

POR UMA VIRADA ARTÍSTICO-ESTÉTICA DOS PROCESSOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA

 Luciana Gruppelli Loponte¹

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil; luciana.loponte@ufrgs.br

Resumo

Este artigo defende uma virada de pensamento no modo como lidamos com a problematização da arte no campo da educação e da formação, além de uma ênfase formalista e disciplinar, destacando as potencialidades éticas, estéticas e políticas da arte para o enfrentamento das emergências educacionais de nossa época, especialmente no que tange à formação docente. Para tal, o texto incursiona na discussão sobre a virada educacional no campo das artes, propondo uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência em qualquer área de conhecimento. Como conclusão, são mobilizados alguns exemplos de produções artísticas contemporâneas, apostando que tais produções podem ser tomadas como fonte disparadora da criação de novos modos de pensarmos a docência e seus desafios.

ARTE • EDUCAÇÃO • ESTÉTICA • FORMAÇÃO DOCENTE

FOR AN ARTISTIC-AESTHETIC TURN IN TEACHER TRAINING PROCESSES

Abstract

This article defends a turning point in how we approach the role of art in the area of education and teacher training. It moves beyond a formalist and disciplinary focus to highlight the ethical, aesthetic and political potential of art for confronting the educational challenges of our time, especially with regard to teacher training. To this end, the text discusses the educational turn in the field of arts, proposing an artistic-aesthetic turn in the training processes for teaching across all disciplines. In conclusion, the article draws on examples of contemporary artistic productions, suggesting that such productions can be taken as a trigger source for the creation of new modes of thinking about teaching and its challenges.

ART • EDUCATION • AESTHETICS • TEACHER TRAINING

POR UN GIRO ARTÍSTICO-ESTÉTICO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

Resumen

Este artículo defiende un giro de pensamiento en el modo como abordamos con la problematización del arte en el campo de la educación y de la formación, más allá de un énfasis formalista y disciplinar, destacando el potencial ético, estético y político del arte para enfrentar las emergencias educativas de nuestro tiempo, especialmente en lo que respecta a la formación docente. Para ello, el texto incursiona en la discusión sobre el giro educativo en el campo de las artes, proponiendo un giro artístico-estético de los procesos de formación para la docencia en cualquier área del conocimiento. En conclusión, son movilizados algunos ejemplos de producciones artísticas contemporáneas, apostando a que dichas producciones pueden ser tomadas como fuente desencadenante para la creación de nuevas formas de pensar la docencia y sus desafíos.

ARTE • EDUCACIÓN • ESTÉTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES

POUR UN VIRAGE ARTISTICO-ESTHÉTIQUE DES PROCESSUS DE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT

Résumé

Cet article soutient un virage de pensée dans la façon dont on s'occupe de la problématisation de l'art au domaine de l'éducation et de la formation au-delà d'un accent formaliste et disciplinaire, et met en évidence les potentialités éthiques, esthétiques et politiques de l'art dans l'affrontement des urgences éducatives de notre époque, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. Dans ce but, le texte s'engage dans le débat sur le tournant de l'éducation au domaine des arts, avec la proposition d'un virage artistico-esthétique des processus de formation pour l'enseignement à n'importe quel domaine du savoir. À titre de conclusion, on donne quelques exemples de productions artistiques contemporaines qui peuvent être prises en tant que déclencheurs de la création de nouvelles manières de penser l'enseignement et ses défis.

ART • ÉDUCATION • ESTHÉTIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS

Recebido em: 31 JULHO 2024 | Aprovado para publicação em: 17 JANEIRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

*É ter a coragem de deixar a imaginação voar,
de se libertar das amarras mentais,
do desejo de “fazer parte” e ser respeitável.*

Françoise Vergès (2023), sobre o pós-museu.

P.E. Pedro Thucca Mary, da série Prova de Estado, 2021. Xilogravura em matriz de carteiras escolares



Fonte: Hygino (2023).

Série Álbum de Classe, 2020-2021. Tinta de marcador de lousa sobre papel de caderno



Fonte: Paes (2024).

E SE AS PERGUNTAS QUE FAZEMOS, DESDE SEMPRE, EM DEFESA DA ARTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO estiverem nos colocando em uma armadilha contra nós mesmos? Há lugar para o debate sobre arte no campo da educação que não seja disciplinar, curricular, formalista e superficial? Essa discussão, no Brasil, consegue sair de si mesma e de seus problemas corporativos, de suas hierarquias estabelecidas, do reforço dos mesmos e constantes argumentos e referenciais teóricos? Com essas questões iniciais, pretendemos realizar, neste artigo, o movimento de deslocar as perguntas que são feitas em torno da arte e da educação e do lugar delas em um debate educacional mais amplo. Inscrevo-me aqui na “tarefa interminável” que implica estudos e pesquisas sobre formação e arte, tal como alerta Pereira (2010). Diante da problemática que envolve educação e arte, talvez esteja mais do que na hora de que

... nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas com o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com os jeitos como lidamos com os problemas. (Pereira, 2010, p. 5).

Este artigo, de caráter ensaístico e reflexivo, é derivado de discussões realizadas no âmbito de uma pesquisa que teve como um dos objetivos principais investigar as aproximações possíveis entre processos e práticas artísticas contemporâneas e o campo da educação e formação docente, expandindo as noções tanto de arte como de docência. Este texto, especificamente, defende a ideia de uma virada de pensamento, um giro no modo com que lidamos com a problematização da arte no campo da educação e da formação, muito além de uma ênfase formalista, disciplinar e curricular, destacando as potencialidades éticas, estéticas e políticas da arte para o enfrentamento das emergências educacionais de nossa época, especialmente para a formação docente. Para tal, o artigo incursiona na discussão sobre a virada educacional no campo das artes, propondo uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência em qualquer área de conhecimento. Em conclusão, o texto mobiliza alguns exemplos de produções artísticas contemporâneas, envolvendo alunos, um mobiliário escolar, uma escola infantil e uma exposição.

Das viradas

Uma virada: virar-se, olhar em outra direção, dar uma guinada, girar-se. Podemos falar em um *turning point*, um ponto de inflexão que afeta modos de pensar e viver de qualquer um. Trata-se de um movimento, sem dúvida, que afeta qualquer um de nós, em algum momento: pode ser um livro, uma professora, um encontro inusitado, uma pedra, um caminho inesperado, uma tragédia, uma surpresa, uma viagem. Se, como Foucault (1998, p. 13), permitimo-nos pensar diferentemente do que pensamos ou perceber diferentemente do que vemos, já entendemos que tais movimentos são indispensáveis “para continuar a olhar ou a refletir”.

Das já conhecidas viradas amplas de pensamento, remontamos ao advento da chamada *virada linguística*, em que há uma mudança na concepção da linguagem, cuja suposta neutralidade começa a ser questionada, indicando o quanto o conhecimento é fabricado (Fontes, 2020). Mais recentemente, surge a emergência de uma *virada decolonial* das ciências sociais e das instituições modernas que ainda configuram nosso pensamento, marcado pelas formas eurocêntricas e estadunidenses de conhecimento (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). No Brasil, tem sido apontada uma *virada decolonial da arte contemporânea brasileira*, manifestada pela crescente ocupação de espaços

curatoriais e exposições com artistas negros e indígenas como protagonistas¹ (Paiva, 2022). Todas essas viradas de modos de pensar afetam, de uma forma ou de outra, o modo como pensamos sobre arte e seus desdobramentos. As viradas de pensamento surgem de urgências e emergências diante das problemáticas complexas que enfrentamos como humanos. Reivindicadas por pensadores e intelectuais, são reconhecidas como mudanças no rumo de determinadas discussões, instaurando novas discursividades e atitudes políticas diante do que já julgamos ser conhecido. Se, por um lado, uma virada pode ser considerada um dispositivo retórico banal e superficial, quase um modismo facilmente apropriado por um discurso neoliberal, por outro, podemos focar nas possibilidades que essa nomeação postula: uma dinâmica processual e não uma condição fixa ou estável, o deslocamento de territórios e de posições já estabelecidas e normatizadas (O'Neill & Wilson, 2010).

A partir desse contexto, podemos tratar aqui da chamada *virada educacional* no campo das artes, movimento percebido há pouco mais de uma década no campo curatorial das artes visuais contemporâneas. *Educational turn*, *giro educativo*, *virada educativa*, em linhas gerais, remete a um movimento difuso, em que artistas e curadores de arte de várias partes do mundo têm se voltado, de diferentes formas, à educação como temática ou modo de conceber produções e exposições (O'Neill & Wilson, 2010; Bishop, 2012; Rogoff, 2023; Allen, 2011; Gonçalves, 2014). Carmen Mörsch (2011, p. 6) chama a atenção para o fato de que essa virada se refere a uma mudança de perspectiva, tanto de algumas curadorias de exposições artísticas quanto da produção artística, em busca de conceitos de educação que reajam e resistam especialmente às perspectivas neoliberais que, na Europa, foram impulsionadas principalmente pelo Tratado de Bolonha. Tal *virada educacional*, termo cunhado por Rogoff em 2008 (Rogoff, 2023), aparece no mundo desde 2007, tendo como marco algumas exposições de arte contemporânea: 6ª Bienal do Mercosul (Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil, 2007), Documenta 12 (Kassel – Alemanha, 2007) e Manifesta (Nicosia – Chipre, 2007), além de outras iniciativas que envolvem escolas experimentais, conferências e outras experimentações coletivas. Fernández e Dias (2016) destacam, por exemplo, alguns artistas que criaram escolas informais, tais como Tania Bruguera, com a *Escuela Arte Cátedra de Conducta*; Anton Vidokle, com a *Escola Noturna*, em Berlim; Irit Rogoff, com a *Academy*; e Pablo Helguera, com a *Escuela Panamericana de Desassossego en América*. Podemos citar também Joseph Buys como um referencial importante, sendo um dos primeiros artistas a pensarem uma aula como espaço artístico.² A virada pedagógica da arte constitui-se também como uma virada das políticas institucionais da cultura, como apontam Fernández e Dias (2016). Na análise e no escrutínio desse movimento, no entanto, são apontadas as contradições dos discursos curatoriais e a tomada de posição episódica de determinados projetos educativos de grandes exposições, quase sempre subestimados em seu potencial e descartados, assim que possível, pelos sistemas artísticos (Soria Ibarra, 2016, 2018; Mörsch, 2011; Sánchez de Serdio Martín, 2010). Parte desse movimento internacional, pouco orgânico e coeso, alimenta seus argumentos em torno da necessidade de formatos pedagógicos e democráticos de acesso do público às artes contemporâneas a partir da teorização crítica da edu-

1 Como exemplos, ver a exposição *Dos Brasis: Arte e pensamento negro*, realizada no Sesc Belenzinho em São Paulo, de 2 de agosto de 2023 a 31 de março de 2024, com curadoria de Igor Simões, Lorraine Mendes e Marcelo Campos, e a 35ª Bienal de São Paulo, com o tema "Coreografias do Impossível", com curadoria de Diane Lima, Hélio Menezes, Grada Kilomba e Manuel Borja-Villel, realizada de 6 de setembro a 10 de dezembro de 2023, em São Paulo.

2 Mörsch (2011) considera que o artista pode ser tomado como um precursor problemático do que se chama hoje virada educacional no campo das artes, levando em conta que, embora tenha incursionado no terreno da pedagogia, colocava-se em cena como artista individual, sem gerar processos de reflexão coletivos.

cação, que pode ir de Rancière a Paulo Freire, assumindo uma posição contrária às metodologias educacionais tradicionais e a uma educação pautada pelos imperativos neoliberais.

Das experiências relativas a grandes exposições de arte contemporânea e à mudança de perspectiva em relação à educação, destacamos duas, em especial, pela possibilidade de discussão que geraram em torno da virada educacional no campo das artes: a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, realizada em Porto Alegre, Brasil; e a Documenta de Kassel, realizada a cada cinco anos na cidade de Kassel, Alemanha.

A Bienal de Artes Visuais do Mercosul teve sua primeira edição em 1997, restrita, inicialmente, a obras e artistas oriundos justamente de países do Mercosul (Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai), que começava a se fortalecer na época. Aos poucos, porém, as edições da Bienal ampliaram seu escopo para artistas de qualquer parte do mundo, e foi a partir da 6ª edição, realizada em 2007, que a exposição passou a ser conhecida internacionalmente como uma “bienal pedagógica”. Isso ocorreu devido, especialmente, à mudança de postura daquela edição, pois se criou algo até então inédito: a função de um curador pedagógico. A curadoria geral da mostra era de responsabilidade de Gabriel Pérez-Barreiro, e a curadoria pedagógica era ocupada pelo artista uruguaio Luís Camnitzer, que se destaca até hoje pela articulação que estabelece entre arte e educação (Camnitzer, 2018, 2023), sendo que ambos os curadores, ao menos no discurso veiculado, tinham o mesmo *status* na mostra, sem hierarquias. A implementação da curadoria pedagógica foi considerada um “salto epistemológico”, garantindo, de alguma forma, “um *locus* de reflexão sobre educação e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico verdadeiramente eficiente, no sentido de abrir-se às demandas da comunidade, realizando um trabalho contínuo e permanente” (Hoff, 2011, p. 116).

Consideramos importante ressaltar que essa edição aconteceu em uma época em que o Brasil vivia um contexto democrático e econômico altamente favorável, com muitos investimentos em cultura e educação e leis de incentivo à cultura, que atraíam fortes patrocinadores.³ Essa edição, especificamente, envolveu a participação de cerca de 500.000 visitantes, entre os quais 160.000 estudantes oriundos de 172 cidades. Foram realizados 55 encontros de formação de professores, em 42 municípios, além de um seminário internacional de arte e educação, distribuição de material didático, transporte gratuito para escolas da rede pública e cursos de formação de mediadores com ampla participação e muitas ações anteriormente à própria mostra.⁴ O foco pedagógico da exposição, a partir de um processo continuado e realizado por uma equipe permanente, permaneceu até a 9ª edição, realizada em 2013.

Muitas das ações pedagógicas que envolveram fortemente a comunidade de Porto Alegre e região, nessas edições, estão documentadas em algumas publicações (Pérez-Barreiro & Camnitzer, 2009; Caro, 2009; Helguera & Hoff, 2011). Entretanto, ainda que o projeto pedagógico das últimas edições da mostra tenha perdido a força que já teve (e aqui não há espaço para esse debate), consideramos que se instalaram uma certa “memória pedagógica” e novas maneiras de manejar a relação entre arte e educação entre aqueles que tiveram a oportunidade de viver de perto essas bienais, como docentes, mediadores ou estudantes, cujos efeitos são percebidos até hoje na cidade de Porto Alegre e região. O destaque, parece-nos, está no quanto uma experiência realizada na América

3 Tratava-se do início do segundo governo Lula, presidente do Brasil em dois mandatos consecutivos: de 2003 a 2010. Na época, o ministro da Cultura era o músico Gilberto Gil.

4 No *site* dessa edição, é possível conhecer outros pormenores da 6ª Bienal do Mercosul: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienais/6%C2%AA-bienal-do-mercosul>

Latina, no sul do Brasil, em uma cidade fora do eixo econômico e cultural Rio-São Paulo, teve reverberação internacional na discussão sobre a virada educacional no campo das artes. Talvez, novamente, seja importante que chamemos a atenção para as especificidades de experiências como essa, em países da América Latina, em que “a forma de habitar e construir os terrenos da arte e da educação se encontra atravessada pela necessidade de redefinir a nossa própria cidadania e de reimaginar o projeto democrático com princípios éticos, buscando recompor um tecido social fragmentado pela violência, pela discriminação e pela intransigência” (Cervetto & López, 2018, p. 12).

Em relação à Documenta de Kassel, destacamos algumas questões que interessam a este texto, a partir das discussões levantadas por Carmen Mörsch, coordenadora da equipe educativa da 12ª edição da exposição, realizada também em 2007.⁵ Um dos *leitmotivs* do projeto curatorial era a pergunta: “O que fazer?”, e o foco foi, justamente, a educação e sua relação com a arte. As metas, tanto da ação educativa realizada no evento como do trabalho investigativo que acompanhou esse processo, foram as seguintes:

... teorizar a educação em exposições através da prática reflexiva; intervir na situação de marginalização da educação comum nas instituições de arte nas regiões de fala alemã da Europa; animar a educadores e incentivar uma atitude investigativa em relação à prática e à vontade de experimentar; apresentar sugestões para uma prática educativa que seja: performativa, denormalizadora, antirracista e antissexista, que responda a complexidade da arte contemporânea e que não pare de perturbar e interromper. (Mörsch, 2011, p. 7).

As ações educativas realizadas antes da exposição e durante o evento experimentaram vários formatos, envolvendo, de diferentes maneiras, a comunidade local e as questões emergentes do contexto, tais como situações de racismo ou de discriminação sexual, relações hierárquicas de poder, nacionalismos, questões de identidade cultural, por exemplo, traduzidas em intervenções que alteravam a rotina da cidade e extrapolavam as obras expostas no evento propriamente dito. A centralidade do educativo em uma mostra como essa, considerada uma das mais importantes exposições de arte contemporânea do mundo, seguramente foi um marco no que se considera a “virada educacional” no campo das artes. No entanto, vale a pena que nos detenhamos nas ambiguidades e contradições do discurso curatorial em torno da educação, com bem aponta Mörsch (2011). Apesar da centralidade do tema, do ponto de vista conceitual, isso não se refletia no plano econômico e no orçamento destinado às ações educativas. Outra questão recorrente em muitas exposições até hoje é a de que as condições de trabalho dos mediadores e daqueles que lidam diariamente com o público eram muito precárias.⁶ Algumas dessas questões expõem a ambiguidade que parece inerente ao interesse do campo das artes no trabalho educativo, e não apenas nessa exposição específica:

O exemplo da Documenta 12 demonstra que especialmente a educação que se entende como projeto crítico no marco da virada educativa atua em uma ambiguidade: é alentador e enriquecedor que se discuta a educação como tema central no plano curatorial – mas ao mesmo tempo este novo interesse causa tantos “curtos-circuitos” quanto a conteúdos e métodos, como uma absorção da posição marginalizada da educação por parte

5 Detalhes da edição podem ser vistos em: https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_12. A mostra foi realizada de 16 de junho a 23 de setembro de 2007, coincidindo, por alguns dias, com a 6ª edição da Bienal do Mercosul, que esteve aberta de 1 de setembro a 18 de novembro do mesmo ano.

6 A este respeito, ver Carta Aberta e coletiva de denúncia sobre as más condições de trabalho na 35ª Bienal de São Paulo, realizada em 2023: <https://select.art.br/carta-aberta-35a-bienal/>

da posição dominante da curadoria, sem melhoras estruturais para a prática educativa. (Mörsch, 2011, p. 12).

O que chama a atenção na inquietação e preocupação de artistas e curadores com a educação é que estas passam ao largo do próprio campo da educação e de toda a complexidade que envolve educar crianças e jovens no século XXI, especialmente no âmbito da educação básica. Assim, se, de algum modo, a virada educativa dos processos curatoriais – a introdução de ambientes de conversação nos espaços expositivos e de uma certa “estética pedagógica” – levou certos ares novos a algumas práticas artísticas contemporâneas, quais as modificações estéticas e artísticas que fizemos em nossos modos de pensar a educação e as práticas pedagógicas e curriculares? Destacamos que este artigo trata da educação de forma ampla, não restrita ao que podemos chamar de ensino de arte, educação das artes, arte-educação ou o nome que queiramos defender. Compartilhamos da irritação de Carmen Mörsch, quanto ao conjecturado papel “heroico” da arte em relação à educação:

Assim mesmo irrita, sobretudo desde uma perspectiva feminista, mas também desde uma crítica anticapitalista, o papel heroico da arte e especialmente do artista como pedagogo no marco da virada educativa. Nesse contexto, os artistas parecem ser os melhores pedagogos, os mais radicais, e a arte parece ser a alternativa sempre válida e um vade-mécum contra todos os males, contra todo o fracasso do sistema educativo e seus protagonistas, os professores. Parece que a intromissão da arte na pedagogia tem um efeito de catarse para a arte, como se por meio das novas práticas colaborativas a arte se purgara de toda a crítica que já se fez das vanguardas artísticas e de seus enredos profundos no projeto capitalista e colonial. Acaso no modo de atuar dos artistas que trabalham com métodos pedagógicos e iniciam colaborações com outras pessoas não existe o poder? Acaso os projetos artístico-educativos e as exposições relacionadas com eles não produzem efeitos de exclusão, igual a qualquer empreendimento no campo da arte? (Mörsch, 2015, p. 19).

Enquanto artistas e curadores arvoram-se, desde o sistema das artes, a encontrar soluções revolucionárias para o que se considera educação e suas formas engessadas, evocando movimentos supostamente mais livres e críticos, parece que nós, do campo da educação e da formação, mantemo-nos como espectadores do avanço de forças conservadoras e tradicionais, limitando-nos a pensar sobre os problemas educacionais quase sempre a partir dos mesmos pontos de partida ou insistir nas mesmas perguntas sobre formação docente, políticas educacionais, currículo, metodologias de ensino ou, ainda, metodologias de pesquisa em educação. Ao considerarem a educação uma preocupação, em busca de alternativas aparentemente mais democráticas, muitos projetos curatoriais renunciam à horizontalidade e à negociação com o próprio campo educativo, colocando-se no lugar de missionários e salvadores e, desse modo, reforçando uma postura hierárquica e excludente. Ainda que o discurso artístico em torno da educação possa parecer sedutor, é preciso mantermos uma atitude de suspeita e, ao mesmo tempo, uma abertura a alianças possíveis. Não é admissível que, a partir do trabalho que fazemos como docentes e formadores de docentes, apenas nos conformemos em assistir passivamente à condenação das ações realizadas na escola, julgadas, invariavelmente, como doutrinadoras ou normalizantes. Soria Ibarra (2016) chama a atenção para a necessidade de criação de espaços de debate compartilhados, que explorem, da mesma forma, ambiguidades e contradições da produção de conhecimento, tanto no sistema das artes como nas engrenagens que compõem o sistema educativo. Em relação à virada educativa, o autor encontra duas possibilidades:

. . . podem permanecer apenas um exercício de mera monumentalização vanguardista de pedagogias críticas e radicais ou, pelo contrário, podem aproveitar o fogo cruzado dos discursos contraditórios e das fricções que o seu aparecimento gera para tentar desenvolver práticas complexas capazes de perturbar certas estruturas e barreiras culturais, institucionais e sociais. (Soria Ibarra, 2016, p. 30).

Há que percebermos, aqui, as brechas, os interstícios possíveis que podem emergir desses movimentos do campo das artes em direção à educação para pensarmos sobre as oportunidades de arejamento do pensamento educacional. Na América Latina, especialmente no Brasil, o discurso recorrente, de fracasso da escola básica e de sua função na formação de trabalhadores para um mercado cada vez mais flexível, tem justificado medidas duras, consideradas mais eficientes na busca de resultados rápidos. A ordem neoliberal apresenta-se à sociedade e à educação pública como “a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. XVI). É dessa maneira que vemos surgindo, cada vez mais intensamente, o avanço privatista da gestão de escolas públicas, como é o caso dos episódios recentes nos estados de São Paulo e Paraná,⁷ ou, em um movimento neoconservador, do respaldo da criação de escolas cívico-militares em São Paulo e no Rio Grande do Sul.⁸ É como se a escola, especialmente a pública, fosse um espaço vazio, que deve ser ocupado e pensado não por seus principais atores – estudantes, docentes e servidores –, mas sim por burocratas, especialistas, administradores, economistas, religiosos fundamentalistas ou até artistas. No entanto, se pensamos que a escola pode engajar “o sentido da vida individual e coletiva, se liga passado e futuro e mistura gerações, a educação pública é também um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas” (Laval, 2004, p. XVII). Assumindo a escola como um campo de forças em contínuo movimento e tensão, não há nada já estabelecido que não possa ser reconfigurado a partir de outras bases ou premissas. Talvez precisemos, na esteira do apelo de Vergès (2023, p. 21) em relação à decolonização dos museus, aprender a realizar “um trabalho de imaginação urgente, resgatando utopias emancipatórias e pragmáticas e criando mais instituições pós-racistas, pós-patriarcais e pós-capitalistas”. Ainda que admitamos a desconfiança na crença em grandes utopias com fins emancipatórios, preferimos fixarmo-nos nesse trabalho urgente de imaginação, inconformado, inquieto e perturbador, sobre o que se pensa a respeito da educação, escola e docência.

É nesse sentido que reivindicamos uma virada artístico-estética para os processos formativos em educação, especialmente para a docência que habita a escola básica. Virada, giro, *turning*: voltar-se para outro lado, girar 360 graus, mudar a rota em direção às múltiplas possibilidades que a arte pode oferecer aos processos formativos, muito além do modo como se subestima seu lugar no campo da educação. Nesse movimento, aliamos-nos ao argumento de Sánchez de Serdio Martín (2010, p. 58): a autora acredita que uma exploração dos modos como contextos não escolares, a exemplo dos que surgem no âmbito da virada educacional do campo das artes, traduzem a vinculação entre o artístico e o educativo “pode oferecer pistas valiosas para repensar e abrir linhas de ação educativa a partir ou em relação com a escola”. Há aqui o desejo de um movimen-

7 A esse respeito, ver algumas notícias: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2024/06/04/projeto-terceirizar-gestao-escolas-publicas-parana-o-que-acontece-agora.ghtml> e <https://www.cartacapital.com.br/politica/tarcisio-define-a-data-do-1o-leilao-para-privatizar-a-gestao-de-escolas-em-sao-paulo/>

8 Sobre o avanço de um movimento neoconservador, tanto globalmente como na educação brasileira, e também sobre sua aliança com a agenda neoliberal, ver as análises do artigo de Lima e Hypolito (2019).

to ativo, como instiga Rogoff (2023, p. 43), e de que este seja “um momento gerador em que um novo horizonte emerge no processo, deixando para trás a prática que lhe deu origem”. Uma virada nos processos formativos para a docência, em que a relação entre arte, estética, ética e política seja imprescindível.

Arte, estética e uma possível virada

E o que seria uma virada artístico-estética para os processos formativos da docência? Antes de seguir adiante, é preciso deixar claro de que arte e estética estamos tratando aqui. Evitando más interpretações, demarcamos, desde já, que não se trata da defesa de uma estetização superficial (Welsch, 1995), de uma atitude cosmética ou edulcorada dos processos artísticos e/ou estéticos e da formação docente. Na educação brasileira, já há exemplos suficientes desse tipo de postura, que, sabemos, não nos leva a lugar algum.⁹ Enquanto restringimos nossa discussão sobre arte na educação apenas a um espaço curricular ocupado, cada vez mais minguado, vale a pena frisar que temos perdido um tempo precioso na ocupação de espaços estratégicos no campo da educação. Arte e estética ainda adjetivam a educação apenas em segundo plano, em notas de rodapé, com letras pequenas, lembradas por acaso em alguns discursos mais inflamados. Talvez por isso esteja chegando mesmo o momento de estabelecermos nossa “virada”, como já advertia Pereira (2021, p. 12), em texto que apresenta um balanço dos dez anos do GT Educação e Arte na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):¹⁰

... e, dessa maneira, nossa constituição se dá condicionada pelo estatuto da ciência; por outro lado, nossa pretensão é nos infiltrarmos no interior desse campo com o propósito de miná-lo e fazer proliferar as brechas que, de alguma maneira, poderiam tornar possível a subversão daquele expediente civilizatório que é a forma escolar. Sob certo aspecto, é como se tivéssemos consentido em ser assujeitados no interior do campo das ciências da educação para, em um estratégico movimento de virada, exercer a prerrogativa da crítica e, desde o interior mesmo desse campo, exercer práticas de resistência que possibilitassem minar a educação assujeitadora com intenções e ideias emancipatórias.

Podemos sinalizar que tratamos de estética em referência a campos como “o mundo vivido e a política, comunicação e mídia, ciência e epistemologia” (Welsch, 1995, p. 12), ou à estética fortemente aliada à ética e à relação com a alteridade, pautando uma experiência que “pode desfazer os enclausuramentos interpretativos, na medida em que o sentir permite que o outro se torne realidade” (Hermann, 2014, p. 143). O debate sobre estética que colocamos em jogo neste texto afasta-se de concepções clássicas ligadas ao belo e a obras de arte canônicas; referencia-se, sem confundir-se com uma visão generalizante e eurocêntrica do que se pode considerar arte, em práticas artísticas contemporâneas que, ligadas à vida mesma de nosso tempo, configuram-se como “experiências epistemológicas que renovam as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível ou o surpreendente” (Canclini, 2012, p. 50) ou como “formas de dissenso, operações de reconfigu-

9 Como exemplo, ver uma síntese sobre as políticas educacionais para o ensino de arte refletidas na legislação nos últimos anos em Palma (2019).

10 O GT 24 – Educação e Arte foi instituído formalmente em 2008, na ANPEd, umas das entidades educacionais mais importantes do Brasil, em atuação há mais de 45 anos.

ração da experiência comum do sensível” (Rancière, 2012, p. 63). Não há, é importante sublinhar, nenhuma intenção de embelezar ou sensibilizar os discursos sobre educação e formação docente.

Assumir uma atitude menos benevolente em relação aos discursos sobre estética e arte implica também que contradigamos o que já sabemos e aprendemos sobre as promessas da arte para a educação ou as formas por meio das quais comumente a legitimamos no campo educativo, aproveitando a argumentação contundente de Mörsch (2015, p. 13) em relação ao que denomina “uma educação em museus e mediação educativa com uma postura crítica”. Por exemplo, compreender que as principais crenças hegemônicas sobre educação estão imbricadas em uma agenda neoliberal ou desconfiar das convicções que nos fazem pensar que aquilo que chamamos de arte é, necessariamente, boa para todos os seres humanos ou que, através da arte, queremos formar “trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, como se indica no *Roteiro para a educação artística* publicado pela UNESCO em 2010” (Mörsch, 2015, p. 15).¹¹

Cabe enfatizar, ainda, o quanto nossas noções de arte e estética, calcadas em moldes clássicos e tradicionais, eminentemente sob uma perspectiva branca e ocidental, têm sido desafiadas por estudos que põem em evidência aspectos raciais e coloniais, como os de Anne Lafont (2022, 2023) e Françoise Vergès (2023). Para Lafont (2023, p. 49), nosso olhar, tanto no passado como nos tempos atuais, foi equipado por verdades estéticas de cada tempo “em direção à ‘alterização’ de certos corpos e à criação de hierarquias de seres humanos”.

Reivindicar que a arte e a estética ocupem um lugar mais amplo no campo da educação não é propriamente uma novidade. Vale a pena ouvir com mais atenção os argumentos já lançados há tempos por Eisner (2003, 2008), por exemplo, quando indagava sobre o que poderia a educação aprender das artes sobre a prática de educação, a partir de uma perspectiva que hoje consideráramos eminentemente colonial e de cunho civilizatório. Ou, ainda, movimentar o discurso sobre as “artistagens na educação” e a defesa de uma “poética na docência” (Aquino et al., 2018), para citar apenas alguns exemplos. No entanto, uma emergente produção nesse sentido, mesmo a partir de distintos referenciais teóricos e argumentações, é ainda rarefeita, ecoando aqui ou ali, com poucos efeitos mais diretos no modo como se pensa a educação e, especialmente, como se pensa a formação docente em nosso país. Radicalizar essa reivindicação, insistir em sua urgência é, de algum modo, inscrever-se em certo “programa de desordem absoluta”, expressão de Fanon tomada por Vergès (2023) para pensar um museu decolonial. Permitir-se dar um salto de imaginação em direção ao protagonismo das artes (ou de certa noção de arte e estética) no pensamento educacional não está apartado do movimento de abrir o futuro para pensar “no que serão as nossas instituições decoloniais, feministas, antirracistas, anticapitalistas e anti-imperialistas” (Vergès, 2023, p. 25).

Por ora, neste texto, apresentamos produções de artistas brasileiros contemporâneos que, de algum modo, ensaiam respostas às perguntas de Eisner e de tantos outros, ou às renovadas indagações filosóficas ou pedagógicas que que temos feito até hoje. De algum modo, tais produções contêm certa “energia das viradas” (Fernández & Dias, 2016). Dessas produções, extraímos possibilidades para pensar de outros modos o que pensamos sobre educação e seus problemas urgentes. Tais produções não são ilustrativas, não buscam soluções ou alternativas, mas encaram as problemáticas educacionais complexas a partir de outras vias de entendimento, abrindo espaço para dis-

11 O documento *Road map for arts education*, ou sua versão em espanhol *Hoja de ruta para la educación artística*, foi produzido como resultado da Conferência Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, realizada em Lisboa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), de 6 a 9 de março de 2006. O documento está disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

tintos pontos de vista com objetivo de análise, brechas para o estabelecimento de outras relações e aproximações para o que entendemos que seja educar e formar docentes.

Alguns alunos, um mobiliário escolar, uma escola, uma exposição: A energia das viradas

Alexandre Paes, artista e professor da educação básica (a ordem não importa tanto), tem como uma das matérias-primas de seu trabalho aquilo que vive com seus próprios alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro: violência estrutural e naturalizada, brutalidade das relações, descalço com os espaços destinados à periferia. Com materiais oriundos de sua própria atividade como professor, trata da violência que emerge fora e dentro da escola, ilumina os rostos de alunos que vivem o cotidiano escolar e, de algum modo, ressignifica as angústias provocadas pelo trabalho exaustivo de docentes diante da precariedade e da ausência de condições favoráveis na escola pública. A partir de um olhar aguçado sobre a realidade da escola, emergem produções que, criadas com os alunos, extrapolam o cenário escolar, recriando e ampliando as possibilidades daquele espaço. Estudantes cooptados pelo tráfico ou mortos pela polícia, a banalidade da violência cotidiana expressa em desenhos, a esperança que brota dos olhos vivazes de cada um dos estudantes de escolas públicas: de forma aguda, o artista resiste e encara, com seu trabalho, o cotidiano de uma escola quase invisível aos olhos de muitos. Imerso no cenário escolar, Alexandre começou fotografando o dia a dia de uma escola que, por vezes, assemelhava-se a uma prisão: grades, sucateamento, falta de manutenção. Aos poucos, começou a trabalhar com a própria materialidade que a escola oferece: livros, cadernos e uniformes usados, resíduos de lápis e borracha escolar, a poeira da sala de aula (Paes, 2024). Desses “restos de escola” brotam muitas possibilidades. A escola agoniza, mas está viva em cada semente que insiste em brotar, em cada aluno ou aluna que vibra com as criações coletivas que ousa fazer.¹²

Em muitas escolas públicas brasileiras, é comum encontramos cadeiras e classes quebradas pelos cantos ou escondidas em depósitos improvisados. Quase como cemitérios de mobiliários escolares, esses espaços escancaram um cenário que indica tanto a falta crônica de manutenção como a violência extramuros que transborda para dentro das escolas. A artista Andrea Hygino, ela mesma oriunda de escolas públicas periféricas do Rio de Janeiro, toma esses mobiliários como vestígios arqueológicos de modos de resistência que insistem em brotar em meio ao caos inerente a muitos cenários escolares. Nas exposições *Cadeiraço* e *Corpo Dissente*,¹³ a artista, impregnada por suas próprias experiências educacionais, subverte o uso de carteiras escolares, transformando partes desses objetos comuns ora em matrizes de gravuras, como na série *Prova de Estado*, ora em esculturas que transvertem seu uso original, como na obra *Saída de Emergência*. Quais as saídas para a escola? Quais as emergências que têm escapado das atuais configurações escolares, ainda tão presas a formatos tradicionais? Para Sant’Ana (2023, s.p.), o que se evidencia na poética visual da artista é “a construção de proposições visuais que nos levam a imaginar ações individuais e coletivas de transgressão a normas que tentam conformar as subjetividades”. É preciso sempre

12 Mais informações sobre a obra do artista podem ser obtidas em: <https://alexandrepaesstudio.hotglue.me/>

13 A exposição *Cadeiraço* foi realizada na Galeria Superfície, em São Paulo, de 9 de fevereiro a 15 de março de 2023, e a exposição *Corpo dissente* foi realizada no Sesc Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, de 15 de junho a 1 de setembro de 2024. Mais informações sobre a artista podem ser obtidas em sua página no Instagram: @andreahygino8.

lembrar que, se a escola é lugar de disciplinamento e docilização de corpos, também é de rupturas e imaginação.

Na Documenta de Kassel de 2022, a única representante brasileira foi a artista Graziela Kunsch, que propôs a criação de um espaço destinado a mães, pais e bebês, intitulado *Creche parental*. Inspirada na pedagogia criada pela pediatra húngara Emmi Pikler, Graziela criou um espaço para livre exploração de bebês de 0 a 3 anos, que, sob a supervisão de seus responsáveis, podiam experimentar movimentos, brincar com objetos simples, estabelecer relações com outras crianças. O espaço funcionou diariamente, durante toda a exposição, das 10 às 17 horas, e não foi pensado como uma escola, simplesmente, mas sim como um espaço compartilhado de aprendizado mútuo entre adultos e bebês, em que estes podiam explorar e interagir livremente.¹⁴ Uma creche infantil como produção artística contemporânea em uma das maiores e mais importantes exposições artísticas do mundo? Por que não?

A inquietude de uma professora de escola pública do interior do Rio Grande do Sul gerou desenhos, pinturas, vídeos e fotografias que buscavam, de algum modo, registrar a realidade invisibilizada de escolas do campo, de difícil acesso, mas repletas de crianças sedentas por saberem mais. Com seu olhar de artista, Juliana Veloso usou materiais cotidianos como lápis, caneta e papel pautado para trazer à tona vidas e espaços escolares precários que quase ninguém vê (às vezes, nem mesmo os docentes que habitam esses espaços). O conjunto de trabalhos da artista foi reunido em uma exposição intitulada *Ocupação: (re)inventar escola*, realizada no Espaço Força e Luz, em Porto Alegre, de agosto a outubro de 2023, com cocuradoria do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa sobre arte e docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Além de apresentar os trabalhos realizados ao longo de sua trajetória de professora, a ideia da artista era ocupar o espaço expositivo como uma escola, propondo uma “sala de aula pública” que, por meio de uma convocatória construída a partir de uma política afirmativa, garantisse e facilitasse o acesso de grupos minoritários (LGBTQIAP+, mulheres/público feminino, pessoas de baixa renda/em vulnerabilidade social, pessoas racializadas pretas/pardas/indígenas e pessoas com deficiência). Trinta aulas públicas foram ofertadas de forma gratuita e sem inscrição prévia para o público em geral.¹⁵

A produção desses artistas, que aqui foi apresentada de forma muito resumida, direta ou indiretamente, toca em pontos cruciais do debate educacional brasileiro: a precariedade das escolas, a desigualdade da oferta escolar, a violência, a exclusão social, o racismo, a educação infantil, o lugar da infância e da parentalidade nos espaços públicos, a invisibilidade da escola pública, entre outros tantos temas que atravessam essa produção. Arte, vida e experiência cotidiana mesclam-se de modos distintos, mobilizando relações impensadas, ativando outros modos de tratar tais temas, sem uma moral definida ou uma mensagem edificante sobre o que deve ser feito. Esses são apenas alguns exemplos que podem ser escrutinados e debatidos, tematizando e oferecendo perspectivas novas para pensarmos sobre escola, educação e formação docente.

A aposta é que a arte contemporânea, essa “expressão incendiária” (Jimenez, 2010), ainda que imersa em contradições e jogos de poder, um campo cobiçado como “fonte privilegiada de

14 Mais detalhes sobre o trabalho podem ser vistos em: <https://documenta-fifteen.de/en/lumbung-members-artists/graziela-kunsch/> e <https://naocaber.org/public-daycare/>

15 Sobre as atividades desenvolvidas, ver a página de Instagram: @saladeaulapublica

apropriação da força criadora pelo capitalismo com o fim de instrumentalizá-la” (Rolnik, 2018, p. 93), seja uma fonte disparadora de problematizações e da criação de novos modos de pensar a docência e seus desafios tão complexos, muito além de fórmulas mágicas e engessadas que determinados padrões de produtividade e eficiência ambicionam. Defendemos que é possível aproveitar e aprender com o modo pelo qual a arte atual joga e tensiona com as fronteiras entre disciplinas, interferindo nos modos de pensar a vida cotidiana e expressando de “maneira inabitual o mundo, a sociedade e o entorno em que vivemos” (Jimenez, 2010, p. 260).

Tomamos aqui a arte e a estética como próximas ou misturadas à própria vida, a uma arte de viver coletiva, uma ética consigo e com os outros, mais do que como a criação de objetos artísticos. A arte de viver, como reivindica Foucault (2010), é adversária de todas as formas de fascismo, dos fascismos cotidianos aos fascismos soberanos, que querem subjugar nossas vontades e desejos.

Uma possível virada artístico-estética nos processos formativos para a docência indica uma mudança de direção de nossos esforços em torno da arte e da educação, em que estas “se hibridam, propiciando todo tipo de encontros em que nenhum é instrumental para o outro, mas que geram formas imprevisíveis e inseparáveis de criação e aprendizagem” (Sánchez de Serdio Martín, 2016, p. 2). Estamos preparados?

Agradecimentos

Este artigo faz parte das discussões realizadas na pesquisa “Campo expandido da arte e da docência: Aproximações, tensões, processos e práticas artísticas contemporâneas”, financiada pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

Referências

- Allen, F. (Org.). (2011). *Education* (Documents of contemporary art). Whitechapel Gallery.
- Aquino, J. G., Corazza, S. M., & Adó, M. D. L. (2018). Por alguma poética na docência: A didática como criação. *Educação em Revista*, (34), Artigo e169875. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Camnitzer, L. (2018). O ensino de arte como fraude. In R. Cervetto, & M. A. López (Orgs.), *Agite antes de usar: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina* (pp. 125-137). Edições Sesc.
- Camnitzer, L. (2023). Nem arte, nem educação. In L. G. Loponte, & C. P. Mossi (Orgs.), *Arteversa: Arte, docência e outras invenções* (pp. 30-37). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96283>
- Canclini, N. G. (2012). *A sociedade sem relato: Antropologia e estética da iminência* (M. P. G. Ribeiro, Trad.). Edusp.
- Caro, M. de (Org.). (2009). *Micropolis experimentais: Traduções da arte para a educação*. Fundação Bienal do Mercosul.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.

- Cervetto, R., & López, M. (2018). O horizonte transformador da educação. In R. Cervetto, & M. López (Orgs.), *Agite antes de usar: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina* (pp. 11-19). Edições Sesc.
- Eisner, E. W. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830308603>
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática de educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Fernández, T., & Dias, B. (2016). Aguas turbulentas: El encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencias y Tecnología*, (17), 6-14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2958>
- Fontes, F. F. (2020). O que é a virada linguística? *Trivium: Estudos Interdisciplinares*, 12(2), 3-17. <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2020v2p.3>
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Graal.
- Foucault, M. (2010). Prefácio (Anti-Édipo). In M. Foucault, *Repensar a política* (Coleção Ditos & Escritos, vol. VI, pp. 103-106). Forense Universitária.
- Gonçalves, M. H. (2014). *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>
- Helguera, P., & Hoff, M. (Orgs.). (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Fundação Bienal do Mercosul.
- Hermann, N. (2014). *Ética e educação: Outra sensibilidade*. Autêntica.
- Hoff, M. (2011). Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: A virada educativa da Bienal do Mercosul. In P. Helguera, & M. Hoff (Orgs.), *Pedagogia no campo expandido* (pp. 113-123). Fundação Bienal do Mercosul.
- Hygino, A. (2023). *Cadeiraço*. Galeria Superfície, São Paulo, SP, Brasil.
- Jimenez, M. (2010). *La querella del arte contemporáneo*. Amorrortu.
- Lafont, A. (2022). *Uma africana no Louvre*. Bazar do Tempo.
- Lafont, A. (2023). *A arte dos mundos negros: História, teoria e crítica*. Bazar do Tempo.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa*. Planta.
- Lima, I. G. de, & Hypolito, Á. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, Artigo e190901. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>
- Mörsch, C. (2011). Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: Ambigüedades, contradicciones y alianzas (N. Landkammer, Trad.). Proyecto giro educativo. <https://proyectosgiroeducativo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/educac3b3n-crc3adtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch.pdf>
- Mörsch, C. (2015). Contradecirse una misma: La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica. In A. Cevallos, & A. Macaroff (Eds.), *Contradecirse una misma: Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde educadoras de la documenta 12* (pp. 10-21). Fundación Museos de la Ciudad.
- O'Neill, P., & Wilson, M. (Eds.). (2010). *Curating e educational turn*. Open.
- Paes, A. A. S. (2024). *Didática bruta: Por uma arte socialmente implicada* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/22650>
- Paiva, A. S. (2022). *A virada decolonial na arte brasileira*. Mireveja.

- Palma, J. C., Filho. (2019). A política educacional brasileira e o ensino das artes na educação básica. In S. Mattar, & R. L. B. Bredariolli (Orgs.), *O ensino da arte no contexto brasileiro atual: Formação, políticas públicas educacionais e atuação* (pp. 64-74). ECA-USP. <http://dx.doi.org/10.11606/9788572052450>
- Pereira, M. V. (2010). Educação e arte: A consolidação de um campo interminável. *Revista Digital do LAV*, 3(4), 119-138. <https://doi.org/10.5902/198373482205>
- Pereira, M. V. (2021). Educação e arte: Dez anos de trajetória do GT 24. *Revista Brasileira de Educação*, 26, Artigo e260043. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260043>
- Pérez-Barreiro, G., & Camnitzer, L. (Eds.). (2009). *Educação para a arte, arte para a educação*. Fundação Bienal do Mercosul.
- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. Martins Fontes.
- Rogoff, I. (2023). Virando. In L. G. Loponte, & C. P. Mossi (Orgs.), *Arteversa: Arte, docência e outras invenções* (pp. 39-57). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96283>
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. n-1 edições.
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). Arte y educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (52), 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2016). Arte y educación: La necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencias y Tecnología*, (17), 2-5. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.3012>
- Sant'Ana, T. (2023). Texto de apresentação. In A. Hygino, *Cadeiraço*. Galeria Superfície, São Paulo, SP, Brasil.
- Soria Ibarra, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, (17), 24-33. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>
- Soria Ibarra, F. (2018). El giro educativo en las artes y el comisariado: Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional. *Pulso: Revista de Educación*, (41), 21-33. <https://doi.org/10.58265/pulso.5111>
- Vergès, F. (2023). *Decolonizar o museu: Programa de desordem absoluta*. Ubu.
- Welsch, W. (1995). Estetização e estetização profunda ou: A respeito da atualidade do estético nos dias de hoje (A. Valls, Trad.). *Porto Arte*, 6(9), 7-22. <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27534>

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Loponte, L. G. (2025). Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11345. <https://doi.org/10.1590/1980531411345>