolas.

De qualquer modo, a aprendizagem artística, tanto no âmbito gráfico, plástico, pictórico, como no musical e principalmente cênico, em nenhum momento e contexto se restringe às instituições que a legitimam dentro de órgãos de poder, como as escolas. O ensino de artes constitui um saber não necessariamente desenvolvido no espaço escolar, disseminado por práticas culturais diversas que, entretanto, configura um campo de saber legitimado como uma área curricular fundamental. Como aponta a pesquisa de Lucimar Bello, “anti-lei” (1995, p.224), diferente da razão científica, a arte extrapola o espaço que legalmente lhe é conferido. Embora garantida pela lei, com a arte um conhecimento outro, insuficiente, estranho, desestruturado, miscigenado, experimental, frágil, na grade curricular se estabelece. Aqui, essa breve linha de tempo procura mostrar como a arte se insere nos currículos, a fim de estudarmos as camadas desse campo problemático, dificilmente instituído e sim instituinte, que instituíram uma disciplina que pode ser indisciplinada, visto não se enquadrar no projeto de uma sociedade disciplinar.

Estratificações problemáticas

Nas atuais políticas curriculares, o que se entende por Artes, em especial as que as experimentações do modernismo denomina “plásticas” e as que as multimídias contemporâneas designam “visuais”, liga-se muito mais às “artes” mundanas do que a Geometria e o Desenho dos currículos tradicionais. As experimentações artísticas da modernidade, mesmo aquelas que no Renascimento darão o cerne para o academicismo, se aproximam dos ofícios de artífices iletrados e nômades, que embora servissem às grandes instituições, a elas não pertenciam. Mesmo depois de certa “academicização”, daquilo que o que no século XVII o absolutismo chamou Belas-Artes, a escolarização das Artes deu-se a partir de um saber técnico, de cunho manual, alheio às abstrações intelectuais do que outrora se acreditava “libertar o espírito” das amarras da matéria. Se nos espaços acadêmicos a arte é revestida de caráter transcendental, na escola surge como espaço “menor”, apresentando um histórico de disciplinas mutáveis, cujas bases

curriculares apresentam inúmeras idiossincrasias. Autores como Fernando Hernandez e Ana Mae Barbosa, mostraram, ao longo de suas obras, as confusões entre o utilitarismo técnico permeado pelas heranças do desenho geométrico e idealismos sobre relação à liberdade de expressão que marca pelo pensamento modernista.

Podemos situar o campo do intrincamento da arte com a cultura escolar da modernidade frente a dispositivos educacionais que oscilam entre o idealismo progressista de cunho humanista e o tecnicismo com vistas no desenvolvimento industrial (Fusari; Ferraz,1992). Nos currículos, a arte se dispõe ora sobre ideais democráticos, ora junto a necessidade de aperfeiçoar produções com vistas a melhorar a economia de certo grupo ou comunidade. O tecnicismo industrial que permeou as escolhas curriculares ao longo de todo o século XX se pauta em modelos científicos de organização, tendo como meta o desenvolvimento de habilidades e preparação para o mercado de trabalho. Neste viés, a definição de programas curriculares específicos é uma tarefa administrativa, cujas decisões dificilmente se descolam do parâmetro escolástico, mesmo que não concebam as habilidades visadas na perspectiva transcendente das disciplinas medievais.

Os currículos escolares, além de manter a Geometria, inseriram o Desenho, que na prática envolvia cópia de modelos e desenho de observação. Isto porque o desenho é a base não apenas das Belas Artes, mas de um enorme rol de atividades humanas. Juntamente com estas disciplinas, a educação moderna brasileira incluiu também as Prendas domésticas, as Técnicas Industriais e ainda o Canto Orfeônico. A inserção de disciplinas voltadas por atividades artesanais tinha paradoxalmente os discursos industrialistas e humanistas em jogo. O primeiro advém dos ideais de progresso disseminados pelo pensamento positivista e o segundo cria o que no Brasil é conhecido como “Escola Nova”, pensamento educacional defendido por Anísio Teixeira, crítico ao padrão tradicional e ao tecnicismo dos currículos escolares. Esse pensamento tinha como base as obras de John Dewey, que no final do século XIX advoga que o conhecimento não implica as abstrações das antigas “artes liberais”, mas toda experiência concreta (Barbosa, 1982), que passa pelo corpo. Pela primeira vez, concebe-se que o conhecimento também pode passar pela mão, pelos olhos e ser da ordem de ações não necessariamente conectadas com a razão clássica. A obra de Dewey fundamenta os Centros de Interesse das propostas educacionais formalistas, influencia os Temas Geradores de Paulo Freire, que inauguram o que hoje vêm sendo chamado de “pedagogia de projetos”.

Juntamente com a obra de Herbert Read, essas concepções ativam intelectuais brasileiros, em especial Augusto Rodrigues, que inaugura a primeira Escolinha de Artes do Brasil, disseminando o ensino informal de artes. Rompendo com as práticas escolares vigentes o trabalho nas Escolinhas seguia a livre expressão propagada pela Arte Moderna. O trabalho nesse novo tipo de oficina não se aparta do que vem a se chamar Artes Plásticas, que vinha substituir as Belas Artes, visto que o conceito de belo não fazia mais sentido após as experimentações modernistas, especialmente o dadaísmo. Criados por volta dos anos 40 do século XX, os cursos de Artes Plásticas incluem também artes outrora consideradas “menores”, como a Cerâmica e a Gravura. Embora tais rupturas tenham extrema relevância na libertação das amarras disciplinares tradicionais, reforçaram, no âmbito escolar, que o espaço das artes não tivesse a importância das demais disciplinas.

Como matéria curricular, passa a se confundir como um mero “fazer” (Fusari; Ferraz,1992), tal qual se apresentava no discurso da Lei 5698/71, que estabelece a Educação Artística como espaço de atividades polivalentes, declaradamente não disciplinar. Nota-se, na redação desta lei de cunho tecnicista, a incidência dos discursos advindos do ensino informal, na época politicamente muito atuante, no que tange a caracterização da área dentro do currículo. Infelizmente, a compreensão mal fundamentada da livre expressão transformava a prática em sala de aula em mero “livre fazer”, muitas vezes em mera entrega de material sem explorações dirigidas, sem enunciados para as atividades artísticas, tomadas como um “fazer por fazer”. A crítica aos modelos prontos acabava na total abolição de referências e até na abominação do desenho de observação, necessário para se aprender a olhar as coisas em seus diversos aspectos. É com vistas a reformular esse contexto que professores ligados ao *Getty Education Institute for the Arts* e ao Projeto Zero da "Graduate School of Education" da Universidade de Harvard, criam o chamado DBAE - *Discipline Based Art Education*, que formula uma educação artística sobre o que consideram as disciplinas básicas do campo de conhecimentos em questão: a Estética, Teoria e Crítica, História da Arte e, como não poderia deixar de ser, a Prática artística.

No Brasil, a situação da arte na escola, então denominada Educação Artística pela legislação em vigor desde 1971, é discutida nos Simpósios Nacionais dos anos 1980 cuja mobilização de profissionais e estudiosos ajuda a criar a Federação de Arte-Educadores do Brasil, FAEB. Embora os cursos de Licenciatura em Educação Artística, instituídos em 1973, estivessem relativamente estabelecidos, era preocupante a quantidade de

profissionais não formados atuando na área. Nesse momento que se caracterizava tanto como o do diagnóstico dos problemas como de crescimento e qualificação teórica dos profissionais envolvidos com esta área, Ana Mae Barbosa, pioneira em nosso país da pesquisa acadêmica dentro deste campo, dissemina sua proposta “triangular”. A Proposta Triangular visa não apenas o fazer, mas também a fruição e contextualização dos temas e obras em questão, estes não necessariamente colados à História da Arte branca, enciclopédica e européia, como mote para o ensino de artes. Ana Mae partia das teorizações norte-americanas que resgatavam a importância da arte como disciplina do currículo, porém num viés menos acadêmico e erudito, adequado a realidade dos nossos trópicos.

Junto às novas proposições, as críticas ao que se fazia e se deixava de fazer em sala de aula eram tão acirradas que os órgãos governamentais chegaram a cogitar a retirada da área, isto nas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Tal possibilidade mobilizou membros da FAEB na defesa da inserção curricular das Artes na Educação Básica. A mobilização foi efetiva e garantiu que a lei (LDB 9394/96), além de postular que o ensino deva ser ministrado em igualdade e condições de permanência na escola, aponte, já nos seus primeiros parágrafos, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. No artigo 26, quando apresenta as disposições gerais da educação e define a base nacional em comum para o Ensino Fundamental e Médio, legaliza a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica “para promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Das áreas de conhecimento estabelecidas pela atual LDB, a Arte é aquela que embora se apresente como intersecção de diferentes linguagens (música, teatro, dança e expressão gráfica e plástica), não define, por tradição e contigüidade, nenhuma aglomeração de saberes num campo preciso.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos com base na LDB, mas não circunscritos na legislatura, órgãos estatais elaboram proposições para criação de currículos específicos para cada contexto em documentos que apontam conceituações, metodologias e metas qualitativas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. Elaborados por Comissões de Especialistas de Ensino, visam a construção de competências buscando interdisciplinariedade entre áreas do conhecimento: Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os PCN’s para Arte trazem uma concepção miscigenada

de ensino, cujas origens epistemológicas obscuras colocam noções em torno desenvolvimento da percepção, imaginação, sensibilidade, expressão e comunicação. Como a maior parte dos textos envolvendo o campo, apresenta histórico da área e defende a arte como objeto de conhecimento. Esse documento trata o conhecimento artístico como algo baseado na produção, fruição e reflexão, embora não cite a triangulação proposta por Ana Mae Barbosa. Ressalta a importância do contexto cultural e sua diversidade e inclui as transformações estéticas e tecnológicas como relevantes para todas as disciplinas que compõem a área, dividida em Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Por fim, estabelece critérios de avaliação que não primam pelos resultados finais, entendendo que o que pode ser avaliado são processos de aprendizagem e não produtos. A orientação didática é o trabalho com a pedagogia de projetos e não com conteúdos programáticos, de modo que a importância da pesquisa nas atividades docentes é colocada como essencial.

O que no Brasil hoje se chama Arte-educação (absorvendo a terminologia dos países de língua anglo-saxônica) ou Ensino das Artes Visuais configura uma área cujas especificidades envolvem drásticas variações. Resultando o encontro das teorias críticas de cunho dialético e estruturalista com as desconstruções dos paradigmas culturalistas que vigoram no final do século XX, a intersecção da arte com a educação produz um campo cuja diversidade de problemas não se esgota de ser colocada. Permeado pela imanência de conceitos cuja imprecisão mostra os elementos paradoxais de sua própria natureza, esse campo obriga que seus agentes pensem o que é a arte, para que serve, por que existe, por que precisa ser ensinada... Questões que extrapolam sua efetividade nos espaços educacionais, mas que, no entanto, perpassam o ensino das artes fazendo com que constantemente sejam retomadas, mesmo quando não formuladas por aqueles que o praticam.

Uma matéria *indisciplinada*

É indiscutível o valor das artes dentro de qualquer sociedade e, cada vez mais, o campo constituído junto aos devires das artísticas torna-se necessário. O saber sensível desenvolvido pelas artes é fundamental para muitas situações da existência, precisando ser dominado em muitas profissões (Barbosa, 1998, p.19). Apesar da concordância em relação ao seu valor e das pesquisas emergentes sobre o assunto, assim como do crescente acúmulo de discussões perante esse campo, na escola as artes ainda se apresentam impregnadas de preconceitos que a tomam a partir de um caráter recreativo, decorativo e

ornamental (Tourinho, 2003). A arte ainda é tomada como uma matéria² “fácil”, que muitos crêem não exigir exercícios e estudos, pois é comum que seu cerne seja considerado unicamente a partir das técnicas e de seus materiais. Mesmo que a importância das artes seja uma convicção generalizada na cultura dominante e, cada vez mais, o campo constituído junto aos devires das artes torna-se necessário no funcionamento social e ecológico, quem trabalha com artes nas escolas sabe como é difícil enfrentar os vetores de marginalização e incompreensão que abatem seu ensino. Matéria complexa, comumente vilipendiada em muitas estruturas educativas, a ponto de ser dita “matéria sem matéria”, por crianças da 6ª série do Ensino Fundamental. Tal colocação, no faz indagar o que tem sido a matéria da arte para toda essa gente que por ela passa ou que nela se estabelece. Quais as matérias que criam essa disciplina, doravante denominada Artes Visuais? Se, “a Arte nos espaços formais ou informais de educação é um conhecimento em pesquisa-ação”, como afirma Lucimar Bello Frange, suas “possibilidades de vir-a-ser”, as multiplicidades de devires que não podem ser instituídos, podem ser colocadas em “questionamento constante”(Frange, 1995, p. 224). Aqui, tal pergunta nos conduz a registrar as tendências, as mudanças de nomenclatura e variedades curriculares com as quais nos deparamos. Porém, o que se procura ao pensar o que é a matéria das artes não é instituir programas formalizados, tampouco elencar conteúdos ou definir uma “linguagem” e sim produzir a amostragem das variadas maneiras pelas quais é possível tratar uma matéria, inventando e aprendendo modos de ensiná-la.

Jogo com as ambigüidades da palavra matéria para colocar as disjunções e as sínteses de seus sentidos, todos inexoravelmente ligados aos interesses da pedagogia e das artes: aquilo que sentimos no corpo, matriz das coisas, recursos e riquezas da Terra, fonte de materiais de produção, base para criações, imagens que temos do mundo, conjunto de conhecimentos, uma disciplina do conhecimento. Itinerante, a arte abraça a diferença de todos esses sentidos, brinca com eles e transforma suas “matérias de expressão”.³ Calcada sobre uma disciplina do currículo, pode-se seguir linhas de matérias que se dão ao conhecimento por meio das sensações experimentadas com a arte. Seu

² Nesse caso, não se trata de procurar pelas definições das matérias curriculares da Arte. A pergunta que lanço requeria uma arqueologia pormenorizada dos programas curriculares. O que se vê em muitas escolas e as próprias diretrizes federais atestam que não há consenso e uniformidade, embora existam muitos programas que apresentam uma tendência a se estruturarem sobre os elementos da composição visual: linhas, superfícies, texturas, cores primárias, secundárias etc.

³ Conceito que Deleuze e Guattari usam em *Mil Platôs* para tratar de potências imanentes a um território. As matérias de expressão envolvem questões de produção, visibilidades enunciativas, universos de referencia, ligações semióticas, monumentos, multidões...

olhar recai sobre maneiras de ensinar arte e os movimentos feitos por sua matéria no espaço sedentário das escolas.

As tarefas de um professor se resumem a mestria da matéria e a coordenação de dinâmicas de grupo. Ao professor, autor de uma aula, cabe a responsabilidade por sua disciplina. Disciplina compreendida como encontro entre mestre e discípulos, no caso das artes um encontro junto a um campo de solos variados, num vagar que atravessa todas as áreas passíveis de serem conhecidas. Disciplinadamente trabalhada, a arte provoca sensações silenciosas que nada têm a ver com as técnicas de disciplinamento do modelo institucional moderno e suas imposições para calar. Alheia aos sentidos da matéria, essa concepção de disciplina não serve para certo contexto disciplinar, dentro do qual uma disciplina existe em função de um encontro entre mestres e discípulos lidando com matérias específicas.

“Se é preciso enumerar e nomear disciplinas, prefiro fazê-lo à maneira Magrittiana e Longuiana, situações plástico-estéticas-ambientais abertas – espaços de & encontros – que contenham ambigüidades e nomeações “outras”, não existentes, disciplinas que não estejam impregnadas de sedimentações viciadas”. (Frangé, 1995, p. 225).

Longe da idéia de adestrar corpos e moldar os pensamentos, a disciplina conceituada aqui é, antes de outra coisa, o pleno funcionamento de um encontro. Desse modo, pode-se entender disciplina como comportamento junto a uma matéria e seus agentes de transformação. Uma disciplina se institui como espaço para se ensinar e aprender uma matéria. Só é possível haver disciplina com o acontecimento de uma matéria a se pesquisar, experimentar, exercitar, testar, provar, enfim, estudar.

Mais do que uma prática formalizada, imposta institucionalmente, essa disciplina é uma postura ativa necessária à vida da matéria, força que a move mesmo na maior quietude da concentração, mesmo no mais imóvel estado de meditação. Cuidar, tratar, mostrar as variedades de algumas matérias expressas na Terra, é a tarefa micropolítica dos professores, agentes responsáveis por disciplinas. A arte, em sua lida com certas matérias, é também disciplinar no disciplinamento de espaços de ensino e aprendizagem sem limites, não impregnada de sedimentações viciadas em controle de humores e adestramento de corpos. A disciplina que permeia o ensino da Arte, a Didática de Artes, suscita a se procurar potencialidades das matérias que entornam a formação do que hoje se chama Artes visuais. Para tal, é preciso fazer a constatação dos estratos que a instituíram como campo disciplinar, não a fim de apontar suas falhas, mas para expor seus potenciais.

Toda potência de uma disciplina se constitui via os diversos agentes encontrados nos espaços onde ela se desenvolve. Descreve a posição dos alunos, da turma, das classes, das equipes profissionais das escolas, das políticas públicas, das teorizações educacionais e outras instâncias ligadas às ações pedagógicas da disciplina em questão. Tais territórios ganham maior ou menor importância de acordo com suas intervenções perante as ações pedagógicas daqueles diretamente envolvidos na existência de um espaço disciplinar.

Esses agentes, que ao invés de se colocarem como sujeitos descrevem agenciamentos territoriais, atuam na produção do dispositivo de ensino em questão. “Conjunto multilinear”, um dispositivo configura um campo de atualizações cuja variedade de vetores e tensores, entre segmentos de diferentes natureza, torna suas linhas constituintes submetidas a “derivações” (Deleuze, 1996, p.83) de uma razão que produz “tantas bifurcações e ramificações quanto instaurações, tantos desabamentos quanto construções” (idem, p.90) Analisar um dispositivo, agenciamento em mutação composto por sedimentações, proliferações, contágios, encontros, fissuras, brechas, curvas de visibilidade, regimes de enunciação e linhas de subjetivação, misturadas e entrecruzadas, é descrever as variações de um campo problemático, no caso, esse da arte e da educação.

Constituída junto a diferentes matérias do currículo, as Artes Visuais apresentam um campo transdisciplinar (Hernandez, 2000, p.42), de cunho intercultural e multicultural, que escapa aos programas fechados e atravessa diversos campos disciplinares. Nessa matéria estão colocadas inúmeras funções matemáticas, há a química dos materiais, a ótica e outros conhecimentos físicos na elaboração de obras de arte, contextos históricos e geográficos implicados nas produções, fatores etnográficos na propagação de artefatos, implicações psíquicas e simbólicas, criação de sentidos que jamais se apartam de uma linguagem que os nomeia e os define. Enfim, a arte é uma matéria imanente a todas as ciências e a um plano de consistência filosófico que nos obriga, violentamente, para seguir Deleuze, a pensar.

Há disciplina nos trânsitos propostos pela arte, nunca controle de seus passos, muito menos a vigilância sobre suas ações. Ainda que vinculado à organização das instituições terapêuticas e educativas, o cunho disciplinar presente nas atividades artísticas faz passar algo que jamais poderá ser controlado, rufares microscópicos, multiplicidades da matéria (Deleuze;Guattari, 1996) e seus devires moleculares. Mesmo junto a órgãos molares, que definem obrigatório o estudo da arte, esta cria linhas de fuga, quadros que funcionam como fissuras em modos preestabelecidos de se ver o mundo,

janelas de escape na rigidez dos modelos de referência, revoluções em aparelhos macro-determinados. Por isso, pensar o ensino da Arte implica o estudo das perspectivas obtidas dentro do conturbado campo de experiências daquilo que se concebe como prática e fruição artística e os conceitos que interagem com a amplitude de suas definições: o Belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação. Tudo isto sem perder de vista que a arte nunca deixa de ser uma ação social. Seu devir pedagógico é estratégia micropolítica que opera relações entre partículas: pequenos corpos em jogo dentro de um espaço que é ao mesmo tempo intenso e extenso, que é matéria tanto para o pensamento como para as obras e monumentos que a arte ergue. Embora permeada de matéria extensa mensurável, a arte existe enquanto experiência de um corpo intenso, virtual, que produz as paisagens existenciais sem as quais a vida não teria sentido. Não que o sentido da vida seja relevante para o devir das artes, mas sem arte, essa como campo transdisciplinar indiferenciado do filosófico e do científico, é impossível que os sentidos sejam produzidos no seio de práticas e de discursos. A arte constantemente nos leva a pensar o limite entre o que se vive e o que se aprende e como visões de mundo se formam e se estratificam dentro de uma cultura. Podemos nos perguntar, a cada dia em sala de aula, se é possível ensinar arte. E, a cada experiência, aprendemos que a arte não exatamente se ensina, se vive.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Porto Alegre: Artes Médicas, Cortez, 2002.
- _____. *Arte- educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloisa Margarido (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, MEC, 1996.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELEUZE. *O que é um dispositivo*. In: _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Passagens, 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1996a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 3*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996c.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 4*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 5*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.
- FUSARI, M.& FERRAZ, M.H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HÉRNANDES, Fernando. *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e Terminologia. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003, p.49-60.
- MARTINS, Mirian Celeste F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexões conjuntas*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003, p.27-34.
- ROUDÉNE, Alex. Nos tempos medievais. In: ROUDÉNE, LEROUX et AL. *A História do Ocultismo*. Porto: editora Nova Crítica, 1980.