

Teresa Lenzi
Realizadora, pensadora e professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande/Brasil) de 1993 a 2018, no Instituto de Letras e Artes, Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado. Pós-doutora pela Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía i història (Barcelona/Espanha) (2013-2014). Doutora em História, teoria e crítica da arte contemporânea pelo Programa de Arte Contemporânea e Investigação da Universidad de Castilla-La Mancha (Cuenca/Espanha) (2004-2007). Mestra em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil) (1996-1997). Especialista em Arte-Educação – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas (Pelotas/Brasil) (1989-1990). Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande/Brasil) (1984-1986). Participou dos grupos de investigação INDEVOL (Cuenca/Espanha) e Photographiein (Pelotas/Brasil). É professora colaboradora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em História, na Universidade Federal do Rio Grande. Participa de diversas exposições nacionais e internacionais. tlenzi.lenzi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4133-5451>

Polímata: entre sopa de letrinhas e Alep

Polímata: entre la sopa de letras y el aleph

Resumo: Este trabalho se baseia na transcrição adaptada da conversa ocorrida no âmbito da atividade virtual *PPGAVI Convida* (UFPel, 2020), cujo objetivo foi refletir sobre a formação dos professores e atores culturais promovida pelas universidades e instituições culturais brasileiras. Desde a amplitude dos fazeres acadêmicos pergunto: professor, pesquisador, pensador e criador, afinal quem é o que somos? Da mesma maneira indago-me sobre a realidade do ensino de Arte nas diferentes instâncias formadoras e a coerência entre prática e teorias fundacionais da Educação e da Arte; e reivindico a manutenção da autocrítica, tanto em âmbito pessoal quanto institucional, de nossos perfazeres e nossas estruturas educacionais e artístico-culturais como dispositivos indispensáveis à saúde dessa área do conhecimento. A reflexão se articula em três momentos: uma introdução histórico-acadêmica pessoal em relação ao seu contexto histórico; um resumo da trajetória pessoal em diálogo com a consolidação dos cursos de Artes no Brasil nas últimas décadas do século XX; por último, a retomada das questões motivadoras da conversa com o propósito de provocar uma discussão e reflexão coletiva.

Palavras-chave: Arte-educação; Artes Visuais; Formação docente e artística.

Resumen: Este trabajo está basado en la transcripción adaptada de una conversación que tuvo lugar en el contexto de la actividad virtual PPGAVI Convida / (UFPel) / 2021, cuyo objetivo fue reflexionar sobre el proceso de formación de los profesores y actores culturales impulsado por las universidades e instituciones en Brasil. Desde la amplitud de las acciones académicas indago: profesor, investigador, pensador y creador, al fin y al cabo, ¿quiénes y qué somos? De la misma forma, me pregunto sobre la realidad de la enseñanza del arte en diferentes instancias educativas, sobre la coherencia entre la práctica y las teorías fundacionales de la educación y del arte, y reclamo el mantenimiento de la autocrítica, tanto en el ámbito personal como institucional, de nuestros logros y de nuestras estructuras culturales, educativas y artísticas, como dispositivo indispensable para la salud de esta área del conocimiento. La reflexión se articula en tres momentos: una introducción histórico-académica personal en relación a su contexto histórico; un resumen de la trayectoria personal en diálogo con la consolidación de los cursos de arte en Brasil en las últimas décadas del siglo XX, finalmente, una retomada de las preguntas que motivaron la conversación con el propósito de provocar una discusión y reflexión colectiva.

Palabras clave: Educación artística; Artes visuales; Docencia y formación artística.

[1] *El Aleph*, um conto de Jorge Luis Borges, foi publicado na revista *Sur* em 1945 e no livro homônimo da editora Emecé de Buenos Aires em 1949, na Argentina. O original está na Biblioteca Nacional da Espanha, que o adquiriu em leilão em 1985. Antes disso, Aleph é o nome da primeira letra do alfabeto hebraico, sendo representado com o sinal gráfico " ׀ ". Alef é também a primeira letra do alfabeto persa, bem como Alef (ou Alif) é a primeira letra do alfabeto árabe. Aleph também é conhecido pelo códice sinaítico, um manuscrito da Bíblia escrito em meados do século

Para Jorge Luis Borges, o Aleph¹ seria o ponto espacial mítico em que todos os atos e todos os tempos – presente, passado e futuro – ocupariam o mesmo lugar sem sobreposição ou transparência. O Aleph representaria, assim, o infinito e, por extensão, o universo. Desde que li pela primeira vez esse conto borgiano, a palavra “aleph” e esse significado de confluência de mundos me acompanham e me ajudam a entender e a me situar sobre muitas coisas, como é o caso do tema da conversa que tivemos no dia cinco de novembro de dois mil e vinte, no contexto das atividades virtuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPel, albergadas sob o título *PPGAVI Convida*, o qual a seguir enfoco em versão de texto.

Entre uma sopa de letrinhas e o Aleph foi o título da tertúlia nessa ocasião e um aviso aos participantes da atividade de que o enfoque da reflexão não seria linear, tampouco unidirecional: possivelmente seria circular e impreciso e giraria ao redor de algumas perguntas, independentes entre si, mas ao mesmo tempo com estreitas e indiscutíveis relações. Por outro lado, houve também um aviso de que essas perguntas seriam, antes que tudo, dispositivos propulsores para conversar sobre temas que nos incomodam no âmbito da nossa profissão sem que saibamos precisar exatamente o porquê. A primeira delas, por exemplo – marcada por uma dupla índole – interroga *quem e como* somos nós que fazemos e pensamos arte e traduz bastante as avaliações que tenho feito depois de me aposentar acerca do perfil profissional com o qual me conformei e o dos professores e atores sócio-artísticos que estamos promovendo desde os cursos de formação oferecidos por universidades e instituições culturais em geral nos últimos tempos no Brasil e em outros países.

Entre tantos fazeres e pensares me pergunto, desde então, com frequência: professor, pesquisador, pensador e criador, afinal quem é o que somos?

E me pergunto já há muito, muito tempo, se os nossos múltiplos e numerosos fazeres acadêmicos poderiam estar conduzindo-nos à falta de profundidade, à superficialidade e à liquidez do conhecimento (Zygmunt Bauman, Marshall Berman, Gilles Lipovetsky, Byung-Chul Han e outros) e, se assim fosse, se isso poderia estar repercutindo e naturalizando-se no imaginário social. Pergunto-me com frequência e há bastante tempo também (a tal ponto que a problemática da pesquisa em poéticas visuais que fiz durante o mestrado estava atravessada pelo clamor à contemplação (LENZI, 1999) se o “quantitativismo” não seria/é uma contradição quanto aos propósitos da criação e sistematização de conhecimento. Não encontraremos uma resposta única e/ou definitiva para esses questionamentos, mas, independentemente dessa aporia, pensar sobre essa e as demais questões é importante especialmente em tempos nos quais a efemeridade, a sobreposição e a liquidez existencial predominam e resultam, não raramente, na falta de tempo para analisar os acontecimentos de nossas vidas, ocasionando, conseqüentemente, superficialidades sobre tudo e sobre todos e todas. Então, desde os trinta e cinco anos de vida profissional e envolvimento sociocultural experimentados e vividos com intensidade, reviso minha formação e coloco-a em perspectiva como um ponto de partida para pensar tais questionamentos.

A estrutura da explanação, no momento dessa velada online, deu-se em três movimentos. Nesta versão textual tentei

IV d.C. Localiza-se a palavra ALEF já na Idade do Bronze, mil anos antes de Cristo, no alfabeto protocanânico, o antecedente mais distante do nosso alfabeto atual. Inicialmente, Alef era um hieróglifo que representava um boi e, de lá para cá, passou para o alfabeto fenício (‘ALP), o grego (Α), o cirílico e o latino (A). De fato, se invertermos o A maiúsculo ainda podemos reconhecer a cabeça de um boi e chifres. (Disponível em: <https://www.significados.com/aleph/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

preservar essa estrutura, ainda que ciente das particularidades e diferenças entre a oralidade e a escrita.

O primeiro movimento, intitulado *Começos*, trata de uma introdução histórico-acadêmica do percurso pessoal articulada com o contexto educativo em arte do momento; o segundo, *Desenlaces, desenredos e desfechos*, resume resultados profissionais, conceituais e formais com relação ao histórico antes enunciado; o último, *Reiterando indagações*, retoma e recoloca em discussão as questões sobre quem somos e o que fazemos na atualidade enquanto atores sócio-artísticos.

Começos

No decurso dos trinta e cinco anos de atividades docentes exercidas (em diferentes instâncias) e de pesquisa e criação poética, a manutenção do currículo vitae atualizado como o exigido pelas instituições acadêmicas de fomento e de avaliação foi uma ação que manteve com regularidade, e nesse “fazer pouco” prestei atenção ao aspecto quantitativo das atividades registradas por considerar que o que importava era a qualidade desses fazeres. Entretanto, após aposentar-me, em um dia qualquer (heranças textuais barthesianas: “... um dia qualquer dei com a fotografia do irmão de Napoleão...”), ao atualizar meu currículo Lattes (CNPQ/BR, Currículo Oficial de pesquisadores e professores do Brasil²), deparei-me com a representação do conjunto dos meus fazeres pessoais em tabelas e gráficos oferecidos pela plataforma e os números a eles associados (Figura 1) e pensei: enquanto mapas, são imagens fortes e reveladoras. As vistas gráficas coloridas desses fazeres se potencializam. São tantas as disciplinas ministradas, as orientações

concluídas de trabalhos acadêmicos, as participações em congressos, simpósios, encontros; também são expressivas as participações em eventos artísticos, exposições coletivas e individuais, e igualmente são muitas as pesquisas efetivadas e com resultados importantes, e muitas, muitas publicações. Vertigem! Overdose!



Figura 1. Gráfico de Produção Lattes, 2020. Fonte: arquivo pessoal.

A reação veio imediatamente na forma de uma indagação: quando foi que nos transformamos em máquinas de produção? E, seguidamente: fizemos isso de forma consciente? Ou, ainda, quando foi que nos transformamos em máquinas de produção e ao mesmo tempo críticos e críticas da produtividade capitalista? Ali estão, ainda que em forma de alegres e coloridas imagens,

[2] LENZI, Teresa de Jesus Paz Martins. Currículo do sistema currículo Lattes. 14 out. 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0895927612068566>.

números, números e números que atestam essa ambiguidade. Em um segundo momento, quase imediato ao primeiro, quem sabe em uma tentativa de evitar alimentar o questionamento inicial, pondero: não são apenas números, mas sim ações, envolvimentos, tempos e afetos conformados em trinta e cinco anos de atividades culturais e acadêmicas. Certo, isso é um fato! Todavia, por outro lado, seguidamente penso nas motivações que me levaram a optar por uma formação profissional em Artes: o interesse genuíno desde a infância por criar, e mais especialmente por criar com as mãos. Até onde minha memória alcança, lembro-me de que sempre gostei de desenhar, recortar, colar, pintar, esculpir e modelar, mas recordo-me igualmente de que gostei de dançar, praticar esportes em geral, especialmente de andar de bicicleta e nadar – estas duas últimas atividades pratico até hoje. Mas ingressei na Universidade em 1982 para cursar Ciências Biológicas, não sem antes tentar o ingresso nos cursos de Arquitetura e Oceanologia. Um ano e meio cursando Ciências Biológicas foi o suficiente para eu compreender que, ainda que fosse um curso muito atrativo – fosse por sua potência bio-ontológica, fosse pelo fato de que era preciso desenhar os mais distintos seres –, era muito “exato” para mim. Voltei, então, a submeter-me ao vestibular, nome da prova seletiva para acesso à universidade na época, e ingressei no curso de Artes Visuais, que nesse momento era denominado Curso de Educação Artística – Licenciatura curta (1984-1986). Não vou desenvolver aqui uma retrospectiva de tudo que ocorreu a partir de então, apenas resumir dizendo que,

em menos de um ano de aulas nesse curso, para quem tinha em mente, por um lado, a área de Artes enquanto uma história e um conjunto de obras famosas ou, por outro, enquanto disciplinas formadoras para desenho, pintura, gravuras e esculturas, um novo e gigante mundo artístico e conceitual se descortinou. Nesse curto tempo tive acesso a teorias estético-filosóficas e históricas das mais variadas, as quais me mostraram a complexidade da Arte e a sua importância na conformação da história da humanidade, e fui cooptada pelas reflexões acerca da importância da arte-educação na formação da sociedade – que desde a Semana de Arte Moderna já era uma reivindicação (com outra nomenclatura) no país, possuía antecedentes internacionais e, bem antes disso tudo, se encontrava no conjunto do pensamento platônico³, mas, embora já existindo em âmbito nacional, nesse momento, mentores e ativistas, não tinha reconhecimento nos meios institucionais e sociais em geral.

Um muito breve histórico do ensino da Arte no Brasil a partir do século XX, conforme os textos constantes nos PCNs, pode ser assim resumido: início do século XX – o ensino do desenho destina-se à preparação para o trabalho (fábricas e serviços artesanais) e valoriza-se o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico; 1922 – apesar das manifestações e reivindicações da Semana de Arte Moderna, o ensino segue as tendências tradicionais baseadas na cópia de modelos para treinar habilidades manuais; 1930 – Heitor Villa-Lobos, no governo de Getúlio Vargas, institui o projeto de canto orfeônico nas escolas e são criados corais que cantam músicas

[3] *A educação pela arte*, de Herbert Read (1982). Obra clássica (ou, para alguns e algumas, velha) fundadora de/para uma educação fundada na Arte que recupera a tese de Platão acerca da necessidade de uma formação estética integral a todos e todas, independente da profissão que viessem a exercer.

memorizadas de caráter folclórico e cívico; 1935 – Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, promove um concurso de desenho para crianças com tema livre com prêmio em dinheiro; 1948 – surge, no Rio de Janeiro, a primeira "Escolinha de Arte", com o objetivo do desenvolvimento da auto expressão (em 1971 já existem 32 instituições privadas desse tipo no país); 1960 – as experimentações socioculturais como a Bossa Nova influenciam o ensino de Arte nas escolas de todo o país com tendência à livre expressão; 1971 – a Educação Artística (incluindo-se Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) integra o currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, sem constituir-se uma disciplina; 1973 – criam-se os primeiros cursos de Licenciatura em Arte, com dois anos de duração, destinados à formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico; Ana Mae Barbosa, a partir de 1982 começa a desenvolver pesquisas sobre três ideias (fazer, ler imagens e estudar a história da arte) e, em 1990, apresenta a proposta triangular que inova ao colocar obras como referência para os alunos; 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passa a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Fiz parte da geração que “pelejou”, literalmente, pelo reconhecimento e pela obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas. Foi um período intenso, marcado por congressos, reuniões e muitos outros tipos de eventos e

atividades e que, em seu conjunto e por sua tenacidade e intensidade, contribuiu para a conquista da Arte no currículo escolar. No Rio Grande do Sul, criou-se, nesse período, a Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA)⁴ – e, em outras regiões do gigante Brasil, muitas outras –, em uma plataforma fundamental para a sistematização das reflexões e para a organização de atividades mantenedoras do ativismo necessário à causa bem como de outras formadoras para professores e estudantes. Reivindicava-se, também, a formação de professores em Artes para que essa disciplina nas escolas fosse atendida por pessoas devidamente qualificadas, já que, até então, qualquer professor (matemática, geografia, química etc.) podia ser responsável por ela e Arte na escola, nesse momento, era sinônimo de “hora do recreio”. Disso resultou a ampliação dos cursos de licenciatura no país e a criação de licenciaturas plenas. Nesse contexto, e no que se refere tanto à formação dos profissionais de Arte quanto à estruturação da área de Artes no Brasil, é importante relembrar, conforme relata Araújo (2009, p. 1-4), que:

A formação superior de professores no Brasil é muito recente se comparada a outros países da América Latina. Tem seu marco na década de 1930, durante o Governo provisório de Getúlio Vargas, com a “Reforma Francisco Campos”. Marcada pelas disputas de controle do ensino superior entre as elites laicas e católicas brasileiras, a Reforma (1931) definiu o modelo universitário, o qual poderia existir em duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos isolados.

[...]

[4] Criada em 1984 para congregar pessoas interessadas em Arte e Educação no Rio Grande do Sul, Brasil.

A partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei 5.540/68, e sobre tudo pela Lei 5.692/71 foram estruturadas algumas áreas de licenciatura” (op. cit.: 647), que definiam os cursos separadamente nas áreas de Ciências, Letras, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física, possuindo um núcleo comum com disciplinas de conteúdos em cada área, disciplinas pedagógicas e das habilitações específicas (ex: matemática, física, língua portuguesa, estrangeira, geografia, história, música, teatro, ginástica e atletismo etc.). No caso que nos interessa aqui, é neste momento que foram criadas as habilitações em Artes Plásticas e em Desenho, sendo esta última praticamente inexistente atualmente, conforme os dados levantados junto à SESu/MEC.

Também em razão disso, particularmente, somos – eu e minha geração – resultado de uma formação docente consistente, já que, com e a partir dos movimentos anteriormente citados, foram criadas, entre outras coisas, as licenciaturas plenas, então, no meu caso, imediatamente após a formação numa licenciatura curta fiz outra formação numa licenciatura plena (1986-1989), a qual incluía a formação pedagógica e artística concomitantemente, e logo imediatamente uma especialização em Arte-Educação. Desse contexto, sobressaía-se a ideia de uma formação integral em Arte, de base platônica, como comentado anteriormente, e difundida por pensadores como Read, de que o ideal seria que um professor de Artes tivesse e praticasse ambas as formações (ideário ao qual me filiei e coloquei em prática). Ainda ingressa no curso de licenciatura plena, eu já atuava como professora em uma escola de Artes do setor privado e em seguida comecei a atuar concomitantemente no sistema municipal e estadual, nos quais ingressei por concurso. Atuando no

sistema municipal tive ainda a oportunidade de trabalhar na Secretaria de Educação como assessora de cultura e com *Marchand* (termo usado na época para designar os responsáveis pela organização de exposições de arte) nas galerias de arte de duas das instituições artístico-culturais da cidade.

O intenso conjunto dos movimentos e iniciativas nos anos que se sucederam resultou, não de forma imediata como veremos mais adiante, na conquista da obrigatoriedade do ensino da Arte no Ensino Fundamental e Médio (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e lenta e gradualmente se conquistou a exigência de formação específica para atuar nessa disciplina – que na prática ainda não atingiu sua plenitude, infelizmente.

Essa geração de professores universitários e professores da rede escolar do Ensino Fundamental e Médio – que encabeçou esse movimento nessa década no Brasil e naquelas imediatamente posteriores que ajudaram a demonstrar à sociedade a importância da Arte para a sociedade – teve que trabalhar como um equivalente de um *contorcionista intelectual*, atuando em muitas frentes e produzindo da mesma forma: desenvolvendo, ademais da prática docente, seu próprio trabalho criativo, promovendo exposições de outros artistas, desenvolvendo pesquisas em suas áreas, escrevendo e publicando, participando de congressos, reformando o ensino da arte na universidade etc. Tudo isso que nos dias de hoje está naturalizado, mas, nesse momento histórico, era incomum. Mas por que é importante retomar essas questões aqui? Por mais de um motivo.

O primeiro é lembrar que toda essa polifacética estratégia impetrada nesse momento estava também fundada, por um lado, no fato de que o número de professores especializados em áreas específicas das Artes (desenho, pintura, gravura, música etc.) era muito pequeno, o que exigia dos professores atuações polivalentes nessas diferentes modalidades de Arte, tal como informa o histórico apresentado nos Parâmetros Curriculares de Ensino de quinta a oitava séries de Artes de 1998 (BRASIL, 1998, p. 26-27):

A introdução da Educação Artística no currículo escolar (em 1971)* foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. (*adendo da autora)

Por outro lado, a polivalência docente em Artes residia na necessidade de atuar com intensidade para assim dar visibilidade a tudo aquilo que pudesse configurar o universo da Arte e assim demonstrar sua potência e importância sociocultural em um contexto em que o número de professores com formação específica em arte ainda era incipiente.

Outra razão diz respeito ao fato de que, nesse momento, não era possível imaginar que a produtividade em larga escala e sem necessariamente o acompanhamento de qualidade se transformaria em uma exigência no currículo do profissional de Arte e em todas as demais áreas, como é o caso na atualidade.

A polivalência, em geral e na Arte em particular, não é nem um privilégio, nem uma característica de nosso tempo e tampouco um problema em si. Leonardo da Vinci⁵ e um número significativo de intelectuais desde tempos memoriais estão aí para provar essa afirmação – embora neste momento iniciativas de “desconstrução” dessa imagem potente de artista multimídia histórico estejam ocorrendo. Mas nem todos somos Leonardo da Vinci, ainda que nossos currículos Lattes assim o indiquem.

De qualquer maneira, o conjunto de concretizações e conquistas ocorridas a partir do final dos anos 70 no Brasil em relação ao reconhecimento da Arte nos diferentes estamentos educativos pode ser definido como monumental. As iniciativas levadas a cabo desde muitas décadas anteriores e mantidas pelas sucessivas gerações de educadores, artistas e intelectuais de muitos e diferentes setores do conhecimento alcançam grandes objetivos.

[5] Leonardo da Vinci, assim como Michelangelo Buonarroti, era um polímata (do grego πολυμαθής, transl. polymathēs, lit. "aquele que aprendeu muito"), que é uma qualidade de que tem conhecimentos profundos sobre várias ciências ou domínios do conhecimento humano. Tales de Mileto, assim como Arquimedes, por exemplo, pertenciam a uma tradição de polímatas que se vê raramente nas gerações humanas.

Os cursos universitários de Arte no Brasil, por exemplo, aumentaram exponencialmente e os de pós-graduação na área, praticamente inexistentes até os anos 80, se propagaram pelo território brasileiro. Tudo isso ocorreu em praticamente sessenta anos, dado que as iniciativas germinais ocorridas no período da Semana de Arte Moderna (11 de fevereiro de 1922 a 18 de fevereiro de 1922), de certa forma, infelizmente ficaram em stand-by até o final dos anos 80.

Sobre esse lento processo para a consolidação do ensino acadêmico de Arte no centro do país, especificamente, Zanini (1994, p. 487) escreveu um breve histórico no qual recorda que:

Um longo tempo decorreu para que a USP demonstrasse interesse pelo ensino da arte. Os estatutos de 1934 previam uma escola específica que, entretanto, permaneceu letra morta. Décadas depois, em 1972, tomaria forma – finalmente – uma área prático-teórica, ainda hoje parte do conglomerado de departamentos da ECA. Mas as tentativas de configurar esse território em toda a sua complexidade – nos projetos de criação de um instituto de arte encontraram sempre muitos obstáculos e não se concretizaram.

Se o centro do país⁶, que sempre foi a região de referência nacional no âmbito da cultura em geral por já possuir universidades com longas trajetórias de existência e instituições artístico-culturais com histórias idênticas e que conseguia ter mais visibilidade cultural no Brasil, e por consequência mais respeitabilidade e reconhecimento por parte das instituições educativas governamentais, enfrentou dificuldades para organizar as demandas sobre essa necessidade, é compreensível entender como outras regiões do país, distantes desse centro irradiador, tardaram um pouco

mais a conquistar as condições acadêmicas reivindicadas. Se o limite de conteúdo do texto permitisse, o ideal seria seguir enumerando outros importantes avanços e resultados da persistência desse ativismo histórico em prol do ensino da Arte nas escolas e universidades, o que infelizmente não é o caso. Então, em um movimento abrupto, faço um corte e resumo afirmando que o que importa sublinhar é que os anos 80 foram marcados por conquistas concretas na legislação educativa brasileira nesse aspecto e que isso seguiria gerando outros avanços.

Desenlaces, desenredo e desfechos

Neste ponto do texto-conversa, volto a fazer um movimento retrospectivo. O meu ingresso como professora efetiva no Curso de Educação Artística – Licenciatura Curta da Universidade Federal do Rio Grande⁷ demarcou definitivamente um outro momento da minha formação e consolidação profissional. Entre a visão romântica de uma estudante advinda do interior do Rio Grande do Sul e os conhecimentos adquiridos durante o período de graduação, a partir desse momento tem início a conformação de uma personalidade polivalente e aguerrida, e a Arte com maiúscula passa a ser sinônimo disso. O que se sucedeu no âmbito acadêmico com a geração à qual pertencço é, inevitavelmente, um reflexo do contexto educativo antes enunciado e, em sua maioria, nesse período citado, todos/as nós nos constituímos em arte-educadores/as, em ativistas, em pesquisadores/as de Arte e em artistas, maneira pela qual, entendia-se, seria possível demonstrar à sociedade, e essencialmente às instituições educativas reguladoras, que a Arte era de fato uma área importante do conhecimento⁸.

[6] Entenda-se: São Paulo e suas adjacências geográficas.

[7] Ingressei como professora efetiva na FURG em março de 1993, por meio de concurso público ao qual me submeti e fui aprovada em segunda colocação.

[8] Um dos primeiros textos que publiquei, em um periódico do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, intitulava-se exatamente assim: Arte e Conhecimento. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Educação Para Crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*. 1993. v.1. p. 13-15.

Quanto à necessidade de reivindicar socialmente reconhecimento para a Arte enquanto área do conhecimento, temos que ter em conta que sessenta anos atrás esse campo do fazer e do saber sequer era considerado uma disciplina no currículo escolar. Conforme informa o documento de Parâmetros Curriculares Nacionais de terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental – Artes (BRASIL, 1998, p. 26):

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considera que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador.

De qualquer maneira, esse remendo inclusivo, tal como informa o mesmo documento, foi um avanço, já que reconhecia, no universo educativo, a possibilidade e a importância de uma educação artística para as crianças e os jovens. Nesse contexto, e retomando a questão sobre a qual estávamos reflexionando, foi definindo-se o perfil do professor de Artes, tanto no âmbito escolar como no universitário.

No quesito Arte como área científica, pelo que aqui comentei, é possível imaginar e compreender que inclusive – para não dizer especialmente – dentro da academia não havia esse reconhecimento, pelo contrário, essa área era vista como uma antítese da ciência. Isso explica por que o fomento destinado às artes tardou em chegar, e explica, em parte, o contorcionismo praticado pelos profissionais de Arte que atuavam nas universidades brasileiras a partir dos anos 80 do século XX: era preciso demonstrar ininterruptamente a cientificidade da

Arte, tanto em suas formas práticas quanto conceituais.

Em uma visão retrospectiva, tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista do contexto do ensino da Arte em suas diferentes instâncias, podemos afirmar, sem risco de equívoco, que foram trajetórias de experiências positivas. Do ponto de vista do sistema de ensino da Arte, por exemplo, o número de cursos universitários nessa área foi exponencial nas últimas décadas, assim como, ainda que de maneira mais paulatina, a criação de programas de pós-graduação.

Nesse sentido, recorro a Barbosa (2018, p. 340-341), que nos lembra, por exemplo, que:

Por muitos anos a Pós-Graduação do CAP/ECA foi a única do Brasil a titular mestres e doutores na área de Arte/Educação (Ensino/Aprendizagem). Muitas Universidades Federais criaram linhas de Pesquisa em Ensino de Arte coordenadas por nossos ex-alunos. Uma pesquisa, quando a internet ainda não era acessível a todos, mostra que de 1981 a 1993 foram escritas 80 teses e dissertações sobre ensino de Arte no Brasil (Barbosa, 1997), das quais 37 foram defendidas na ECA.

Barbosa referia-se ao período compreendido entre 1981 e 1993. Trinta e poucos anos depois, temos, esparramados por todo o território brasileiro, centenas de cursos universitários de Arte, tanto no âmbito da graduação como no da pós-graduação, e o número de mestres e doutores, titulados em múltiplas linhas artísticas, superam qualquer previsão que possa ter sido feita. Os reflexos dessa gigante conquista se fazem sentir na profissionalização em Arte tanto no que concerne à docência em todas suas instâncias como na gestão artístico-cultural (museus, galerias, exposições nacionais, regionais e internacionais etc.) e especialmente na profissionalização do criador/artista.

Do ponto de vista individual, da mesma maneira, a profissionalização antes enunciada foi consolidando-se com a experiência diária em sala de aula associada à pesquisa e à criação. Nos primeiros anos de atuação na universidade, é importante lembrar que a efetivação desses três âmbitos citados dependeu principalmente do esforço e da dedicação pessoal, dado que o fomento para a "Área das Humanas" nesse momento histórico brasileiro era praticamente inexistente, somente passando a ser uma realidade em maior escala a partir dos anos 90. Essa conjuntura estimulou-nos a manter o perfil de profissionais polivalentes, um fato que se naturalizou e passou a ser sinônimo de competência: quanto mais um profissional fazia, maior reconhecimento acadêmico conquistava. Assim, cristalizou-se a quantidade como um valor positivo.

No que concerne à continuidade da formação profissional após o ingresso na docência universitária, é fundamental destacar que no período compreendido entre 1993 e 2007 iniciei e concluí um mestrado (no Brasil) e um doutorado (no exterior), ambos com excelentes resultados. No caso do mestrado, vale também destacar que, apesar de ter sido contemplada com bolsas de pesquisa, somente fui autorizada a realizá-lo com a condição de seguir dando aulas, o que fiz. Levando em consideração a distância entre as cidades onde ocorria o mestrado e onde eu exercia a docência (450 km), foram três anos de deslocamentos semanais e de sobrecarga de atividade intelectual: 20 horas semanais de aulas no mestrado, 16 horas semanais contínuas dando aulas, fora os desdobramentos profissionais e familiares. Com certeza momentos de anomalia, hoje tenho clareza desse fato.

Contudo, em uma polivalência que lidava com a esquizofrenia, no que concerne à minha trajetória pessoal, entre tantos fazeres foi possível, além de ministrar aulas, desenvolver pesquisas e projetos importantes, seja por suas temáticas e objetivos, seja pelos resultados alcançados. O projeto *Memória in vitro*, *Pioneiros da fotografia, em Rio grande*, e o *Projeto Re-utilize*, são exemplos dessa afirmação. Além do mais, durante esses quase trinta anos de docência universitária, foi possível orientar mais de 170 Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações, dar continuidade à formação acadêmica em centros importantes do país e do exterior (quatro estágios pós-doutorais na Espanha, por exemplo), assim como, concomitantemente, manter a pesquisa poética ativa.

Porém, com tantas metas alcançadas individual e coletivamente, avalio que persiste uma lacuna no que concerne à consolidação do ensino da Arte nas universidades brasileiras: não aprendemos com esses movimentos e conquistas decorrentes que professores de Arte, inclusive os que atuam no ensino universitário, deveriam ter formação pedagógica. O crescimento e a profissionalização da área de Arte no Brasil, tanto no sistema escolar básico como no universitário – e aqui se destaca a implementação lenta, mas gradual e contínua, de cursos superiores de Arte em todo o país a partir do final dos anos 80 –, devem-se a uma reivindicação de reconhecimento desta enquanto área de Educação, portanto, uma área pedagógica, mas ao passo de sua implementação essa demanda se perdeu no caminho. Na atualidade, o número de professores de Arte que atuam em universidades e não têm formação pedagógica é expressivo, e o maior direcionamento no que concerne aos objetivos dos

profissionais a serem formados pelos referidos cursos está orientado aos mercados de vendas e espetáculos artísticos (curadores, galeristas, artistas profissionais, críticos de arte, conferencistas, cursos particulares). A profissionalização para o “mercado” tem sido muito eficiente e constatável a partir dos inúmeros eventos artísticos em âmbito nacional e internacional e da mesma profissionalização dos artistas. Todavia, essa potência não se faz sentir na atuação pedagógica no setor universitário com a mesma intensidade, ainda que, sim, tenhamos muitos, muitos professores comprometidos atuando no Ensino Fundamental e Médio, especialmente. No âmbito universitário – e faço essa afirmação assentada na minha longa experiência neste setor –, predomina-se o perfil do professor artista-pesquisador, professor teórico da Arte, professor curador e promotor de eventos, e poucos professores-professores. Enfim, no setor universitário predominam-se artistas e especialistas em Arte ministrando aulas, e não raramente por causa disso testificamos comportamentos docentes carentes de bases pedagógicas. Entendo que temos feito, todos e todas, no decorrer das décadas posteriores aos anos 80 do século XX, um trabalho admirável, e nesse sentido estamos de parabéns, mas, por outro lado, considero também que não podemos esquecer que somos muito jovens enquanto instituições acadêmicas artísticas, razão pela qual deveríamos seguir investindo em processos de auto-avaliação institucional para evitar a acomodação e, conseqüentemente, cristalizações de aspectos que precisariam ser revistos porque não necessariamente estão ocorrendo como deveriam, como é o caso da formação dos professores de Arte nas universidades.

Reiterando indagações

Passados esses trinta e cinco anos de atividades artístico-culturais e científicas e de docência no Ensino Fundamental e Médio, no âmbito municipal, estadual e privado, e no Ensino Universitário, sigo com indagações em aberto que (re)enuncio neste último apartado com o propósito de que reverberem e sejam dispositivos de reflexão. Em verdade, tais indagações pessoais e de parte do coletivo já “maiores de idade”, ao seguirem sem respostas satisfatórias, tendem a ser assimiladas em um processo de naturalização, ou pior: em um processo lento e gradual de apagamento.

Conquistamos o profissionalismo no país a partir de formações acadêmicas nos mais distintos fazeres da Arte – formação de artistas, de historiadores de Arte, de críticos de Arte, de curadores e produtores de eventos –, e com tudo isso temos participado e colaborado para a conformação de um mercado que movimenta cifras de monta difíceis de se visualizar. Contudo, se considerarmos que essas conquistas não estão desligadas dos ativismos e das reivindicações históricas, teríamos que nos perguntar o porquê de os formadores acadêmicos dos profissionais de Arte na atualidade não possuírem, em sua maioria, formação pedagógica. Teríamos que nos indagar onde está, ou onde ficou, a defesa da formação em Arte-Educação enquanto base para a formação sensível, estética e ética. Seria profícuo que nos indagássemos se o mercado de Arte Contemporânea superaquecido e a sensibilidade artística são diferentes e múltiplas faces de uma mesma moeda e/ou se são de fato complementares e compatíveis.

As incongruências alcançam outros aspectos dessa área do conhecimento no que se refere às relações entre teorias e

práticas. A partir das vanguardas históricas ocorridas na primeira metade do século XX, por exemplo, em decorrência da variedade e interdisciplinaridade das ações e consequentes obras de arte, se fez necessário ampliar referências conceituais para ser possível analisar, compreender e explicar as naturezas dessas novas manifestações artísticas. Sendo assim, o campo teórico da Arte também se fez multidisciplinar. Sociologia, Filosofia, Antropologia, Arqueologia, Religião, Mitologia, Matemática e Física passam a ser importantes para a compreensão das novas conformações artísticas, assim como, conforme avançou o século XX, a Informática, as Ciências da Computação, a Biomedicina, a Nanotecnologia, a Biopolítica etc. todas as áreas do conhecimento passaram a ser necessárias como base conceitual para a Arte em seus campos ampliados. Com e partir disso, a formação dos profissionais de Arte passa a ser mais múltipla, mais ampla e, aparentemente, mais crítica: trabalha-se com a crítica social, cultural, política e econômica, entre outras tantas perspectivas, e exercita-se a crítica teórica em tempo integral; critica-se a sociedade de consumo, a sociedade automatizada e esvaziada de sentimentos, a mercantilização da existência e de todos os seres vivos que habitam o universo, a robotização, entre outras tantas problemáticas, mas agimos, em muitos casos, contrariamente a todas essas críticas. Teoricamente somos exemplares.

Criticamos a produtividade maquínica, mas somos maquínicos! Somos uma contradição? E somos produtivistas. Trabalhamos excessivamente, em geral mais horas que aquelas previstas por lei. Somos mercantilistas. Somos consumistas. Somos mecanicistas e autômatos em geral. Somos robóticos quase sempre. Mais contradições? Por que não praticamos o que

defendemos ou aquilo que dizemos acreditar?

Para finalizar, insisto, desde a condição que a distância da aposentadoria proporciona, que deveríamos manter a autocrítica institucional como dispositivo crítico para os nossos fazeres e do que coletivamente estamos edificando sob o risco de, ao invés de profissionais críticos e comprometidos com a Educação e a Arte, promovermos polímatas inconsistentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) "Sociedade, cultura e educação: novas regulações?". Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009.

BARBOSA, Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 93, p. 331-347, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DE ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LENZI, Teresa. **A paisagem fotográfica dos trajetos cotidianos**. Orientadora: Élide Starosta Tessler. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ZANINI, Walter. **Arte e história da arte**. Estudos avançados, [s. l.], v. 8, n. 22, 1994.