

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
DÁ UM PASSO À FRENTE



OEI

Este documento foi elaborado no âmbito do eixo de ação da OEI “Educação artística e cultural”, dentro da linha estratégica: “Fomento da cultura ibero-americana”, do programa-orçamento da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), aprovado para o biênio 2023-2024.

Autoras:

Marián López Fernández-Cao

Gemma Carbó

Lucina Jiménez

Paula Ariane da Silva Moraes

Coordenação técnica:

Irene Aláez

Cristina Calleja

Direção:

Natalia Armijos

EDIÇÃO 2023

© Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España

oei.int

Correção de textos: Ana Hernández Pereira

Diagramação: Mónica Vega Bule

As opiniões aqui expressas são de responsabilidade exclusiva das autoras e podem não coincidir com as da Organização ou dos países que esta representa.

Este documento de trabalho foi elaborado para ser divulgado o mais amplamente possível, contribuindo assim contribuir para o conhecimento e a troca de ideias. Portanto, é permitida a reprodução total ou parcial, sem fins lucrativos, desde que seja citada a fonte.

Esta publicação deve ser citada da seguinte forma: Jiménez, Lucina; Carbó, Gemma; López Fernández Cao, Marián; Moraes, Paula Ariane da Silva, Aláez, Irene (coord.); Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (ed.) (2023). *A educação artística dá um passo à frente*.

Sumário

01

APRESENTAÇÃO

p. 4

02

INTRODUÇÃO:
POR QUE A ARTE?
QUE CRIATIVIDADE?
PARA QUE O ENSINO
DE ARTE?

MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO

p. 6

03

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,
UM DIREITO CULTURAL

GEMMA CARBÓ

p. 18

04

A REVOLUÇÃO EPISTÊMICA
E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

LUCINA JIMÉNEZ

p. 28

05

EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA,
TRANSVERSALIDADE
E REVOLUÇÃO DO
CUIDADO

LUCINA JIMÉNEZ

p. 40

06

STEAM
O CASO DO BRASIL

PAULA ARIANE DA SILVA MORAES

p. 48

07

PROPOSTA

p. 56

08

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

p. 59

01

APRESENTAÇÃO

Uma das prioridades da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) para o novo biênio, no âmbito do Programa-Orçamento 2023-2024, é o fomento da cultura ibero-americana, que associa nosso inesgotável capital cultural ao conceito de cidadania cultural: objetivo que só se alcança quando há comunidades conscientes da importância da cultura na vida dos seres humanos, de maneira individual e coletiva.

As artes contribuem para uma educação integral, por isso a OEI continua impulsivando políticas públicas que fomentem a presença da educação artística nos currículos dos países da região. Esses esforços também estão ligados à promoção de novas habilidades e sua relação com o conhecimento científico e tecnológico, elementos-chave na formação de cidadãos ibero-americanos mais comprometidos com seu ambiente imediato e com os valores de sua região.



A Carta Cultural Ibero-Americana (CCI), instrumento político de cooperação que orienta a ação cultural na região ibero-americana, tem como um de seus princípios fundamentais a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, para a coesão e a inclusão social; e a educação artística auxilia nisso, pois fomenta a liberdade de expressão, conscientiza os jovens a adotarem novos hábitos e gera movimentos de cidadãos que estimulam o compromisso com um mundo mais sustentável.

Da mesma forma, a Unesco ressalta que a educação artística desempenha um papel essencial na transformação dos sistemas educacionais e contribui diretamente para a solução dos problemas sociais e culturais que o mundo contemporâneo enfrenta.

Neste sentido, a educação artística favorece a inovação educacional baseada na interdisciplinaridade, integração e colaboração; potencializando competências socioemocionais dentro do currículo, tais como a criatividade, o pensamento crítico, a resiliência, a consciência ambiental, social e cultural, e a formação de cidadãos culturalmente ativos e criativos.

Da perspectiva dos direitos fundamentais, a educação artística está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de competências-chave e habilidades individuais e coletivas como a empatia, a resiliência ou a superação de conflitos e situações de violência, bem como o exercício da

participação como um ato político de empoderamento cidadão.

Todas estas premissas justificam que a educação artística tenha uma relevância especial nos sistemas educacionais da região, especialmente quando na era digital, a arte e a cultura na educação podem representar uma aposta para avançar em uma abordagem humanista para a sociedade atual e futura.

Para enfrentar estes desafios, é necessária uma política educacional que se comprometa a aumentar progressivamente a presença do ensino de artes e a incluir outras disciplinas e linguagens artísticas contemporâneas nos currículos escolares.

O principal objetivo do documento de trabalho que apresentamos aqui é mostrar como a educação artística pode apoiar a revolução educacional para o século XXI, relacionada com o conhecimento artístico, científico e tecnológico a partir de uma perspectiva de respeito, transversalidade, diversidade, com foco nos direitos humanos e sustentabilidade. Foi elaborado pelo **grupo de especialistas em educação artística e cultural**, promovido pela OEI neste último ano e que continuará em 2023. Este grupo de trabalho, sob a coordenação técnica de Irene Aláez e Natalia Armijos, diretora-geral de Cultura da OEI, é formado por: Lucina Jiménez, Marián López Fdez-Cao, Gemma Carbó e Ana Mae Barbosa (com o apoio de Paula Ariane da Silva Moraes).

Mariano Jabonero.
Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

02



INTRODUÇÃO

*POR QUE A
ARTE? QUE
CRIATIVIDADE?
PARA QUE O
ENSINO DE
ARTE?*

MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO

“

A ARTE É A MAIS UNIVERSAL DAS FORMAS DE LINGUAGEM, POR SER COMPOSTA PELAS QUALIDADES COMUNS DO MUNDO PÚBLICO, É A MAIS UNIVERSAL E MAIS LIVRE DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO.

(Dewey, 1934)¹.

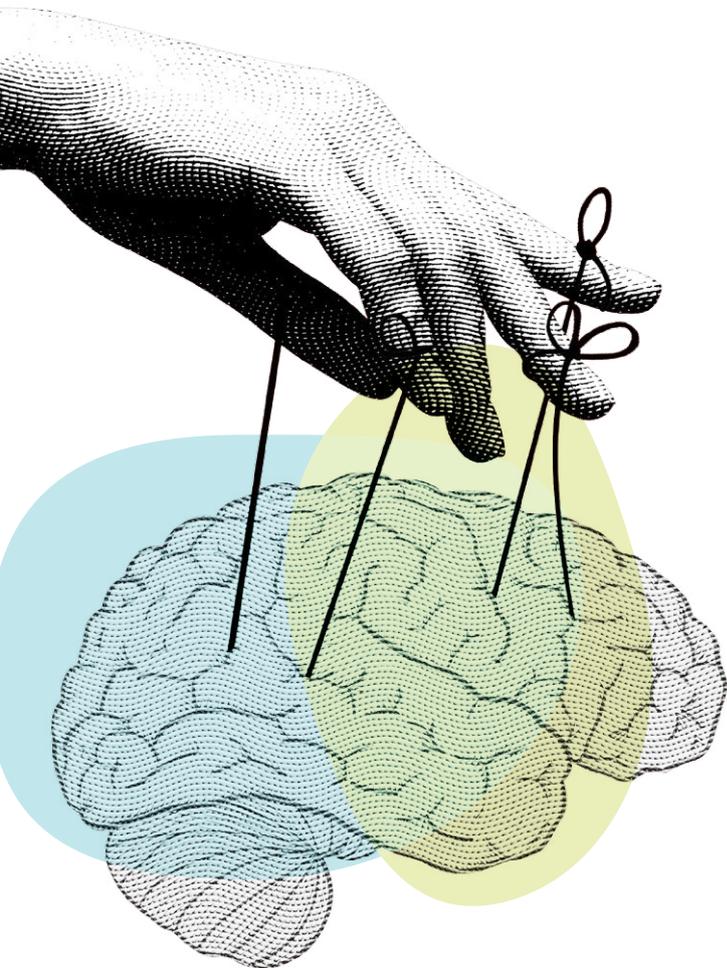
Há noventa anos, John Dewey escreveu estas reflexões, em um século em que a educação universal – para meninas e meninos de todas as classes sociais – estava se tornando uma obrigação universal. Aquele século 20 pensava na alfabetização como apenas aprender a ler e escrever. Hoje, no século XXI, quando nosso ambiente é – mais do que nunca – não só uma cultura visual, mas também um ambiente mediado pela representação visual, esta alfabetização deve ser audiovisual. Vamos reinterpretar a reflexão de Dewey que encabeça este documento à luz de nosso presente.

Podemos, então, ressaltar que a ação criativa é a forma mais universal de comunicação humana, que nasceu nos seres humanos ao mesmo tempo que a linguagem, como uma forma de simbolizar uma realidade física e psíquica e como uma forma de compartilhá-la com os outros.

Falar de arte como um todo é dizer muito pouco ou muito: podemos falar das figuras de Altamira e da Pietà de Michelangelo, da obra de Cecilia Vicuña e da de Artemisia Gentileschi com os mesmos parâmetros? Podemos pensar na experiência estética de moldar a argila ou compor uma melodia em um computador nos mesmos termos? Cada um de nós tem uma ideia diferente de arte, provavelmente mediada - como diria Dewey - por nossa própria experiência com objetos artísticos e culturais, por um lado, e com o exercício criativo, por outro. Para algumas pessoas, a arte será vista como um engano capitalista de um mercado incompreensível; para outras, como algo sobre o qual se sentem desconfortáveis para expressar uma opinião ou mesmo intimidadas; e há aquelas também que evocarão um refúgio para se abrigar, se preencher, ou se emocionar. O processo criativo, o exercício da arte, vai confrontá-las com uma experiência de realização ou frustração, de perda de tempo ou, pelo contrário, de ganho vital.

Há alguns anos, escrevi várias reflexões sobre as origens da arte que gostaria de trazer à tona e que enfatizam vários elementos que não só implicam a necessidade da Educação Artística no processo educacional e de desenvolvimento do ser humano, mas também abrem e relacionam aspectos do ser humano que normalmente não estão relacionados, à primeira vista, nem com a arte nem com sua prática. Estamos falando da neurologia, da criação de objetos e ferramentas, do desenvolvimento da linguagem, da capacidade de vínculo, da memória e do projeto.

¹ Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Baich and Company, (p. 270).



“Hoje sabemos que o cérebro é um órgão social que se constrói a partir da experiência, boa ou ruim, sejam os padrões relacionais de nossa infância felizes ou patológicos. A criança modula seu cérebro através de experiências vinculares.”

O “RUBICÃO CEREBRAL”. OS DOIS HEMISFÉRIOS CEREBRAIS, FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MENTE HUMANA²

Graças a sua capacidade de simbolização, o ser humano teve uma grande capacidade de adaptação que lhe fez desenhar estratégias de sobrevivência e adaptabilidade extremamente complexas. Houve um “rubicão cerebral” superado por nossa espécie. As mulheres e homens sapiens foram os herdeiros de uma lenta evolução cerebral, do *Australopithecus*, com um volume de 450 cm³, aos 1000 cm³ do *Homo erectus*, que continua com o *Homo heidelbergensis* e culmina com o *Neanderthal* e o *Homo sapiens* em benefício dos dois hemisférios cerebrais.

Hoje sabemos que o cérebro é um órgão social que se constrói a partir da experiência, boa ou ruim, sejam os padrões relacionais de nossa infância felizes ou patológicos. A criança modula seu cérebro através de experiências vinculares. Um córtex pré-frontal bem formado através de relacionamentos iniciais saudáveis nos permite pensar bem de nós mesmos, acreditar e confiar nos outros, regular nossas emoções, construir expectativas de vida positivas e usar nossa inteligência intelectual e emocional para resolver problemas imediatos, no curto e longo prazo.

Também nos permite modular a razão e a emoção, pensar livremente e ter coragem intelectual, que é a base do pensamento investigativo, pois ninguém é livre se não confiar em si mesmo. Como aponta Cozolino³, aqueles que foram mais bem cuidados, que foram amados, sobrevivem mais tempo.

O que ocorre no hemisfério direito de nosso cérebro? Entre outras coisas, ocorre a arte, o processo

² López Fernández-Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en la educación*. Lección inaugural en la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

³ Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationship*. Attachment and developing Social Brain. New York. W.W. Norton & Company.

criativo. A simbolização não organizada acontece através de uma linguagem analítica-discursiva. Acontece a percepção, a sensação global, a emoção, aquela memória emocional que faz Marcel Proust nos levar de volta às lembranças da infância por meio de um sabor esquecido. Ocorrem a experiência emocional pessoal e a experiência corporal. Ocorre o ataque de pânico antes de um exame, mas também o estremecimento ao ouvir uma música que nos transporta para outro espaço e outro tempo. Lá estão armazenadas aquelas experiências emocionais interligadas que, em maior ou menor grau, conduzem muitas de nossas ações atuais, nos fazem tomar decisões às vezes precipitadas e nos sentimos sub-humanos, desprezíveis ou, pelo contrário, merecedores de carinho e atenção. Isto afeta nossa capacidade cognitiva, nossa percepção de nós mesmos, nossa coragem intelectual para enfrentar novos desafios e nossa capacidade de trabalhar em equipe e confiar nos outros. Afeta a forma como interpretamos as palavras, os gestos, os olhares e as atitudes dos outros, para além dos significantes.

Ver o mundo a partir do hemisfério esquerdo é fundamental e indispensável. Sem ele, falar e, até mesmo, escrever e compreender este texto, assim como fazer uma análise detalhada das circunstâncias, compreender e organizar os símbolos seriam impossíveis.

Durante os primeiros anos de vida de uma criança, o hemisfério direito se desenvolve e, com ele, as relações afetivas, visuais, de vínculo e relacionais. Em conjunto com o desenvolvimento posterior do hemisfério esquerdo e suas conexões posteriores através do corpo caloso, o cérebro integra ambos os hemisférios e lhes permite cooperar tanto em uma análise global (graças ao hemisfério direito) quanto em uma análise específica (graças ao hemisfério esquerdo) do ambiente. Nossa experiência do eu é o resultado da coordenação e sincronia dos circuitos em ambos os hemisférios. De acordo com as últimas descobertas⁴, parece que as primeiras expressões artísticas, tanto visuais quanto musicais, ocorreram paralelas à aquisição da linguagem

por mulheres e homens. A partir de estudos de pessoas com danos cerebrais, foi demonstrado como as habilidades artísticas e linguísticas dependem de semelhantes mecanismos biológicos preexistentes e estruturas neuroanatômicas que apoiam a abstração simbólica e cognitiva. Portanto, a arte e a linguagem, capacidades distintivas do ser humano, ajudam a nos comunicarmos, a nos conhecermos e a nos relacionarmos. Este fato contribuiu a promover a sobrevivência da espécie através da criação de laços sociais e da empatia e, assim, maximizar a sobrevivência do grupo.

Da mesma forma, seguindo Cozolino e Damasio⁵, os animais usam o tato ou o olfato para se aproximar ou se afastar, os humanos usam o corpo e as emoções para discernir entre o que é positivo e o que é negativo. As emoções são, em certo sentido, experiências conscientes e interpretações do estado de nosso corpo, incluindo muitas das redes neurais de nosso cérebro⁶. Como nossos pensamentos e emoções estão tão interconectados, é difícil saber se é possível distinguir um do outro ou se são aspectos diferentes de um mesmo processo neural⁷.

Emoção e cognição, análise discursiva e percepção global, base da comunicação humana, são elementos indissolúveis do desenvolvimento humano. Precisamente uma das definições da arte é essa, o conhecimento através da emoção. De fato, a arte nos ajudou a sobreviver desenvolvendo nossas capacidades adaptativas. Como Dewey (2008) sugere, não é possível separar entre si o prático, o emocional e o intelectual e confrontar as propriedades de um com as características de outros. A fase emocional liga as partes em um todo; a fase intelectual se refere simplesmente ao fato de que a experiência tem sentido; a fase prática indica que o organismo interage com os eventos e objetos a seu redor.

⁴ Zaidel, Dalhia W. (2016) *Neuropsychology of Art*. Oxon. Routledge

⁵ Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona. Destino.

⁶ Calder, A. J.; Lawrence, A. D. & Young, A.W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 352-363.

⁷ Panksepp, J. (2003a). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neuroscience: decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52, 4-14.

**SOBRE A CRIAÇÃO DE OBJETOS:
POR QUE CRIAMOS E QUE
IMPLICAÇÕES TEM**

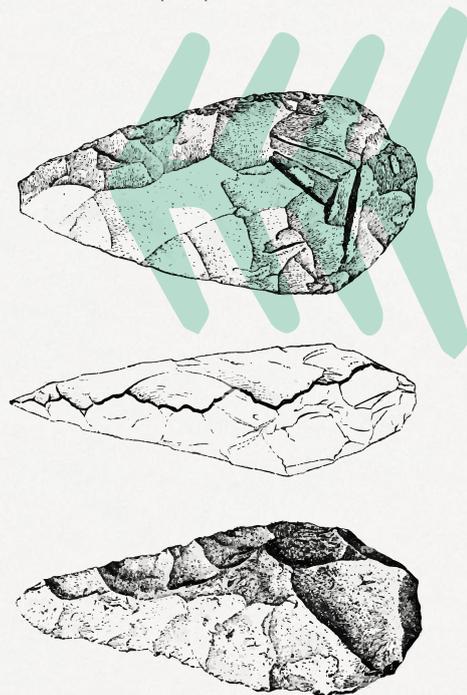
Em outras reflexões⁸ destacou-se que, de acordo com as últimas descobertas, parece ser que os primeiros dados sobre a criação de objetos, instrumentos ou ferramentas, datam de 3,4 milhões de anos, antes do aparecimento do *Homo habilis*. Os primeiros bifaces apareceram há 1,7 milhões de anos, o que parece coincidir com o surgimento da linguagem. Tanto o *Homo heidelbergensis*, quanto o *Homo neanderthalensis* utilizavam pigmentos, criavam objetos de pedra e madeira, enterravam seus mortos e, mais tarde, fizeram gravuras em ossos. Graças à capacidade de simbolização, o ser humano teve uma grande capacidade de adaptação que o tornou capaz de desenhar estratégias de sobrevivência e adaptação extremamente complexas.

Vencido este paradigma moderno de individualidade, os paleontólogos/as agora estão descobrindo que muitos dos objetos, decorações ou enterros que explicam o comportamento de união, com a capacidade de comunicar e conceituar, falar de consciência de memória e simbolismo, são encontrados nos vestígios de seus antepassados.

Neste ponto, é importante insistir nesta “criação” de objetos. Os seres humanos começaram a isolar, combinar e modificar matérias da natureza com um significado anterior, e lhes atribuíram outro, ou seja, começaram a abstrair e conceituar –algo essencial na educação–, para atribuir aos mesmos materiais, ou significantes, significados diferentes. Alguns dos bifaces encontrados têm, atualmente, a nossos olhos, um alto valor estético. Alguns não foram usados e encontrados como oferendas: objetos feitos

“para nada”, ou, precisamente, para tudo o que não pode ser dito. Como os objetos transicionais, foram capazes de expressar afeto, ou de substituir uma ausência. Estamos falando dessas dimensões, a dimensão que isola, relaciona, reconceitua, ressignifica e vincula. Seres que enterraram seus mortos, que estabeleceram uma relação de vínculo através da linguagem corporal, oral e artística e, muito provavelmente, sobreviveram graças a ela, construindo uma memória que vai além da reptiliana.

Por esta razão, os seres humanos precisam criar objetos, embora nem todos os objetos tenham um uso imediato ou prático. Certos objetos, inseridos em uma dimensão estética, tornam-se “pontes” para outra dimensão - talvez para o passado, talvez para o afeto, talvez para substituir uma ausência. Não servem para tarefas relacionadas à sobrevivência imediata, mas provavelmente servem ou serviram para uma sobrevivência psíquica essencial.



⁸ López Fernández-Cao, M. (2015). Para qué el arte. *Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid. Fundamentos, (pp. 18-19).

“É precisamente a linguagem que faz surgir nos humanos a capacidade de vincular, a relação, aquilo que supostamente deve fortalecer o afeto, a comunicação, a capacidade de fazer e construir a comunidade.”

SOBRE O INÍCIO DOS SÍMBOLOS HUMANOS E A INSCRIÇÃO DA MEMÓRIA E DO APRENDIZADO

Quando começa a escrita? Quando se distingue do desenho? Quando os traços repetidos dizem algo íntimo ou algo comum e compartilhável? As magníficas pesquisas de Marisa Rodulfo⁹ e Ricardo Rodulfo¹⁰ são pertinentes a este respeito e nos mostram como o desenho e o rabisco estão próximos desde o início da escrita, assim como estão próximos ao corpo, à pele, um de nossos primeiros suportes onde nosso dedo desliza à maneira de um lápis ou, melhor ainda, de um pincel.

“Estamos perante um códice em que conservamos as páginas com o ícone, com a imagem, mas perdemos as palavras que nos permitem saber o que isto representa”, afirma José Antonio Lasheras¹¹, diretor

⁹ Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo*. Buenos Aires. Ediciones Paidós, Psicología Profunda.

¹⁰ Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires, Paidós, Psicología Profunda.

¹¹ López-Linares, J.L. (2018). *Altamira, el origen del arte*. [Documental]. Morena Films.

do Museu de Altamira, diante de uns símbolos repetidos nas rochas da caverna. Quantas dessas formas geométricas que achamos que eram apenas um ritmo visual, em que os símbolos se repetem várias vezes, mudam de significado, voltam e podemos encontrá-los novamente um pouco mais adiante, eram uma escrita, serviram para marcar um evento que representou uma mudança nas vidas das pessoas, um impacto emocional? Podemos pensar em uma escrita que perdemos a capacidade de pronunciá-la – e, portanto, de compreendê-la – nos tecidos incas, com a complexidade de abstração, assim como nos símbolos maias e de tantas culturas ainda a serem estudadas. Se não existisse a Pedra de Roseta, ainda pensaríamos nos egípcios como uma civilização sem escrita.

A arte está tão unida à linguagem, que é linguagem. É necessário um manual de instruções para compreender os significados unívocos? Podemos permitir um mundo com significados ambíguos, mutáveis, globais e holístico?.

É precisamente a linguagem que faz surgir nos humanos a capacidade de vincular, a relação, aquilo que supostamente deve fortalecer o afeto, a comunicação, a capacidade de fazer e construir a comunidade. A arte como linguagem universal permitiu o rito, o ritual, a celebração do comum em seus momentos mais cruciais: receber quem chega, separar-se e perder nossos membros. Por sua vez, a relação é o que permitiu a ajuda entre o grupo, a criatividade compartilhada diante da inclemência e da crise. Hoje, os paleoarqueólogos sabem, através da análise dos crânios encontrados, que houve humanos sem dentes que sobreviveram aos primórdios tempos porque alguém mastigou a comida deles para alimentá-los e, através da análise dos ossos de suas pernas, que alguns humanos com diversidade funcional chegaram à velhice porque foram carregados nos braços ou nas costas por alguém. A solidariedade é a prova do desenvolvimento humano, não de sua destruição. E a arte foi a desencadeadora.

A SIMBOLIZAÇÃO E A CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO: SOBREVIVÊNCIA E ADAPTABILIDADE

Como o gesto com a pedra pintada que as crianças, como diria o casal Rodolfo, fazem quando estão a caminho de casa, e a menina ou o menino volta a ver no dia seguinte com prazer; como a pedra que fica na porta e é encontrada novamente todas as manhãs, o que faz com que, frente ao obsoleto, à vida, às horas, os gestos, o desenho ou o objeto permaneçam, a arte se torna aquele lugar imortal para os mortais. Aquele objeto cuja função é permanecer, porque nos transcende, ao mesmo tempo em que nos ancora e nos dá segurança.

A arte, assim como as ferramentas e a tecnologia, emerge como um produto que foi feito através de um corpo que soube olhar, parar, captar a essência, organizar visualmente, contemplar necessidades, repensar relações e devolver ao exterior, em um trabalho complexo de interiorização e exteriorização, criando um objeto.

Um olhar que valoriza, mede, compara, busca ou relaciona está na origem da criação dos objetos, por motivos práticos, científicos ou estéticos. Somente este olhar curioso foi capaz de desenvolver teorias e descobrir leis físicas como a seção áurea, a série Fibonacci e todas as leis da física que os seres humanos descobriram com base em uma observação que relaciona causa e efeito. Portanto, arte e ciência,

objeto artístico e tecnologia, partem do mesmo olhar, não de um olhar diferente. Um olhar que é capaz de abstrair relações, leis, variações, constantes. É este olhar, junto com as mãos que fazem, que conseguem prolongar a vida: curar feridas, cobrir os pés, curtir, cortar, tecer ou costurar com uma agulha, uma das tecnologias que não mudou absolutamente nada em vinte mil anos. A adaptabilidade, a capacidade de adaptação a um contexto, permitiu-nos sobreviver e nos adaptarmos a diferentes condições de vida. Por esta razão, a Educação Artística é um direito educativo que nos permite transcender, além do aqui e agora e nos permite, por sua vez, contar histórias, compreender o aqui e o agora.

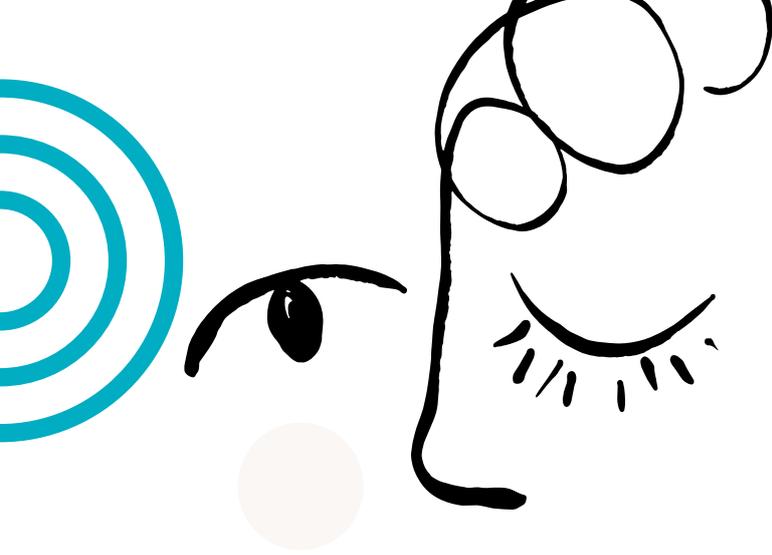
O PROJETO VITAL: A ARTE, ENTRE A TÉCNICA E O JOGO

Há alguns anos, o designer Bruno Munari destacou que o trabalho artístico era uma tarefa técnica –com um claro caráter cognitivo, transferível e comunicável– e, ao mesmo tempo, um jogo, sujeito ao acaso, à mudança e à imaginação. Depende do resultado, ser algo “útil” ou “inútil”. A educação deve se preocupar com o útil?

Como já dissemos, no campo do espaço de jogo –seguro e livre como Winnicott apontaria¹²– os se-

¹² Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona. Gedisa.





res humanos testam possibilidades, normas, papéis, aventuram-se no desconhecido e imprevisível com coragem e curiosidade, enfrentam o imprevisível e se conectam com o mundo e a cultura, o lugar dos objetos “inúteis”, mas essenciais para o desenvolvimento psíquico e vincular. Além disso, acostumam-se ao planejamento, às fases, à tomada de decisões, ao processo: “a regra, por si só, é monótona; o acaso, por si só, torna-nos inquietos. A combinação de regra e acaso é vida, é arte, é fantasia, é equilíbrio”¹³.

A arte tem a capacidade de combinar ambos - técnica e jogo, regra e acaso - e permite a construção de um terreno de experiência chave para o futuro.

A arte organiza através de suas regras -coordenadas, planos, enquadramentos, composição, perspectiva, formas e linhas, organização visual, sonora ou espacial- a experiência humana. Ao mesmo tempo, permite-nos desorganizar o dado e fazer que o novo apareça, por isso é fundamental para o conhecimento e a descoberta de novas relações, abstratas ou concretas. Seu resultado permanece diante de nossos olhos e pode ser refletido, comparado e refeito. É um campo infinito de organização, desorganização e reorganização que desenvolve o pensamento em sua totalidade.

Fazer da vida um projeto tem a ver com o projeto artístico: com as formas dadas, o ser humano tem a capacidade de montar um projeto, organizá-lo, sequenciá-lo, realizá-lo, desfazê-lo e refazê-lo a partir de outro ponto de vista. Para parar e observar

novamente. Esperar. Terminar. Mostrá-lo a outros. No acaso e na regra coexistem julgamento e reconhecimento, consenso, cânone e transgressão. Por esta razão, a atividade criativa nos prepara para a vida como um projeto e para ver a realidade proposta pelo construcionismo: os pontos de vista. Prepara para a descoberta científica, para o planejamento empresarial, para o trabalho e para a sensibilidade intercultural, pois o papel do olhar criador descentraliza continuamente o foco inicial para reorganizar suas relações.

APRENDER A VER

Descobrir o mundo não é, portanto, “olhar” o mundo, é “ver” o mundo, como Munari também assinou-lo¹⁴. Este aspecto tem a ver com a descoberta do território, do habitat, da natureza e do contexto que nos rodeia, com nossa escala em relação ao que nos rodeia, com nossa mão como medida, com nosso passo como instrumento que marca o ritmo de uma caminhada, com o som de nosso coração que bate em um mundo de som, com nosso gesto perante a automatização.

Tem a ver com a construção de nosso habitat, com o olhar que se fixa e encontra estruturas, ritmos, gradações e contrastes, com um céu estrelado onde se encontram relações nas constelações, com as formas das nuvens que nos permitem classificar, diferenciar, brincar. Leva à liberdade de descobrir, de construir uma nova realidade dentro da realidade existente, com uma atitude analítica, crítica, curiosa e aberta.

Por sua vez, o corpo que olha é olhado e se torna, ao mesmo tempo, em sua humildade e objetividade, o foco de atenção, medida e norma. Coisificado através de sua aparência, torna-se um estereótipo social. Romper com a norma também é um exercício de transgressão social e estética que implica uma mudança, um desafio artístico e social que implica uma

¹³ Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Il Melangolo.

¹⁴ Meneguzzo, M., Fontán del Junco, M. y Capa, A. (Eds.). (2022). Bruno Munari. Catálogo Fundación Juan March.

desconstrução de nossa maneira de nos relacionarmos com o mundo e nos proporciona ferramentas críticas em uma cultura visual e em um ambiente sobrecarregado de imagens. Aprender a ver é aprender a desconstruir hierarquias, analisar subalternidades e propor alternativas.

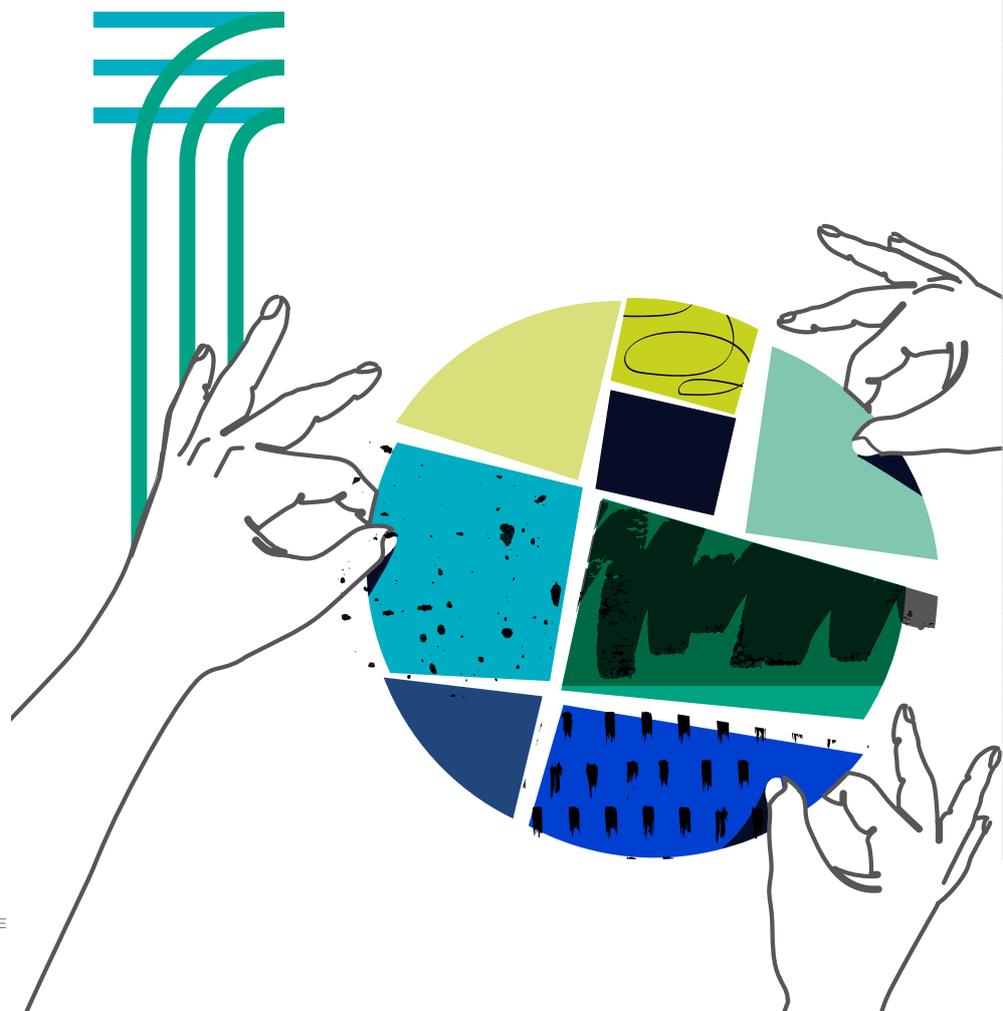
A criatividade é um conceito que precisa ser definido socialmente e que está presente na educação artística. Se a criatividade consiste em enfrentar os conflitos trazendo uma originalidade “subjetiva”, uma nova maneira de resolver esse conflito - pessoal, interpessoal, social ou internacional - é verdade que há maneiras de solucionar conflitos que só beneficiam a pessoa que oferece a solução e não o resto. Provavelmente, aqueles que inventaram as operações financeiras e ganharam milhões de euros com elas na crise de 2008 e acabaram arruinando milhares de empresas e empobrecendo as classes média e baixa do mundo em 2010, são criativos no sentido estrito da palavra: inventaram algo novo e atraente que lhes proporcionou a solução para o suposto conflito de enriquecerem no curto prazo.

A criatividade com a qual este texto se compromete, a criatividade na educação, tem necessariamente uma dimensão social. Para ser social e educadamente útil, deve ser atravessada com responsabilidade ética em relação a si mesmo e à sociedade. A criatividade deve ser despojada da “má-fé”, no sentido mais puro sartriano, que não engana e não é enganada, e que busca para si e para os outros um projeto vital e social de melhoria.

Julio Romero Rodríguez¹⁵ destaca alguns dos componentes desta nova criatividade com a qual estamos firmemente comprometidos:

¹⁵ Romero Rodríguez, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. Revista Pulso, 33, 97-102.

“ A criatividade com a qual este texto se compromete, a criatividade na educação, tem necessariamente uma dimensão social. Para ser social e educadamente útil, deve ser la deve ser atravessada com responsabilidade ética em relação a si mesmo e à sociedade.”



Criatividade distribuída



Refere-se às possibilidades de criação e participação como criadores em projetos compartilhados, utilizando seus diferentes conhecimentos e capacidades, assim como os materiais, instrumentos e ferramentas disponíveis, de acordo com as diferentes situações e possibilidades das pessoas. Se falamos de criatividade distribuída, a criatividade não está nas pessoas, está na relação que pode ser estabelecida entre as pessoas, os conhecimentos, os materiais, as ferramentas e instrumentos de cultura, interagindo em processos colaborativos. De acordo com este ponto, a criatividade não é exclusiva, é compartilhada. Portanto, a participação em projetos criativos compartilhados é uma chave fundamental.

Criatividade construída



Se falamos de criatividade construída, não estamos pensando apenas em desenvolver nossa criatividade. Estamos pensando em construí-la, o que implica olhar não apenas para dentro, mas também para fora, bem como lidar com aprendizados compartilhados, decisões, projetos para essas possibilidades que podemos desenhar e materializar e, sobretudo, implica colocar em ação essa capacidade, atitude ou forma de pensar, de ser e se fazer criativo.

Criatividade horizontal



Podemos falar de criatividade horizontal a partir do momento em que pensamos na criatividade como uma qualidade humana e cujas diferenças de grau não são apenas atribuíveis a questões naturais, mas em grande parte a fatores biográficos, culturais e sociais, que promovem ou dificultam este desenvolvimento. Pode ser interessante detectar capacidades individuais, mas é muito mais interessante detectar e desvelar as condições que podem permitir, dificultar, estimular ou construir o senso de criatividade, assim como facilitar as condições de participação no processo criativo de forma horizontal, como agentes, como sujeitos de criação.

Criatividade interconectada



A criatividade interconectada nos permite pensar em redes de pessoas - não necessariamente identificadas como criadoras - que criam processos criativos com foco em realizações que implicam mudanças e melhorias. Uma forma de entender a criatividade na qual o sujeito criativo não é um indivíduo, nem mesmo o que normalmente entendemos como um grupo, mas uma coletividade de pessoas interligadas em torno de um núcleo criativo. A criatividade interconectada dá importância à criação de pontes que conectam pessoas.

Criatividade sustentada



Ao contrário da criatividade momentânea, essa forma de entender a criatividade como um choque criativo ou um golpe de inspiração, pode ser bastante útil pensar na criatividade sustentada como uma forma de ser, pensar e fazer que se mantém ao longo do tempo, uma atitude, uma referência constante. Não é tanto uma iluminação efêmera e inesperada, mas uma escolha e uma dedicação prolongada ao longo do tempo explorando outras formas de ver, pensar e fazer, questionando o óbvio e problematizando a realidade a fim de transformá-la.

Criatividade decidida



Esta é uma forma de colocar a criatividade no domínio das escolhas e compromissos, não no domínio das habilidades ou qualidades que estão naturalmente presentes, ou que aparecem inesperadamente sem qualquer escolha ou responsabilidade de nossa parte.

Criatividade complexa



É aquela que tem todas as suas facetas interrelacionadas, sem que seja possível considerar nenhuma delas de forma isolada ou independente.

Criatividade paradoxal



Considerar a criatividade como algo paradoxal implica assumir e ser consciente desta dupla natureza da criatividade, compreendê-la como algo desejado e que se quer eludir ao mesmo tempo. Esta dualidade também é evidente naquelas realizações criativas que geram destruição. Da mesma forma, a natureza paradoxal da criatividade é manifestada em conceitos como a resiliência, evidenciando a qualidade potencialmente criativa ou impulsora da criatividade de muitos eventos ou situações vivenciadas como negativas ou destrutivas. Fazer esta dualidade presente é poder intervir nela.

Criatividade transformadora



Criatividade que transforma, não os objetos ou os materiais, mas sim as pessoas, comunidades, a cultura, a maneira de ver e de se ver na realidade, e a própria realidade. Um processo que transforma as pessoas envolvidas nele e muda as relações, e essa é a autêntica realização criativa.

Criatividade expandida



Significa qualquer processo que provoque a infiltração da criatividade em todos os cantos da sala de aula, da escola, do ambiente próximo e da sociedade, gerando dinâmicas para repensar, rever, refazer, reunir de outros ângulos, e aproveitar e valorizar as diferentes contribuições ao processo que podem ser feitas, a partir de sua situação e condições, por todas as pessoas, por todos os agentes.

Criatividade emocional



Uma criatividade emocional que também leva em conta o mundo afetivo, ao qual não é dado muito espaço ou oportunidade de estar presente no ambiente escolar. Criatividade emocional, porque o criador é completo, não tem só uma metade do cérebro ou usa apenas processos cognitivos sem participação do afetivo, e porque, se o processo criativo lida com o risco, o erro, o fracasso e a desorientação, a ambiguidade, assim como com o sucesso, a satisfação, a recompensa, o esforço... tudo isso está ligado a emoções, afetos, não a um tipo de experiência emocionalmente neutra, se é que isso existe.

Criatividade indisciplinada



Ao contrário da criatividade disciplinar (a criatividade que pensávamos que fosse mais característica das artes ou de algumas ciências do que do resto das disciplinas), podemos falar da criatividade indisciplinada, a criatividade que não está sujeita ao rígido controle de regras não passíveis de revisão nem às barreiras de áreas compartimentadas.

Por todos esses motivos, a Educação Artística, como um direito educativo, deve estar presente de forma clara, patente e decidida na educação geral e, em particular, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio, base da educação de todo ser humano.

PARA RESUMIR, ALGUMAS FUNÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO:

A arte é um modo de conhecimento que envolve o corpo, os diferentes sentidos - a capacidade visual, espacial, proprioceptiva e sonora.

A arte permite o desenvolvimento do olhar atento, ensina a “olhar”, base da pesquisa e das relações humanas.

O processo criativo permite a expressão organizada dos impulsos internos, base de uma educação em bem-estar psicossocial.

A arte renova o espaço para o jogo e a experimentação, permitindo a tentativa e erro, o trabalho com a frustração, a perseverança e o planejamento.

O processo criativo nos ajuda a criar uma história, a dar sentido, algo essencial em uma educação que trabalha com projetos.

A arte apela para a liberdade e a responsabilidade de se construir. Coloca em jogo a responsabilidade pessoal na opção estética, implica compromisso com o processo e o objeto final, e coloca em jogo a crítica construtiva e a autocrítica.

A arte proporciona sensibilidade estética, base da educação patrimonial.

A arte nos faz sentir parte de uma comunidade sem perder nossa singularidade, um aspecto vital em uma educação que é corresponsável com os outros.

A arte oferece uma visão alternativa de outras possibilidades vitais, estimulando uma imaginação que desenvolve a capacidade de lidar com crises pessoais e sociais¹⁶.

¹⁶ López Fernández-Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en la educación*. Palestra inaugural na Faculdade de Educação. Universidade Complutense de Madrid.



03

*A EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA,
UM DIREITO
CULTURAL*

GEMMA CARBÓ



A PARTICIPAÇÃO NA VIDA CULTURAL, UM DIREITO FUNDAMENTAL

Em 1948, a adoção da *Carta dos Direitos Humanos*¹⁷ criou um precedente único de consenso universal e especificou os princípios essenciais que definem uma vida digna para todas as pessoas, independentemente de raça, sexo, religião, nacionalidade ou país de origem.

Há, em total, 30 artigos que foram posteriormente complementados pelo *Pacto de Direitos Civis e pelo Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*¹⁸ (1966) e pelo *Protocolo*¹⁹ *Facultativo* para sua reivindicação perante o Tribunal de Direitos Humanos, aprovado para o PIDESC em 2013. O artigo 27 da Carta dos Direitos Humanos estabelece que *todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade*. Para isso, a educação, como instituição central dos estados modernos, é uma parceira indispensável.

No entanto, a educação para o acesso à vida cultural tem estado muito condicionada pela consideração política da diferença e da diversidade cultural como um problema. Conseqüentemente, a escolarização tem facilitado o acesso às práticas culturais estabelecidas pelos cânones da história da arte ocidental e da institucionalidade cultural moderna que são ensinados aos estudantes sob uma perspectiva científica e teórica.

Desta forma, os museus, o patrimônio histórico-artístico e as belas-artes fazem parte dos currículos escolares da maioria dos estados-nações como conteúdo histórico-artístico, mas têm se afastado da experiência estética, da prática cultural, das novas linguagens audiovisuais e, acima de tudo, de muitas outras narrativas, realidades e formas de expressão cultural invisíveis e ausentes.

De fato, se analisarmos brevemente as diferentes convenções e

¹⁷ <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

¹⁸ [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales | OHCHR](#)

¹⁹ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-international-covenant-economic-social-and>

documentos que a Unesco, – a agência das Nações Unidas especializada nestes dois direitos fundamentais – tem impulsionado ao longo dos anos, veremos como a percepção do que entendemos por cultura e seu vínculo com a educação foi mudando.

Em 1972, a primeira grande Convenção para a *Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural*²⁰ define a cultura como um legado histórico, material e artístico, vinculado também às grandes paisagens da natureza. O texto se refere especialmente aos monumentos (culturais e naturais) ou obras de valor universal, cujo prestígio é atestado pelos critérios de unicidade e autenticidade proporcionados pela pesquisa científica.

Esta validação científica da relevância do patrimônio não é, no entanto, suficiente para sua preservação se não for conhecida, assumida e aceita pelas novas gerações. Esta tem sido a tarefa histórica da educação patrimonial e da educação artística. Em 1996, após o encontro mundial em Lisboa para discutir este assunto, a Unesco propôs um *Roteiro para a Educação Artística*.

Com este documento, os países-membros da Unesco assumem que as declarações e convenções internacionais visam garantir às crianças e adultos seu direito à educação, assim como sua participação na vida artística e cultural. Consequentemente, o cumprimento desses direitos é o principal argumento a favor de tornar a Educação Artística uma parte importante e até mesmo obrigatória do currículo educacional nos diferentes países.

Porém, na última década do século XX iniciou-se um intenso debate sobre a consideração pública e política do que é ou não é patrimônio cultural e quais expressões artísticas são consideradas relevantes. Isto se deve em grande parte às opiniões críticas que os países do sul global estão expressando em relação às definições clássicas de cultura baseadas nos avanços científicos da antropologia e dos processos de descolonização.

Este processo de reflexão levou a uma nova con-

venção aprovada em 2001, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, que rompe com a visão historicista e monumental do patrimônio cultural, ampliando a perspectiva para o intangível, o vivo, o contemporâneo, para o que socialmente, como comunidades, entendemos como relevante, para a diversidade das expressões culturais e a criatividade que dela deriva.



.....
Entende-se por patrimônio cultural imaterial" práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e sua história, e confere-lhes um senso de identidade e continuidade, contribuindo, assim, para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Em 2005, a comunidade internacional de nações propôs uma nova convenção internacional que estabelecesse as diretrizes para a proteção e promoção desta diversidade de expressões culturais diante das tendências de homogeneização e padronização das práticas culturais que a globalização vem acentuando desde o final do século XX.

Este novo acordo jurídico internacional, ratificado rapidamente por quase todos os países-membros da Unesco, foca em dois aspectos fundamentais: diversidade cultural e criatividade.

²⁰ <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

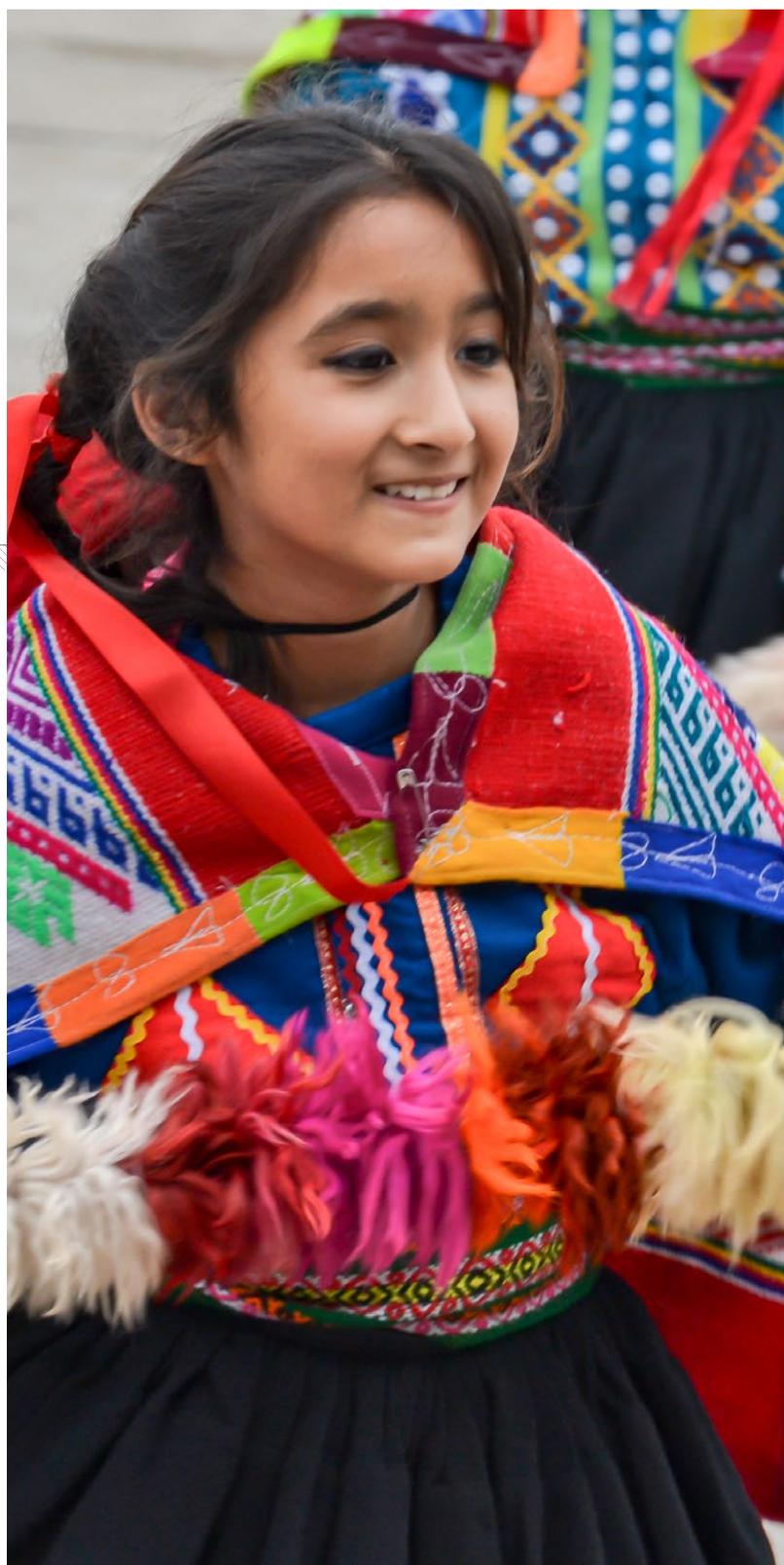


(...) *Paulatinamente, os territórios da diversidade, vinculados originalmente a questões étnicas e à luta pelos direitos civis, começam a ampliar seus atores, abordagens e tramas. Emerge uma múltipla polifonia de diversidades: as questões de gênero, os jovens, os mundos urbanos, o ressurgimento do local, o meio ambiente, a biodiversidade, as novas estéticas, dando assim origem a uma mudança na noção política, intelectual e ética da diversidade cultural (...)*
(Rivas, 2011, p. 4)²¹.

A fim de reforçar esta centralidade da diversidade cultural nas políticas públicas - não só de cooperação para o desenvolvimento, mas também dentro dos estados - um grupo de pesquisadores da Universidade de Friburgo definiu os direitos culturais em 1991, dando-lhes assim um estatuto legal.

Esta primeira declaração foi debatida publicamente em Barcelona, no âmbito do *Fórum Internacional de Culturas* e, posteriormente, em 2009, as Nações Unidas nomearam uma relatora especial para os direitos culturais. Esta figura independente trabalha com base em um documento-chave²² que especifica a questão da participação e marca o início de uma pesquisa sobre o nível de proteção destes direitos.

Os relatórios anuais das diversas relatoras especiais que ocuparam este cargo reforçam claramente as recomendações aos estados sobre a necessidade de promover a Educação Artística na esfera da educação formal e da educação para a cidadania. Ao mesmo tempo, introduzem especificamente a consideração necessária de que esta educação deve levar em conta a diversidade de culturas, línguas e



²¹ <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1>
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1>

²² Observación general nº21. Derecho a participar en la vida cultural https://www.refworld.org/es/publisher/CESCR/GENERAL_4ed35beb2_0.html

expressões artísticas, assim como o claro vínculo entre a imaginação e a economia cultural e criativa.

Convém lembrar que, em 2019, as Indústrias Culturais e Criativas empregaram mais de 7,6 milhões de pessoas na União Europeia e que, desde 2013, criaram aproximadamente 700.000 (+10%) empregos para autores, atores e outros trabalhadores criativos.

Por esta razão, a Comissão Europeia propôs uma Agenda Europeia para a Cultura, aprovada pelo Conselho da União Europeia em 2007. Esta agenda reconhece o valor da Educação Artística para o desenvolvimento da criatividade. Além disso, o quadro estratégico da UE para a cooperação europeia em matéria de educação e formação para a próxima década destaca a importância das competências transversais, tais como a sensibilidade cultural e a criatividade.

Sob a perspectiva dos direitos fundamentais, a Educação Artística está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de competências-chave e de habilidades individuais e coletivas como a empatia, a resiliência ou a superação de conflitos e situações de violência, bem como o exercício da participação como um ato político de empoderamento cidadão.



Em seu relatório sobre direitos culturais e educação artística, por exemplo, a relatora especial observa que o poder transformador da arte e da cultura reside na natureza da experiência estética, que liga as faculdades cognitivas aos sentidos e às emoções, criando, assim, plataformas que oferecem muitas possibilidades de aprendizagem, reflexão, experimentação e aceitação da complexidade.

Estes avanços tornaram necessário rever a visão estabelecida pela Unesco em relação ao papel das artes na educação. Em 2010, foi aprovada a Agenda de Seul: Objetivos para o desenvolvimento da educação artística²³, um documento de consenso que destaca a compreensão da arte e da cultura como vetores de aprendizagem transversal e ferramentas para a educação intercultural, democrática, não violenta e criativa.

O terceiro objetivo desta agenda reforça a ideia de que os princípios e práticas da Educação Artística devem ser aplicados à **solução dos problemas sociais e culturais do mundo contemporâneo**.

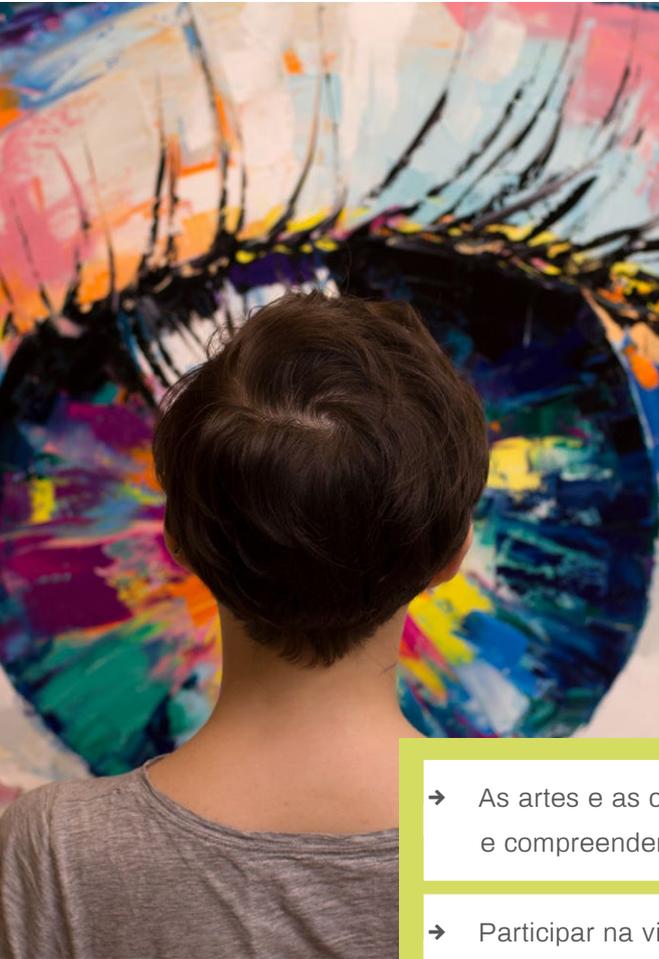
A confluência entre os direitos culturais e educacionais e as agendas globais é hoje uma realidade comprovada. A Agenda 2030 estabelece poucos indicadores específicos para a cultura, mas quando fala de educação no objetivo 4, afirma que deve ser orientada para a valorização da diversidade cultural como forma de encontrar respostas para os desafios da sustentabilidade.



Um relatório recente - desta vez da relatora especial pelo direito à educação - menciona que o adjetivo “cultural” em seu sentido mais amplo abrange não apenas a arte ou o patrimônio, mas todas as disciplinas educacionais. A busca da interdisciplinaridade na educação, desde a mais tenra idade, favorece uma compreensão real do mundo a nosso redor.

²³ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

“ Estimular o interesse, a motivação e a criatividade através da música, das artes plásticas e da educação física pode levar ao desenvolvimento da linguagem, da matemática, da história, do meio ambiente e da ciência.”



Na Catalunha, por exemplo, o Conselho Assessor para o Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 afirma que *a qualidade da educação obrigatória deve ser garantida através de uma visão holística da aprendizagem, que supere as tradicionais dicotomias entre aspectos cognitivos, emocionais e éticos e promova a aprendizagem de habilidades para um ambiente em mutação, que requer adaptabilidade e rapidez, trabalho em equipe, gestão da informação, pensamento crítico, capacidade de comunicação e resolução de problemas.*

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO LONGO DA VIDA PARA COMPENSAR A CRESCENTE DESIGUALDADE

O direito de participar da vida cultural e a necessidade de uma educação que prepare para os desafios contemporâneos exige, como vimos, uma ação local urgente contra o analfabetismo cultural e artístico. Há muitas razões para isso, mas podemos agrupá-las em três argumentos principais:

- As artes e as ciências são as duas formas de fazer perguntas e compreender o mundo em que vivemos.
- Participar na vida cultural da própria comunidade é um direito fundamental, e não ser capaz de exercê-lo leva à exclusão social.
- A cultura e as artes são áreas estratégicas para a criação de empregos, especialmente entre os jovens.



A pesquisa científica, social e artística converge nesta afirmação. Marian López Fernández-Cao explica isto muito bem em seu artigo inicial quando se refere aos avanços da neurociência, mas resgatamos algumas citações interessantes para reforçar esta ideia.



.....

Os avanços em tecnologia possibilitaram observar o cérebro humano em funcionamento. As emoções e criatividade são fundamentais para alcançar o aprendizado e desenvolver ambos os hemisférios. Estimular o interesse, a motivação e a criatividade através da música, das artes plásticas e da educação física pode levar ao desenvolvimento da linguagem, da matemática, da história, do meio ambiente e da ciência.

É preciso aumentar a aplicação de metodologias de aprendizagem transversal, que geram e transmitem conhecimentos compartilhados entre os diferentes campos científico, tecnológico, artístico e matemático e incentivem o pensamento crítico e a criatividade.

Há muito tempo temos evidências da necessidade das artes e da cultura na educação: elas contribuem ao desenvolvimento integral, à inclusão social, ao conhecimento relacional, à criatividade e à imaginação. Além disso, é preciso reivindicar a humanidade e a espiritualidade.

Como aponta John Berger²⁴ -e Marián López Fernández-Cao também destaca em seu texto introdutório -, nascemos com a capacidade de ver e ouvir antes de falar ou escrever. A alfabetização, que à época era o foco do debate e das reivindicações educativas, atualmente vai além da leitura e da escrita. Precisamos de alfabetização em muitas línguas e linguagens desde o nascimento (educação infantil, obrigatória, adulta, especial...) e ao longo da vida.

As novas formas de aprender arte também nos conectam à tecnologia e às linguagens digitais. Aprendemos de forma diferente. A cultura, a educação e a comunicação se cruzam. As redes são um exemplo da complexidade e da interconectividade que também é imposta aos processos de aprendizagem e que agrava as diferenças devido à lacuna digital. O mau uso desses canais de comunicação e de produção de conteúdo, resultantes do analfabetismo estético, ético e digital, acarreta sérios perigos para a democracia e a defesa da liberdade de expressão ou ao direito à informação veraz.

²⁴ Berger, J. (2005). *Modos de ver*. Gustavo Gili, S.L.



Mas, acima de tudo, aprendemos em todos os lugares. Uns mais, outros menos. A mochila cultural é um fator cada vez mais decisivo na exclusão social. Por esta razão, a escola e a educação escolar obrigatória são fundamentais, assim como qualquer espaço cultural. O Levantamento de Necessidades e Participação Cultural em Barcelona (2020) mostra que *falhamos como sociedade e como instituições públicas no desenvolvimento do direito ao ensino da arte e da cultura. Mostra como o código postal, a familiaridade com as artes, o gênero e o nível de instrução condicionam suas oportunidades educacionais culturais. Mas também que as necessidades são transversais: todos pedem e gostariam de pedir mais oportunidades.*

Tudo isso amplia o campo das instituições e políticas culturais para as artes na educação. Surgem novos atores e responsabilidades, como a universidade e a capacitação de formadores, que não se reduzem mais às figuras profissionais clássicas do ensino e da pedagogia, mas se estendem à educação social e à mediação intercultural, à arte, à educação e à gestão cultural.

As responsabilidades educacionais desses novos atores socioculturais serão exercidas em instalações culturais clássicas como museus, teatros ou auditórios, mas também, cada vez mais, nas ruas, nos centros cívicos, nas festas ou festivais, exposições e eventos em geral.

Da mesma forma, como vimos, novas responsabilidades culturais estão começando a ser definidas para os atores educacionais que devem considerar a diversidade cultural e a Educação Artística como um desafio que não é exclusivo, mas compartilhado com as comunidades.

GRANDES DESAFIOS, NECESSIDADES E BOAS PRÁTICAS

O contexto socioeconômico e ambiental, assim como a crise de saúde global da recente pandemia, gerou novos pontos de inflexão e uma revisão global das políticas públicas, incluindo as políticas culturais e educacionais.



O documento RESET Catalunha 2022, por exemplo, em sua AÇÃO 1.7, afirma que *a comunidade educativa deve dispor das ferramentas necessárias para incorporar projetos e propostas vivenciais e significativas de educação artística na escola, que permitam aos alunos se conectarem com a cultura. Neste sentido, é necessário gerar e fortalecer as conexões com os artistas para que, ao mesmo tempo, possam atuar e criar conexões a seu redor. Não podemos deixar a aprendizagem humanista e artística fora do horário escolar, a qual somente aqueles com meios suficientes têm acesso, nem que fique exclusivamente nas mãos de centros especializados em arte e música. A Educação Artística é um direito que garante o acesso universal à prática artística.*

Nos espaços participativos, como nos relatórios dos/das especialistas, os professores, as famílias, os artistas e gestores culturais e a sociedade em geral especificam as demandas e necessidades para garantir a Educação Artística para todos. A mesa interdepartamental e o processo consultivo sobre educação e cultura, resultado dos trabalhos sobre o *Estatuto do Artista*, ou a recente aprovação do Livro Branco sobre Educação Artística na Espanha são prova disso.

Estas exigências começam com a capacitação de formadores em direitos humanos e de acordo com os valores éticos e estéticos da diversidade e da criatividade. No contexto da América Latina, a aprovação da *Carta Cultural Ibero-Americana*, com um ponto específico referente à parceria entre educação e cultura, assim como os programas de Educação Artística promovidos pela Organização de Estados Ibero-Americanos, foram pioneiros e uma referência nesta questão.

Professores, educação social, educação não formal, mediação, gestão cultural, artistas e educadores ou pedagogia cultural são todos perfis profissionais que as universidades deveriam capacitar para ensinar e acompanhar os cidadãos ao longo de suas vidas, através da cultura e da arte, construindo um olhar crítico, possibilidades de desenvolvimento profissional e a capacidade de imaginar respostas aos desafios da sustentabilidade. Desta forma, estaríamos mais próximos de uma educação que garanta a participação na vida cultural de forma livre e comunitária ou para desenvolver as capacidades expressivas e criativas daqueles e daquelas que desejam participar mais profissionalmente da produção artística e cultural.

Lembremos que o conjunto de atividades econômicas relacionadas à produção e exibição artística – o artesanato, o desenho, o mercado de trabalho audiovisual e multimídia, a indústria cultural e a mídia – compõem o extenso mundo das indústrias criativas. Neste sentido, multiplicam-se os perfis profissionais associados às artes cênicas em seu sentido mais amplo (dança, teatro, música, circo etc.), ofícios artesanais e criativos, ocupações no campo do design e da criação de conteúdos digitais (videogames, interativos) e audiovisuais (cinema e TV), profissionais do jornalismo ou do mundo editorial e da indústria cultural, tanto da área mais técnica quanto da gestão e promoção cultural do patrimônio.

Uma educação e uma profissão artística que ajudem a desenvolver as competências essenciais para a sustentabilidade, tais como as habilidades para reconhecer e compreender as relações sistêmicas,

para analisar sistemas complexos e para lidar com a incerteza, o risco e as mudanças.

Diante da dimensão global das crises climáticas, sociais e econômicas, a cultura e a arte deveriam nos permitir compreender e avaliar múltiplos cenários futuros. Deveriam nos ajudar a negociar valores e objetivos em um contexto de conflito de interesses, conhecimentos incertos e contradições contínuas. Deveriam contribuir para o trabalho de autoconsciência, a capacidade de refletir sobre o papel de cada um na comunidade local e na sociedade (global), avaliando constantemente suas próprias ações.



RUMO A UMA NOVA POLÍTICA CULTURAL E EDUCACIONAL

Para enfrentar estes desafios, é necessária uma política educacional comprometida em aumentar progressivamente a presença da educação artística no currículo, assim como incorporar outras disciplinas e linguagens artísticas contemporâneas nos programas de estudos.

Uma política educacional que promove e reforça os programas de inovação educacional que ligam ciência e arte (STEAM), garantindo o envolvimento da comuni-

dade artística e cultural e a presença transversal das artes em todas as disciplinas curriculares.

Um sistema global que garante a Educação Artística ao longo da vida, com um plano de atividades extracurriculares e de formação continuada em Artes que reconheça no âmbito profissional, por exemplo, a competência cultural e artística dos cidadãos que a adquiriram de maneira não formal e através da prática contínua.

Uma formação continuada que inclua conhecimentos e competências em uma ou mais disciplinas artísticas, nas formas de expressão artística interdisciplinar em metodologias de ensino das artes e na avaliação da educação artística formal e não formal.

É necessário superar os silos organizacionais das administrações públicas para possibilitar que as artes, assim como as ciências, estejam presentes na educação obrigatória e na aprendizagem ao longo da vida. A política, as instituições, a academia, as comunidades educativas artísticas e culturais têm uma responsabilidade compartilhada nesta tarefa.

Isto requer recursos materiais, físicos e financeiros nas e para as escolas e as artes. O nível de precariedade dos trabalhadores da cultura cresceu exponencialmente após a pandemia, e será necessário estabelecer medidas legais e financeiras para garantir, antes de tudo, a sustentabilidade da produção cultural e artística.

Entre as boas práticas ou iniciativas estão aquelas que permitem abrir canais de financiamento para instalações culturais – museus, arquivos, bibliotecas, auditórios ou teatros – a partir das quais se pode especificar sua função educacional. Também estão as que procuraram fórmulas para aumentar a linha de financiamento de projetos que ligam agentes artísticos e culturais ao mundo da educação, multiplicando progressivamente as ajudas através dos governos locais.

Outro eixo interessante é coordenar as iniciativas de financiamento das fundações culturais e educacionais particulares para incentivar projetos artísticos e

educacionais alinhados com as políticas públicas que queremos promover. Cada vez mais, fundações familiares e instituições financeiras estão comprometidas com esta questão.

Outro eixo interessante é a identificação de atores culturais e educacionais presentes em cada contexto para articular e facilitar o trabalho em rede. Estabelecer um catálogo de artistas, criadores, empresas e entidades com formação e/ou experiência específica em pedagogia artística e habilitá-los/las para trabalharem durante o horário escolar habitual nos estabelecimentos de ensino obrigatório. Seria necessário definir o compromisso das universidades em manter e ampliar o mapeamento dos projetos artísticos e educacionais, apoiando a sistematização e avaliação da aprendizagem e das necessidades de formação.

Também será necessário estabelecer o compromisso das instalações culturais para incorporar a função educativa em sua estrutura de trabalho. Cada instalação deve buscar uma parceria com uma ou mais escolas próximas de acordo com seu tamanho e capacidade em termos de pessoal e recursos. Os festivais e eventos artísticos também devem oferecer possibilidades de acesso e participação das escolas em seus programas, assim como possibilidades de capacitação.

É preciso trabalhar na boa comunicação de resultados e experiências, melhorar a autoestima nos ambientes escolares e garantir a valorização das boas práticas que já estão sendo realizadas. Neste sentido, requer uma boa sintonia com a mídia e um processo eficaz de aprendizagem das novas narrativas audiovisuais por parte de artistas e professores.

Finalmente, devemos encontrar outras formas de organizar tempos e projetos culturais e educacionais, quebrando as barreiras entre o formal e o não formal, conectando, por exemplo, os agentes artísticos, as instituições culturais e as escolas de artes municipais ou particulares com a escola formal, a fim de criar parcerias entre artistas e professores durante o horário escolar, como já fizeram entidades como a *ConArte* México e na Espanha.

04

*A REVOLUÇÃO
EPISTÊMICA E
A EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA*

LUCINA JIMÉNEZ





A EPISTEMOLOGIA É UMA ÁREA DA FILOSOFIA QUE SURTIU NO OCIDENTE NO SÉCULO XX, DEDICADA AO ESTUDO DE COMO O CONHECIMENTO É ADQUIRIDO, A FORMA COMO ELE SE DESENVOLVE, SEUS MÉTODOS E LIMITES.

A epistemologia é uma área da filosofia que surgiu no Ocidente no século XX, dedicada ao estudo de como o conhecimento é adquirido, a forma como ele se desenvolve, seus métodos e limites. Surgiu após a crise do positivismo, com o reconhecimento de que a ciência não é um sistema fechado que pode englobar tudo, pois existem muitas outras formas de conhecimento do mundo natural e social, de caráter histórico e situado.

Sendo assim, uma vez admitido que através da ciência o ser humano não pode ir além na compreensão do que está por trás de todos os fatos, porque a ciência se abre para a incerteza, para a instabilidade, para o inacabado, e até mesmo para o jogo, a humanidade, no Ocidente, assumiu a necessidade de a ciência e o próprio conhecimento serem novamente estudados com base na filosofia, na ética e com um caráter relacional, ecológico, intimamente ligada ao mundo que a rodeia.

Esta revolução epistêmica tem várias dimensões e implicações para a educação, portanto abordarei apenas três delas:

- O que as sociedades valorizam que seja aprendido na escola, tendo em vista a explosão de informações e a sensação efêmera do conhecimento estável.
- A atual exigência de revalorização da educação artística, no âmbito de um movimento mundial que exige um novo equilíbrio do conhecimento e de suas aplicações no cotidiano de cada pessoa e de cada grupo social ou comunidade, já que o mundo está cada vez mais consciente de que nenhum fenômeno da vida ou da natureza pode ser abordado em uma única disciplina.
- A necessidade de compreender a diversidade cultural como expressão de diferentes noções de compreensão do desenvolvimento, progresso e bem-estar e, que questionam fundamentalmente, a imposição de uma estética única a partir da qual explorar o conhecimento e o pensamento artístico e científico



Com base nestes elementos, são elaborados alguns dos desafios enfrentados pelos sistemas de educação para conseguir estabelecer a educação artística, não mais como algo opcional ou complementar, sujeito a instabilidades políticas ou interpretações administrativas ou burocráticas, mas como uma obrigação das sociedades que exigem novas ferramentas para viver em sua época e construir um futuro mais inclusivo, diverso, feminista, sustentável, democrático, sensível, empático, mais pacífico, aberto e feliz.

O QUE PRECISAMOS APRENDER ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A revolução epistêmica do século XX e início do século XXI influenciou a educação mais lentamente do que o esperado. Os sistemas de educação se tornaram fechados, padronizados, regulamentados, normatizados e influenciados por uma avaliação que foi definida com base em indicadores internacionalizados, cujos parâmetros respondem a uma única forma de entender o progresso, a produção e a própria humanidade, determinada pela economia como único fator decisivo para o progresso. A educação era então vista como uma maneira de formar pessoas produtivas. A esse respeito, eu me lembro de uma placa na parede da quadra de basquete de uma escola secundária* na Cidade do México, onde se lia: “Aqui se entra para ser útil”.

Nas últimas décadas do século XX, a própria noção de desenvolvimento foi mudando e é no início do século XXI que se evidencia que a produção econômica não está dissociada de uma necessária dimensão social que promove a redução das claras desigualdades em todos os níveis da vida, tanto no campo quanto nas cidades, conglomerados humanos cada vez mais dominantes como espaços de convivência em todo o mundo. Além disso, destaca a urgência de entender e satisfazer as necessidades do meio ambiente e da natureza, cuja superexploração trouxe consigo o desmatamento, a perda de espécies, a erosão do solo, a crise hídrica e um grave risco para a vida, já que o aquecimento global afeta toda a vida do planeta.

Recentemente, vem sendo paulatinamente reconhecido que o desenvolvimento sustentável tem uma dimensão cultural e intercultural profunda, sem a qual não é possível pensar a vida no futuro, o que implica assumir a cultura como uma dimensão

presente em qualquer área do desenvolvimento e a promoção do vínculo educação-cultura, assim como a educação artística, audiovisual, para o patrimônio, como parte indissolúvel da formação das pessoas na escola, na comunidade e ao longo da vida²⁵.

Este último ponto, relativo à cultura e à educação artística, ainda não está totalmente estabelecido como mandato na formação das pessoas na educação e em outras áreas do desenvolvimento, onde prevalecem as visões dominantes e uma narrativa baseada na perspectiva ocidental da produção e do racionalismo.

As aspirações do mundo, resumidas nos objetivos de desenvolvimento para o novo milênio, estabelecidos pelas Nações Unidas na Agenda 2030²⁶, não incluíram um objetivo cultural, mas sim a necessidade de reconhecer que a diversidade cultural e a própria cultura são dimensões que atravessam praticamente todos as áreas da vida econômica, social, política, questões de segurança, compreensão do meio ambiente e a própria educação. No entanto, nem todos os setores foram suficientemente permeáveis e a cultura continua sendo vista como um setor em si, nem sempre interligado a outros aspectos do desenvolvimento.

A explosão de informações com o surgimento das redes de computadores, meios audiovisuais e de comunicação, a ascensão do cinema, do mundo virtual e da realidade aumentada predominantes no cenário urbano, em uma sociedade dominada pelas imagens e transitoriedade da experiência, transformam profundamente as formas e estratégias de conhecimento de pessoas de todas as idades. Agora, através das redes sociais e das redes digitais, podem ver o topo de uma pirâmide, o modo de vida das formigas ou melodramas e espetáculos dos estilos mais diversos.

Em quase todo o mundo, a educação passou, desde então, por diversas reformas no intuito de trans-

formar suas bases, fundamentos filosóficos e pedagógicos e também o que deveria ser aprendido socialmente através do ensino proporcionado pelos sistemas de educação. Há uma tendência cada vez maior a reconhecer que a experiência de vida, as formas de convivência na família, as comunidades, os bairros e cidades, a tecnologia e o espaço público proporcionam uma formação inevitável e que complementa e até transforma a aprendizagem oferecida pelas escolas.

No relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI chamado *Educação, um tesouro a descobrir*²⁷, entre outros elementos, foram estabelecidas quatro tarefas fundamentais da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. Mas elas não avançaram com a mesma intensidade em todas as áreas. No entanto, os sistemas de educação têm mudado ao longo destas duas décadas do século XXI e as áreas do conhecimento estão sendo redefinidas, apesar de ainda predominar uma visão racionalista.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA É IMPRESCINDÍVEL COMO FORMA DE CONHECIMENTO

É neste contexto que surge o ensino das artes com grande potencial de transformação como forma de conhecimento, tão válida quanto a ciência, tão válida quanto a ciência, que promove através de várias estratégias e processos de mediação, o autoconhecimento e a apreensão do mundo natural e social, contribuindo para processos cognitivos que vão além da possibilidade de ampliar as ferramentas de expressão e de ser uma linguagem. A partir do início do século XXI, a Educação Artística passou a ser vis-

25 Hawkes, Jon. (2020). *El cuarto pilar de la sostenibilidad*. México, Ediciones El Milagro.

26 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

27 Delors, Jacques. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (compêndio)*, Paris, UNESCO.

ta também como um direito humano e, praticamente, como a porta que abre a possibilidade para o exercício dos direitos culturais; abordagem que transforma o exercício das políticas públicas.

A educação é o principal patrimônio das gerações presentes e futuras. Milhões de crianças têm nela seu único patrimônio, por isso uma educação onde o conhecimento e o pensamento artístico são incluídos significativamente, também é vista como um fator de equilíbrio da desigualdade e onde a forma de implementá-la se torna fundamental para que seja real e tenha um significado que vai além das versões mais simplistas que a associavam na época ao artesanato, à produção de objetos ou ao ensino técnico-pedagógico das próprias linguagens artísticas.

O mundo, por meio de mecanismos e instrumentos multilaterais, mede o investimento em educação. Hoje, existe um movimento mundial que reflete sobre o tipo de cidadania que se busca formar. Em um mundo onde a guerra mostrou mais uma vez suas garras, onde as mudanças climáticas ameaçam acabar com a vida no planeta, a diversidade cultural é reconhecida como uma grande riqueza de todas as nações. Conviver com a diferença é fundamental para a democracia, para a apropriação do próprio patrimônio cultural e para usufruir de outras culturas através de ferramentas interculturais nas quais podem ser construídos acordos baseados em uma ética social que valorize a vida de todas as espécies e de todas as pessoas.

A partir da segunda metade do século XX, houve um grande avanço na compreensão de que “o pensamento humano é capaz de criar e promover trocas através do uso de vários tipos de sistemas de símbolos, que são abertos e criativos e, portanto, podem criar, corrigir, transformar, recriar sistemas e universos com significados totalmente novos”²⁸. O pensamento não evolui apenas a partir de estruturas lógico-rationais, o conhecimento evolui também através de diversas experiências sensíveis, e estas duas áreas são constantemente retroalimentadas através de um diálogo contínuo entre pensar e sentir.

“ A educação é o principal patrimônio das gerações presentes e futuras. Milhões de crianças têm nela seu único patrimônio, por isso uma educação onde o conhecimento e o pensamento artístico são incluídos significativamente, também é vista como um fator de equilíbrio da desigualdade e onde a forma de implementá-la se torna fundamental para que seja real e tenha um significado que vai além das versões mais simplistas que a associavam na época ao artesanato, à produção de objetos ou ao ensino técnico-pedagógico das próprias linguagens artísticas.”

Com as contribuições da psicologia e da neurociência, da inteligência artificial, da programação de computadores, da antropologia e do próprio surgimento da arte contemporânea, questiona-se se a racionalidade e o pensamento cartesiano são realmente a única área de produção do conhecimento. Valoriza-se a capacidade da experiência artística de produzir conhecimento, ao mesmo tempo em que se confere legitimidade à poesia e à literatura para estabelecer histórias que vão além do óbvio, do visível. A batalha vem se acelerando para restaurar o peso das ciências humanas, filosofia, artes e outros conhecimentos que muitas vezes são menosprezados ou mesmo erradicados em prol do anseio de criar uma sociedade produtiva.

28 Gardner, Howard. (2005). Arte, mente y cerebro; una aproximación cognitiva a la creatividad. México, Paidós, p. 29.

O ser humano não pode estar necessariamente subordinado apenas à razão por que sua natureza inclui também as emoções e os sentimentos, já que a própria ciência requer imaginação para projetar novos cenários e possíveis comportamentos de um mesmo fenômeno, seja ele científico ou de cunho social. *A Segunda Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Artística*, realizada em 2010 em Seul, na Coreia do Sul, começou com debates entre cientistas e artistas, deixando claro que, durante sua trajetória de formação, arte e ciência se retroalimentaram para despertar a curiosidade, o desejo de experimentação e foram decisivas para sua vocação profissional. Neste sentido, reitera-se que a Educação Artística na educação básica e na formação para a vida, não é exclusividade de quem vai se dedicar profissionalmente às Artes, mas é vital para qualquer profissão ou ofício.

Talvez a própria produção artística em correntes como o Dadaísmo ou o Surrealismo, que nasceram em resposta à guerra e à barbárie para questionar justamente a validade da subordinação do homem a uma racionalidade que lhe trouxe destruição, morte e horror, tenha sido fundamental para esta mudança epistemológica. A reivindicação do sonho e da imaginação como recursos fundamentais para imaginar um outro mundo possível contribuiu para a busca desses outros equilíbrios nas formas de encarar o mundo²⁹. A contribuição da psicanálise para essa nova forma de autoconhecimento e expressão do mundo externo é vista como aproximações sucessivas a outra forma de aprender e de imaginá-lo de uma maneira diferente.

O pensamento pedagógico também foi fundamental. Há pouco mais de duas décadas, Feldman, Gardner e Krechevsky publicaram os resultados de uma pesquisa que realizaram em escolas de várias cidades dos Estados Unidos. O projeto *Spectrum*³⁰ permitiu confirmar que as crianças têm formas diferentes de aprender e que através da Arte podem

explorar diversas áreas do conhecimento e desenvolver experiências.

No final dos anos 90, Eisner publicou sua obra *Arte como Experiencia* dosobre a visão de Dewey de que a Arte constitui um elemento central dos processos cognitivos que geram várias formas de conhecimento. Na época, ele destacou que a Arte era antes de mais nada uma experiência capaz de se relacionar de forma interdisciplinar com outras áreas de aprendizagem e da vida.

No entanto, os processos educativos se desenvolveram de forma um pouco lenta. Na década de 1990, embora as pesquisas em psicologia cognitiva já tivessem se questionado sobre o impacto do pensamento artístico e a existência das chamadas “inteligências múltiplas”, que reconheciam que cada aluno poderia ter maior facilidade ou familiaridade na aprendizagem através de recursos auditivos, visuais, linguagens matemáticas, etc., as escolas insistiam na predominância de uma formação baseada na matemática, na linguagem e nas ciências naturais, sem abordar a diversidade de visões de mundo ou as dimensões sensíveis da aprendizagem.

Sempre se esperaram os resultados mais surpreendentes da educação, porque dela depende o futuro dos países, cidades e famílias.

Hoje estamos diante de uma nova oportunidade e não podemos perdê-la. O mundo está fazendo novos acordos para a educação e buscando como articular sua relação com a cultura, como garantir a educação artística e como educar para a sustentabilidade e os direitos humanos.

O relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação, chamado *Reimaginar nossos futuros juntos*³¹, defende a necessidade de centrar a educação na pessoa, em um esquema inclusivo que promova os valores socioe-

29 Manifiesto surrealista. Em: <https://proyectoidis.org/manifies-to-surrealista/> Consultado em setembro de 2022.

30 Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (2001). *El proyecto Spectrum*. Madrid, Ediciones Morata. 4v.

31 Unesco. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos; um novo pacto social para a educação*. Paris, França. UNESCO, Fundação SM.

mocionais, interesses da diversidade e que pense na sustentabilidade. A importância da Educação Artística é explicitamente reconhecida como parte integrante da formação essencial de crianças e jovens, nos sistemas educacionais e na educação para a vida.

Se no início deste século, a reflexão do Spectrum estabeleceu a contradição sobre a relativa indiferença dos sistemas de educação institucionais em relação aos resultados dessa pesquisa, duas décadas depois dessa posição, a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais (MONDIACULT), realizada em 2022 na Cidade do México, salientou em sua Declaração Final, assinada por 153 autoridades de todo o mundo responsáveis pela Cultura, a necessidade de incluir a Educação Artística nos currículos da educação pública, a partir da primeira infância e principalmente durante os anos da educação básica, considerando também os espaços de educação não formal.

DIVERSIDADE CULTURAL COMO DIVERSIDADE DE SISTEMAS DE CONHECIMENTO E VISÕES DE MUNDO

A validade dos saberes e as práticas da diversidade são vitais em uma educação inclusiva que respeita os direitos humanos, em particular, os direitos culturais que implicam o respeito à dignidade das pessoas e do meio onde vivem. Esta abordagem baseada em direitos implica assumir uma postura ativa contra o racismo, o classismo e outras formas de discriminação presentes em diversas esferas da vida social, incluindo escolas, meios de comunicação e redes sociais. A educação não racista, feminista e baseada em direitos também requer uma forma de justiça epistêmica, porque significa romper com os estereótipos dominantes que justificam e reproduzem essas formas de desigualdade e iniquidade.

Os sistemas educacionais dos países que viveram processos coloniais contaram a história segundo a versão dos vencedores e silenciaram os perdedores. Do mesmo modo, reproduziram as formas de violência contra meninas, adolescentes e mulheres jovens, que às vezes se submetiam inconscientemente às estruturas patriarcais dominantes, discriminando e exercendo



a violência contra as mulheres. As gerações atuais exigem uma transformação da educação para promover a igualdade e a diversidade cultural e estabelecer novas relações igualitárias.

Só a revolução das filosofias que reconhecem a validade das culturas pode legitimar esses conhecimentos e saberes dando uma carta aberta à oralidade e à ancestralidade como cultura viva. Da mesma forma, a educação feminista promove a cultura do cuidado que rompe com a subordinação da mulher promovida pelo capitalismo.

As cosmogonias dos povos indígenas baseadas na ordenação de suas culturas ancestrais, não vistas como uma coisa do passado, mas totalmente atuais, longe de serem expressões que devem ser “resgatadas”, como insistem alguns meios de comunicação, representam na verdade uma visão contemporânea. Ao contrário das posições do Antropoceno, –eurocênticas e europeizantes–, nunca consideraram uma relação subordinada entre imaginação e pensamento, porque para elas a cultura é a própria vida e a arte, uma de suas dimensões. O tempo não é um recurso dedicado à produtividade, mas sim um ciclo que une práticas rituais, colheita, canto, dança, produção de objetos e cerimônias; em suma, a vida comunitária. Também não colocam o ser humano acima das demais espécies e formas de vida, mas os integram como parte dos seres vivos que atuam no planeta em sintonia com a natureza.

Especificamente, os povos da Amazônia atribuíram um valor intrínseco aos sonhos como fatores capazes de ordenar o mundo e estabelecer uma ordem coletiva na vida. É o caso dos Shuar que no cinema ocidental foram batizados de “caçadores de cabeça”. No século XX, estes grupos propuseram a digitalização de sua memória como algo necessário para a preservação de sua cultura e assim o fizeram, o que lhes valeu o Prêmio “Somos Patrimônio” do Convênio Andrés Bello, sediado na Colômbia³².

Os povos Wixárika do México, assim como muitos outros povos e comunidades indígenas, encaram a existência do mundo colocando o ser humano não no centro do universo, mas como mais uma das espécies que habitam o planeta, cujos elementos são em grande parte sagrados, que têm vida própria e por isso precisam ser respeitados. Para eles, a renovação do mundo passa pelo restabelecimento do equilíbrio entre o ser humano, a natureza e a proteção de seus lugares sagrados, onde conservam sua memória enquanto povo com uma identidade que defende como base de sua dignidade. Em sua organização social e ritual, as mulheres desempenham um papel ativo, tanto na vida social como nos espaços rituais, embora nem sempre nas estruturas tradicionais de autoridade, onde ainda são poucas as mulheres reconhecidas. A atual defesa de seu território é uma visão que integra não só a dimensão simbólica, mas também os direitos à água, à biodiversidade e aos recursos bioculturais que formam seu patrimônio. A linguagem que eles defendem e que reivindicam na educação sintetiza seu modo de vida.

A educação bilíngue e bicultural, que a princípio parecia ser um progresso, não necessariamente reconhecia os saberes e tradições dos povos indígenas como expressões a serem fortalecidas, enquanto a migração em muitas cidades tornava necessário adotar estratégias de acolhimento para buscar a melhor “integração dos portadores dessas culturas, em escolas onde ser indígena representava ser atrasado, rústico ou egocêntrico, quando na verdade se tratava de racismo e discriminação.

Uma parte significativa da revolução epistemológica que vivemos, obriga-nos a repensar o papel da Educação Básica e da Educação Artística no fortalecimento dessa mudança rumo ao reconhecimento da diversidade de saberes, tecnologias e formas de organização cultural, além de promover novas formas de relacionamento na construção do gênero.

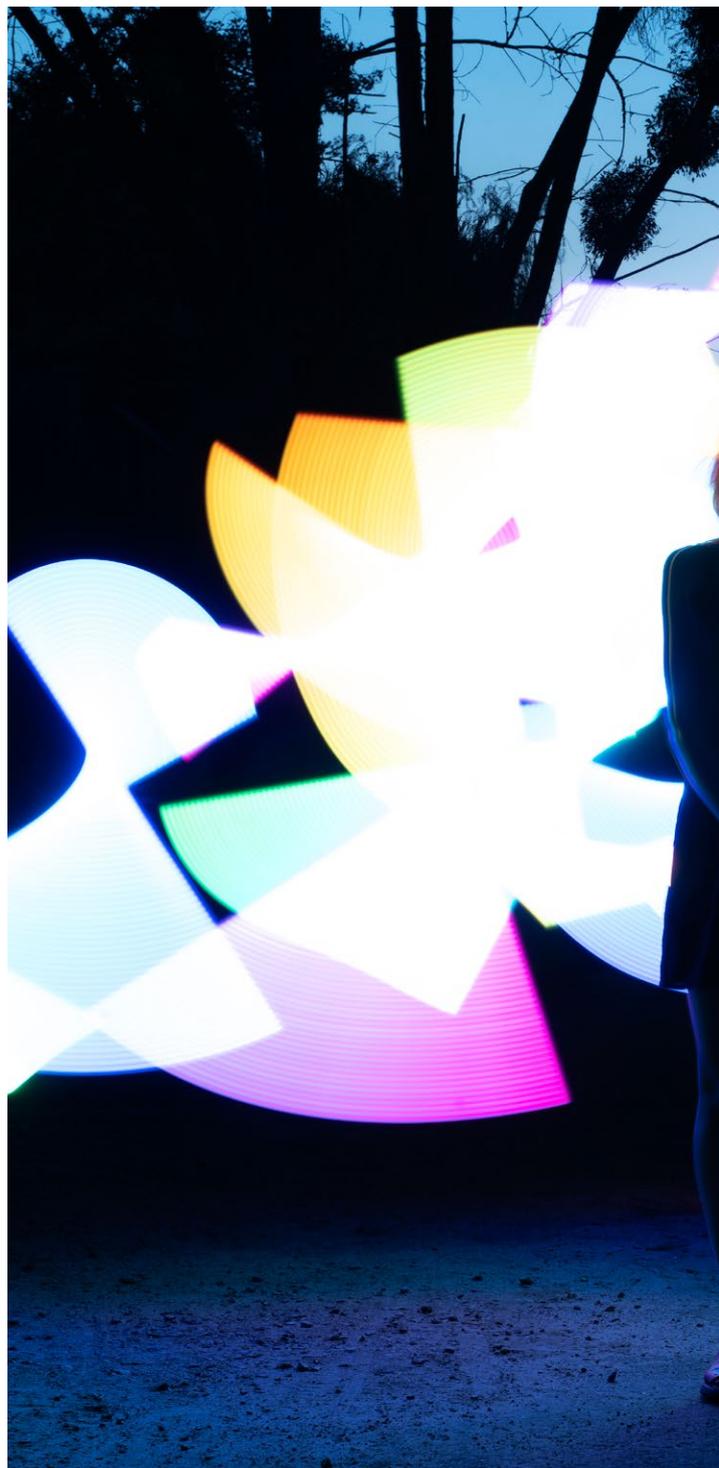
³² Convênio Andrés Bello. (2004). *Somos Patrimônio. Experiências de apropriação social do patrimônio cultural e natural*. Bogotá, Colômbia, CAB..

QUAIS SÃO OS DESAFIOS?

Um dos mais importantes é superar a subordinação epistêmica da Arte à Ciência, ao pensamento cartesiano por um lado; às visões reducionistas da diversidade, da tradição ou folclorismo, à diversão do outro. A Educação Artística, entendida como o fortalecimento de práticas artísticas estreitamente relacionadas com outros conhecimentos curriculares, baseada na exploração de questões relacionadas com a vida cotidiana, tem um grande potencial tanto na escola quanto em outros espaços de educação não formal, em contextos comunitários, espaços públicos e até mesmo em infraestruturas culturais e artísticas que podem colaborar com escolas e famílias.

Enfrentar o desafio de uma Educação Artística pertinente, metodológica e cultural exige não só a transformação do currículo, baseado em novas abordagens epistêmicas, pedagógicas e éticas, mas também a flexibilização da gestão escolar, promoção de novos regimes de avaliação da educação e, principalmente, a formação de formadores, que serão aqueles que poderão fazer esta mudança nas escolas. Ninguém pode ensinar ou compartilhar o que não sabe. As atuais gerações de professores e pessoal de apoio e gestão da educação não viveram a experiência da Educação Artística ou da diversidade cultural em sua própria formação, sendo necessário desaprender para reaprender. Ficou demonstrado que muitos professores dos sistemas de educação estão cientes da necessidade desta mudança e estão dispostos a promovê-la.

A importância da emotividade como parte da aprendizagem é uma mudança fundamental do currículo escolar. Avançou-se no reconhecimento dos fatores socioemocionais na Educação Básica, assumindo-se como uma das inovações do ensino público, mas não se estabeleceu uma relação clara e contundente entre esta formação e os conteúdos acadêmicos que ainda costumam estar voltados para habilidades verbais e pensamento lógico-matemático. A ligação indissolúvel que existe entre estes fatores e a Educação Artística, quando relevante para o contexto cultural de alunos e professores, ainda é desconhecida.





“ Na prática artística, a percepção, a emoção e o desejo são elementos que agem como uma energia que estimula processos de autoexploração dos próprios impulsos.”

“O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, especialmente para os alunos com deficiência e outras condições (como altas habilidades, problemas sérios de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção, transtorno do espectro autista, entre outros), precisam de mais apoio para que possam desenvolver habilidades socioemocionais que lhes permitam alcançar a plena inclusão nas escolas de Educação Básica”³³.

É possível separar a experiência artística do que é “socioemocional”, são antagônicos ou percorrem os mesmos caminhos? A emoção é um fator estritamente psicofisiológico ligado a componentes neurofisiológicos e bioquímicos que respondem ao meio? É possível normatizar a educação das emoções, com base na racionalização de um quadro estável de emoções identificáveis (raiva, tristeza, alegria, medo, surpresa) ou podemos ceder à expectativa de uma função comportamental da experiência individual, ligada à emotividade de cada um?

Na prática artística, a percepção, a emoção e o desejo são elementos que agem como uma energia que estimula processos de autoexploração dos próprios impulsos. O autoconhecimento anda de mãos dadas com a autorregulação e a formação de uma arquitetura interna flexível, aberta, capaz de se relacionar com a dos outros e de desconstruir a memória e a experiência passada, criando novas relações e formas de agir em situações da vida.

Lembro-me de um adolescente em uma escola secundária no centro histórico do México que foi questionado sobre o que era a dança para ele. Sua resposta foi contundente: é vida, disse ele. Depois ele explicou que tinha perdido o pai e tinha sido obrigado a trabalhar para ajudar financeiramente a mãe. Seu desejo era deixar de estudar. Quando o programa “Aprender com a Dança” do *Consortio Internacional Arte y Escuela A.C. (ConArte)*³⁴ chegou, a princípio, ele se opôs a simples ideia de dançar, porque era contrária às suas circunstâncias. Porém, o grupo o envolveu e aos poucos ele percebeu que dançar em grupo lhe fazia bem. Ao dizer que a dança é vida, resumiu não só a capacidade de identificar um conjunto de emoções

³³ Fernández Azcorra, C. y Arjona Tamayo, V. (2020). *La educación socioemocional; actividades de educación básica con alumnos*. México, Trillas.

³⁴ Disponível em: <http://www.conartemx.net>



conflitantes, mas também a possibilidade de decidir por si mesmo; sentir-se com energia era mais agradável do que ficar deprimido e isolado. Ele tinha dado o salto. Já não estava mais com raiva, nem se sentia vítima das circunstâncias, mudou e com sua transformação abriu um mundo de oportunidades para sua própria família. A escola deixou de ser uma tortura e passou a ser um espaço de libertação e aprendizagem transformadora através de uma prática artística.

Nada pode proporcionar maior harmonia interna do que a possibilidade de uma aprendizagem indissociável da corporalidade e musicalidade que cada aluno possui, da exploração através do movimento e do desenvolvimento e análise de estruturas coreográficas ou gramáticas produzidas por eles. Nisto reside a diferença em relação à mera reprodução de ritmos e repertórios estáveis. E o mesmo acontece ao criar formas e objetos artísticos. O que importa é o processo, não o resultado. O valor do aprendizado está no caminho percorrido para alcançá-lo, mesmo quando o resultado é surpreendente e espetacular, ou seja, pode ser apresentado diante de uma plateia.

A finalidade não é sua exibição, mas o aprendizado construído individual e coletivamente no processo educativo, na sala de aula, nos pátios das escolas e na transferência de conhecimento e experiência que gera na vida familiar, na comunidade.

Nesse sentido, a Educação Artística se transforma para gerar fluxos e processos em que a experiência, baseada na experimentação e na imaginação, torna-se mais promissora e onde sua significação é resultado de um processo coletivo, de colaboração, de convivência criativa. Um é mais se somos todos. A sincronicidade e o contato emocional são fundamentais nas trajetórias, onde cada pessoa contribui com sua própria subjetividade, habilidades e memória.

Lembremos que não se trata de formar artistas, mas de “recuperar a continuidade da experiência estética através de processos normais da vida”. A compreensão da Arte e de seu papel na civilização não é favorecida por elogios ou por lidar exclusivamente com grandes obras de arte reconhecidas como tal. A compreensão que a teoria busca será alcançada através de um desvio, seja voltando à experiência das coisas comuns, seja contornando-as para des-

cobrir a qualidade estética que tal experiência possui. Podemos considerar, disse Dewey, que o produto artístico surge desta ordem de coisas, quando o pleno significado da experiência comum se expressa, da mesma forma que certas cores são obtidas quando damos um tratamento especial a um material básico³⁵.

Atualmente, alguns espaços começam a resgatar o conhecimento do que antecedeu a revolução tecnológica digital para promover a educação de crianças e adolescentes que nasceram na era da internet e não tiveram muitas experiências de vida analógicas associadas também à resolução de problemas pela própria experiência. O reconhecimento das culturas que atravessam as salas de aula exige abertura em relação aos saberes e tecnologias tradicionais que ainda convivem nas escolas urbanas. Isto não é contraditório com o uso das tecnologias digitais, principalmente quando estas também podem ser um espaço de aprendizagem e experiência para o pensamento artístico, como ficou demonstrado durante os anos de 2020 e 2021, quando os sistemas de educação se reinventaram para conduzir a educação pública através de uma convergência de meios tecnológicos que substituíram o ensino presencial durante a pandemia da covid-19.

As práticas artísticas nas escolas públicas e nos ambientes comunitários que as rodeiam, assim como nas redes tecnológicas, constituem novas possibilidades para desenvolver formas de aprendizagem, de assimilação do próprio mundo e de uma sociedade com sentido, significado e identidade, capazes de mobilizar o potencial de crianças e jovens, em prol de uma mudança geracional mais sensível, criativa, feminista e diversificada.

O ensino das artes pode explorar o universo da diversidade cultural e promover uma educação intercultural que elimine o racismo e a discriminação epistêmica e cultural que vivemos hoje. Da mesma forma, pode fortalecer uma cultura de cuidado que rompa com os estereótipos de gênero que reprodu-

zem a desigualdade e a violência contra a mulher, e fomentar culturas de igualdade.

O ensino das artes não é uma panaceia, é um direito e, como tal, só pode ser defendido se for exercido, fazendo pesquisas, reconhecendo as boas práticas existentes, aprendendo com os outros e compartilhando sucessos e fracassos. Neste sentido, nós que temos alguma responsabilidade dentro dos sistemas de educação e culturais devemos trabalhar coletivamente para conseguir, nesta nova etapa da educação, as reformas, mudanças e formação de professores necessárias para facilitar o reconhecimento e o aumento das experiências já avançadas, a fim de garantir o direito à Educação Artística das crianças e jovens de nosso tempo e das próximas gerações.



O ensino das artes não é uma panaceia, é um direito e, como tal, só pode ser defendido se for exercido, fazendo pesquisas, reconhecendo as boas práticas existentes, aprendendo com os outros e compartilhando sucessos e fracassos.”

³⁵ Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires, Paidós, p.12.

05

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, TRANSVERSALIDADE E REVOLUÇÃO DO CUIDADO

LUCINA JIMÉNEZ





NOVAS GERAÇÕES COM NOVAS PROPOSTAS

Uma adolescente do sexto ano na Cidade do México perguntou na aula de dança se as mulheres poderiam fazer os exercícios de força e intensidade que os homens estavam fazendo na aula. A professora respondeu afirmativamente e começou a alternar a intencionalidade de movimento entre homens e mulheres. Em seguida, decidiu realizar um terceiro exercício, onde sem divisão, os alunos exploraram o movimento em suas diversas qualidades e níveis. Mais tarde, acrescentou outro fragmento de livre expressão, baseado no que tinham aprendido anteriormente, acompanhado de outras propostas livres entre pequenos grupos mistos. Finalmente, perguntou quem queria improvisar e três jovens se animaram. Para terminar, compartilharam um momento de silêncio, para respirar e escutar as batidas do coração. O que é feminino ou masculino quando falamos de movimento? A reflexão continua aberta. A professora é formada em dança contemporânea com a metodologia “Aprender com a Dança” do ConArte, no México. Isto ocorreu em 2012, ano em que foi implementada esta iniciativa.

Durante o ensino secundário, a turma do segundo ano decidiu criar uma coreografia sobre o documento *Los Sentimientos de la Nación*, escrito por José María Morelos y Pavón. Apresentaram uma versão feminina de Morelos com o exercício “*Todas somos Morelos*”, um projeto que pesquisa a independência e versa sobre a autonomia do próprio corpo. Estas experiências ocorreram quando ainda não tinha surgido o grupo feminista chileno *Las Tesis*, com sua peça “*El Violador eres tú*”, como parte de sua pedagogia social antipatriarcal, que foi recebida com grande expectativa em muitas cidades. Porém, nas escolas públicas, várias gerações de alunas já reivindicavam igualdade e tinham iniciado uma revolução feminina.

Uma pesquisa realizada pela Unesco sobre a violência no sistema de educação do México, realizada pelo Centro de Investigação e Estudos Superiores em Antropologia Social e Cultural (CIESAS), mostrou que a violência contra as meninas nas escolas é uma continuação da violência que elas vivem em casa, onde os papéis de gênero são estabelecidos, onde mães e filhas cuidam da família, enquanto os pais desempenham o papel de provedores e, quando estão em casa, raramente ajudam nos afazeres domésticos. Este estudo realizado há alguns anos, reflete uma realidade latente sobre a qual se trabalha cada vez mais, felizmente.

Por esta razão, o Instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI) revelou em seu último relatório da *“Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares”* (ENDIREH) 2021, que mais de 32% das mulheres sofreram algum tipo de violência quando eram estudante³⁶.

A escola pode ser um espaço de reprodução de esquemas de dominação da mulher. A título de exemplo, é o que pode acontecer no recreio quando as relações estabelecidas não são supervisio-

nadas. Os meninos assumem o controle do espaço para suas brincadeiras, geralmente com uma bola, enquanto as meninas podem ficar em segundo plano ou usar um espaço menor e limitado do pátio do recreio, onde conversam ou ficam sentadas em bancos.

Falar de cuidado é algo muito mais profundo e a Educação Artística não pode ficar alheia. Estamos nos referindo à possibilidade da própria vida, ao destino da espécie e do planeta, que exige uma estética e uma bioética responsáveis que atendam as inúmeras distorções que a pandemia revelou nas relações entre a humanidade e a natureza. O objetivo é restabelecer um novo equilíbrio diante da destruição e da tragédia que a superexploração dos recursos naturais tem gerado.

A transformação do cuidado e seu papel estratégico dentro da organização cultural, social e produtiva de nosso país implica um desafio de caráter civilizatório, no qual a Educação Artística pode colaborar através da transversalidade que sua inserção poderia ter na vida acadêmica das escolas do sistema educacional.



³⁶ Violência de gênero nas escolas. Consultado em: <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/08/31/cuantas-mujeres-sufren-violencia-genero-escuelas>

“Urge atender e garantir os direitos das mulheres, um dos elementos indispensáveis dessa mudança cultural, econômica e política, ética, diríamos, em um sentido mais amplo.”

CAPITALISMO, CUIDADOS E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A forma como o cuidado é concebido e vivenciado na sociedade contemporânea é fruto de uma construção cultural em crise e sobre a qual precisamos refletir para nos conscientizarmos de que estamos diante de um desafio no qual está em jogo o futuro da humanidade, da espécie e do planeta. Estamos perante uma mudança civilizatória que questiona a partir de uma grande diversidade de visões de mundo –sejam elas feministas ou não– aquela que foi imposta pelo capitalismo a partir de uma aliança patriarcal.

Urge atender e garantir os direitos das mulheres, um dos elementos indispensáveis dessa mudança cultural, econômica e política, ética, diríamos, em um sentido mais amplo. A Agenda 2030 das Nações Unidas estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destacando o número 5, que consiste em *alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*, como algo imprescindível para alcançar o desenvolvimento sustentável e, ao mesmo tempo, ressaltou que o restante dos objetivos requer uma abordagem de gênero como condição fundamental para atingi-los³⁷.

No entanto, um dos pontos fracos desta proposta global é que ela não inclui a dimensão cultural como objetivo, nem como eixo transversal essencial para alcançá-los, como indicam a Unesco e a Agenda 21 para a Cultura³⁸. A perspectiva cultural é a mais importante na área da Educação para desestruturar essa construção que subordina as mulheres. 2030 já está aí. Receio de que não levá-la em consideração só prolongará o tempo necessário para alcançar uma igualdade significativa.

Todas as formas de assumir o gênero, seus papéis e estereótipos são construções culturais que são criadas em uma época ou em outra. Ao expressar as relações entre as pessoas, seu vínculo com a natureza e outras espécies, a Cultura se torna uma rede de significados criados coletivamente e tem um caráter histórico e, portanto, mutável. Essa estrutura fina organiza a vida cotidiana. É aí, onde estão aninhadas as formas estigmatizadas de compreender o significado de ser mulher, de ser homem ou de compreender as diversidades sexuais, culturais, estéticas e biopolíticas, mas, ao mesmo tempo, onde também florescem inúmeras expressões que alimentam a possibilidade de transformação desses imaginários sociais para mudar as relações entre a diversidade de subjetividades de gênero que presenciamos atualmente, para criar uma forma diferente de cuidar do outro e de nos cuidarmos.

É um fato cada vez mais reconhecido, e sobre o qual muito se tem escrito, que a cultura do machismo mantida pelo patriarcado produz muitas formas silenciosas ou escandalosas de violência contra a mulher e outras identidades dissidentes, uma violência que afeta e limita a vida de crianças e jovens, e daqueles que vivem em espaços comuns onde existe esta realidade violenta. Vivemos tempos de crise das masculinidades patriarcais que alimentam a raiva, a frustração ou a ira social, mesmo entre aqueles que já não encontram satisfação nesse modelo ultrapassado que não tem qualquer tipo de justificativa.

³⁷ Nações Unidas. A Assembleia aprova a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#:~:text=Adem%C3%A1s%20de%20poner%20fin%20a,el%20crecimiento%20econ%C3%B3mico%20sostenido%3B%20adoptar>

³⁸ Ver os seguintes sites da Unesco: <https://es.unesco.org/themes/cultura-desarrollo-sostenible> e da Agenda 21 da Cultura da Rede Mundial de Cidades e Governos Locais. <https://www.agenda-21culture.net/es/documentos/cultura-21-acciones>

No capitalismo, a reprodução da sociedade e sua sustentabilidade é baseada em uma ordem cultural, econômica e política dominante de natureza patriarcal, cuja racionalidade é fundamentada em uma diferenciação de gênero e sexo que implica a subordinação das mulheres. Somos nós, quem historicamente tivemos que assumir a responsabilidade preponderante das tarefas que permitem o funcionamento e administração da vida doméstica, da intimidade do lar, do bem-estar e da convivência social, ou seja, do cuidado da vida. Por isso, podemos dizer que os terremotos feministas surgidos com diferentes abordagens e esferas de expressão visam transformar esse ambiente cultural dominante que acarreta várias formas de violência contra a mulher.

Muito antes da pandemia da covid-19, os feminismos e a luta pela igualdade substancial já levantavam a questão do cuidado na pauta dos debates, não apenas como uma das expressões mais profundas para promover uma mudança no paradigma de convivência e bem-estar, mas para prevenir e erradicar a violência contra a mulher, gerar novos cenários para o exercício dos direitos humanos e caminhar rumo a uma sociedade mais igualitária e menos injusta.

A pandemia foi suportada em grande parte pelas mulheres porque a revolução industrial e o aumento da produção fizeram com que elas exercessem ofícios que são quase uma extensão da vida doméstica, do cuidado: professora, enfermeira, secretária, arrumadeira, cozinheira, recepcionista, babá, garçone, etc. A idealização de ficar em casa escondia o peso do trabalho intensivo e a extensão da jornada de trabalho infinitamente. O home office gerou uma

crise na gestão do tempo e afetou a noção de espaço pessoal, que é praticamente inexistente. Transformar a casa em escola, hospital, enfermaria, local de trabalho e muitas outras coisas, sem horários, em superlotação quando só havia um cômodo, convivendo com a frustração do companheiro, é como diria Rita Segato, uma “guerra contra as mulheres.”

O cuidado engloba:

- Cuidados de higiene e saúde.
- Fornecimento de alimentos, bens e serviços de uso coletivo para a família.
- A educação e o apoio emocional e afetivo de cada membro da família nuclear ou extensa.
- Cuidado de idosos, crianças e adolescentes.
- Atenção às necessidades da educação formal ou informal.
- Exercício dos direitos culturais.
- Outras ações que devem ser fruto da atenção e satisfação coletiva.



A forma como o cuidado é assumido expressa relações culturais e uma diversidade de crenças, modos de pensar e símbolos que estabelecem padrões de comportamento, costumes e tradições baseados na crença de que o cuidado é o espaço “natural” da mulher, já que dentro dos estereótipos de gênero o lado afetivo é atribuído ao feminino, e o lado amoroso, ao trabalho não remunerado das mulheres. A abnegação e o sacrifício como valores de “uma boa mãe” são uma construção cultural que deve ser erradicada.

O sistema sobre o qual está estruturado o cuidado no lar, inclui de forma implícita, silenciosa ou esmagadoramente escandalosa um regime de violência econômica, psicológica, emocional e física contra a mulher. Lidar com a violência no âmbito da vida doméstica é mais do que vital. Mas, não menos importante, é prevenir esses comportamentos e transformá-los dentro da própria escola. As relações criadas nas salas de aula são determinantes para a formação da personalidade.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA A VIDA E TRANSVERSALIDADE

Acho que não exagero ao afirmar que a prevenção e a atenção oportuna à violência podem fazer a diferença entre a vida ou a morte de meninas, adolescentes e mulheres que estão vivendo ou viveram a pandemia, defendendo-se sozinhas de agressores, em sua maioria homens, ou fugindo de lares violentos, arriscando-se a ficar presas na violência das ruas, nas garras de um capitalismo que encontrou um negócio aberrante nos corpos das mulheres e diante de esquemas de obtenção de justiça que ainda estão aprendendo o que significa a abordagem de gênero e justiça restaurativa.

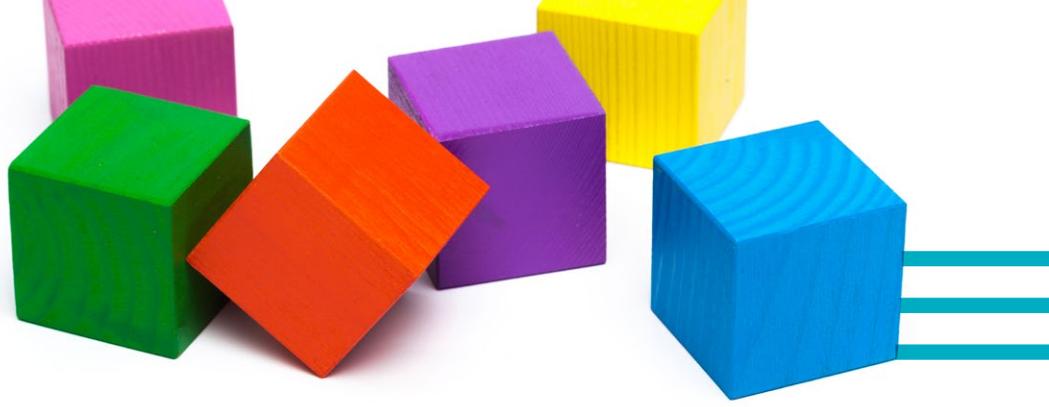
Quando a Educação Artística tiver como objetivo refletir sobre as relações que são vividas no cotidiano e transformá-las, será possível quebrar os silêncios que dominam as relações patriarcais que também são

reproduzidos pelas crianças. Mas isso não é automático. Na verdade, exige um processo de formação dos envolvidos na experiência que vai muito além do estritamente artístico, e até mesmo, além da formação em mediação ou em Educação Artística. Se a Educação Artística estiver ligada à vida e se basear na experiência, será uma ferramenta muito poderosa que poderá ajudar a acabar com a subordinação das mulheres que participam do processo de formação, porque a Arte pode transformar os imaginários em que se baseiam nossos próprios comportamentos.

A Educação Artística deve ser entendida como um eixo transversal que transforma as formas de conceber e organizar a vida. Está pensada para a vida, pode interagir com a aula de Ciências Naturais, com as noções de cuidado com a saúde, cultura alimentar, meio ambiente e assim pode reorganizar os vínculos.

Quando a Educação Artística é transversal, ela se conecta com todas as experiências do currículo escolar, faz com que aconteçam coisas extraordinárias, como aquele menino que, ao refletir sobre a música “*Dos arbolitos*”, disse que o fazia pensar que ele e a irmã estavam crescendo juntos e que ambos tinham o direito de florescer. Ou aquela turma em que uma menina do quarto ano do ensino primário não quis participar da aula de dança, mas com a determinação de não deixar ninguém para trás, a professora a acompanhou no processo de engajamento. No quinto ano, essa mesma menina encontrou forças para falar com a mãe e após um desenrolar complexo acompanhado por uma psicóloga e uma advogada, em estreita colaboração com as autoridades de educação, ambas conseguiram enfrentar uma dramática situação de violência doméstica. No entanto, toda esta evolução vai muito além das aulas de Educação Artística, já que a professora de dança e o professor de música cuidaram dos processos de formação tanto individuais quanto do grupo.

A própria aula de Artes, mesmo sendo uma alavanca fundamental, não pode resolver o que corresponde à justiça. Aqui podemos argumentar determinada instrumentalização do ensino das artes. Como diria Eisner, na realidade, a Educação Artística é uma rede



complexa de experiências em que se constrói o autoconhecimento e se passa de formas expressivas autônomas para outras que têm certa intencionalidade. A meu ver, são trajetórias individuais e coletivas nas quais são desenvolvidas habilidades cognitivas, expressivas, interpretativas e comunicativas que nenhuma outra ciência ou prática pode gerar, porque ao produzir novas interconexões entre pensar e sentir, diversos circuitos neuronais, as pessoas no âmbito individual e coletivo podem, ou não, construir uma nova arquitetura interna transformadora.

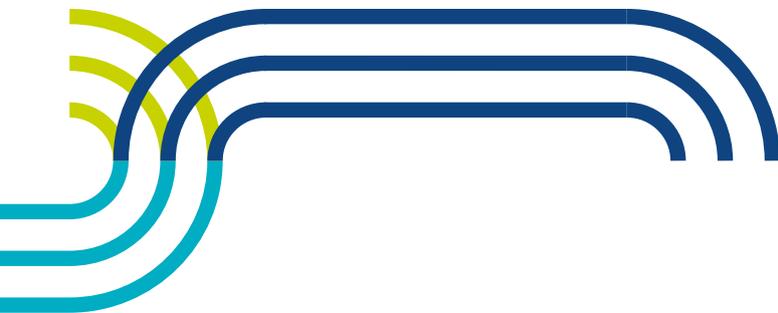
A arte não faz milagres, nem é responsável por resolver as situações que um sistema capitalista patriarcal cria em meio à desigualdade e às injustiças históricas. No entanto, a Educação Artística pode, em determinadas circunstâncias de natureza metodológica e no acompanhamento psicológico e político, construir a intuição, a necessidade ou a decisão de transformar o microcosmo onde cada um vive. É importante destacar que não têm sentido as fórmulas mecânicas, e até certo ponto demagógicas, que estabelecem uma relação direta entre qualquer tipo de formação artística e a atenção à desigualdade, cumprimento dos direitos, busca da justiça e à nova condição de liberdade exigidas pelas mulheres.

Durante a pandemia da covid-19, como parte de minhas responsabilidades institucionais, colaborei na busca de adolescentes que fugiram da violência doméstica e no acompanhamento de jovens que tiveram que retornar a suas casas devido ao fechamento de locais de trabalho e escolas, mas que não suportavam viver com pais abusivos ou mães que vivem em condições precárias, enfrentando desafios descomunais de sobrevivência. Todos eles estudam Arte, mas esse fato por si só não implica uma transformação automática de seu meio porque, mesmo quando a Educação Artística consegue tocar de uma forma ou de outra essa realidade através de seus conteúdos e vivências, e até mesmo exercer

uma profunda solidariedade entre os que vivem esta situação, como de fato aconteceu, seu propósito é muito diferente. Os alunos da Escola Nacional de Pintura, Escultura e Gravura foram os estudantes mais solidários entre si durante a pandemia. Conseguiram fazer um autodiagnóstico de sua comunidade e apresentar propostas à instituição. Nesse sentido, a sensibilidade é um fato e a capacidade de agir para pedir ajuda também. As instituições dos setores da saúde, educação, artístico e econômico podem interagir com esses espaços e práticas para facilitar questões relativas à atenção aos jovens que nem sempre têm as melhores condições de vida, trabalho ou estudo.

A escola pode desempenhar um papel importante nas políticas de inclusão, sensibilização das famílias diante do surgimento das diversidades sexuais e a reivindicação das diversas subjetividades. As famílias entram em crise quando jovens e crianças se identificam como não binários. A crise que passa por uma forma dominante de entender os relacionamentos apenas entre mulheres e homens. O surgimento da homofobia, lesbofobia e transfobia tem por trás a internalização dogmática da estrutura que o capitalismo estabeleceu como dominante, à qual se somam também o racismo e a discriminação pela pobreza.

O ensino das artes pode sensibilizar em relação à diversidade, à diferença e à consciência de que a construção da identidade está mudando e, além disso, é um direito humano que implica o respeito pela dignidade das pessoas.



CULTURA DO CUIDADO E CULTURA DA PAZ

Ainda há pouca reflexão sobre a abordagem do cuidado e sua relação com a Educação Artística e a cultura de paz. Embora, felizmente, esteja despertando cada vez mais interesse. Nem todo projeto cultural é gerador de novos paradigmas de gênero, de uma educação para a não violência e de uma cultura de paz, e menos ainda em relação à essa necessária revolução do cuidado. Para que isso aconteça, tem que ser concebido desde o início com esse propósito. (Jimenez, 2016, p. 11). Nem todos os projetos voltados para crianças, jovens e mulheres têm necessariamente que ter estes propósitos ou revolucionar o cuidado, porque cada projeto de Educação Artística deve ser baseado em processos metodológicos e finalidades diversas.

Embora a existência de oficinas de arte contribua para apoiar as mulheres no cuidado de suas filhas e filhos, sua abordagem metodológica e propósitos subjacentes podem ser diferentes. Mesmo nos espaços onde os direitos culturais são cumpridos, os objetivos de cada programa podem ser muito variados e necessários em seu próprio contexto.

Neste período, que poderíamos chamar de pós-pandemia, os espaços de entretenimento ou de convivência são essenciais. Da mesma forma, nem todos possuem ou podem garantir uma abordagem transformadora alinhadas com as necessidades impostas pela revolução do cuidado. A Arte e a Cultura não estão alheias à primazia das visões patriarcais, tradicionais, instrumentalizadas ou convencionais. Daí a complexidade e, ao mesmo tempo, a natureza apaixonante de uma área que parece aberta e promissora.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, A REVOLUÇÃO DA TERNURA E DOS CUIDADOS

Se na aula de Educação Artística o cuidado mútuo é solidário, igualitário, estamos diante de um gesto amoroso. É importante que a própria escola e a família eduquem meninas, adolescentes e jovens na consciência de que cuidar de si não é apenas um gesto de autoestima, é também um verdadeiro ato político em relação à realidade que vivem as mulheres. Se nós, mulheres, assumirmos novas formas de maternidade, de educar e ensinar, abrindo espaço para nossas próprias necessidades, a aprendizagem para as gerações atuais não será o sacrifício de uma menina que aguenta tudo o que lhe acontece para não incomodar, de uma jovem que tolera um namorado abusivo ou uma mãe abnegada, o que geralmente está associado a um relacionamento de chantagem e controle.

Um sistema de cuidado vinculado à educação escolar e artística deve promover, por exemplo, a reorganização dos horários de trabalho, não só das mulheres que acabaram de ser mães, mas também dos pais, no momento do nascimento e durante a primeira infância. As mães trabalhadoras precisam de serviços culturais e espaços de convivência ligados à escola. A reorganização dos horários escolares e da vida pública, sem dúvida, pode favorecer uma plataforma mais equilibrada de relacionamento com os outros dentro da vida familiar e nos contextos mais próximos. Só assim, homens e mulheres poderão dedicar tempo para cuidar dos idosos, dos filhos, das tarefas escolares e restabelecer os vínculos que se romperam durante o *lockdown*.

A empatia com a qual temos que enfrentar esta retomada à presencialidade, depois da pandemia que afetou praticamente toda a humanidade, requer uma posição intercultural e feminista.

06

STEAM. O CASO DO BRASIL

PAULA ARIANE DA SILVA MORAES



O TERMO STEAM É UMA SIGLA QUE CORRESPONDE ÀS INICIAIS DAS PALAVRAS EM INGLÊS *SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ARTS AND MATHEMATICS* (CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, ENGENHARIA, ARTES E MATEMÁTICA). É UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NOS ESTADOS UNIDOS COMO UM RAMO OU FORMA OTIMIZADA DE STEM QUE SE REFERE ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, ENGENHARIA E MATEMÁTICA (*SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS*).

O termo STEAM é uma sigla que corresponde às iniciais das palavras em inglês *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). É uma abordagem educacional desenvolvida nos Estados Unidos como um ramo ou forma otimizada de STEM que se refere às áreas de conhecimento de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*science, Technology, Engineering and Mathematics*).

Em 2000, a Fundação Nacional de Ciências (*National Science Foundation, NSF*), agência do governo dos Estados Unidos que tem como objetivo promover o avanço da Ciência, criou o termo STEM. É um programa que visa implementar novos projetos educacionais que desenvolvem habilidades científicas nos estudantes e promovem o ingresso em carreiras relacionadas com engenharia e tecnologia.

Esta iniciativa surgiu como consequência dos resultados cada vez mais negativos do relatório do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes ou Relatório PISA³⁹ (em inglês, *Programme for International Student Assessment*). É um exame internacional que avalia o desempenho dos alunos nas áreas de Ciências, Matemática e Leitura, realizado por alunos na faixa etária de 15 anos, idade correspondente ao término da Educação Básica. Em 2009, por exemplo, a pontuação média dos Estados Unidos ficou em 18º em Matemática e 13º em Ciências. Além de estimular a aprendizagem de Ciências, o STEM também propõe a integração das áreas e a conexão entre o conhecimento e o mundo real e cotidiano, tendo como princípios fundamentais a colaboração, a pesquisa, a resolução de problemas e a comunicação.

³⁹ O relatório PISA existe desde 2000 e é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo aplicada a cada três anos em todos os países-membros, que atualmente são 38. O objetivo da prova é melhorar as políticas e os resultados educacionais.

Em 2013, foi publicada uma resolução do Congresso dos Estados Unidos (H. RES. 51, 2013-2015)⁴⁰ “expressando a opinião da Câmara dos Deputados, de que adicionar Arte e Desenho aos programas federais das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), incentiva a inovação e o crescimento econômico dos Estados Unidos”.

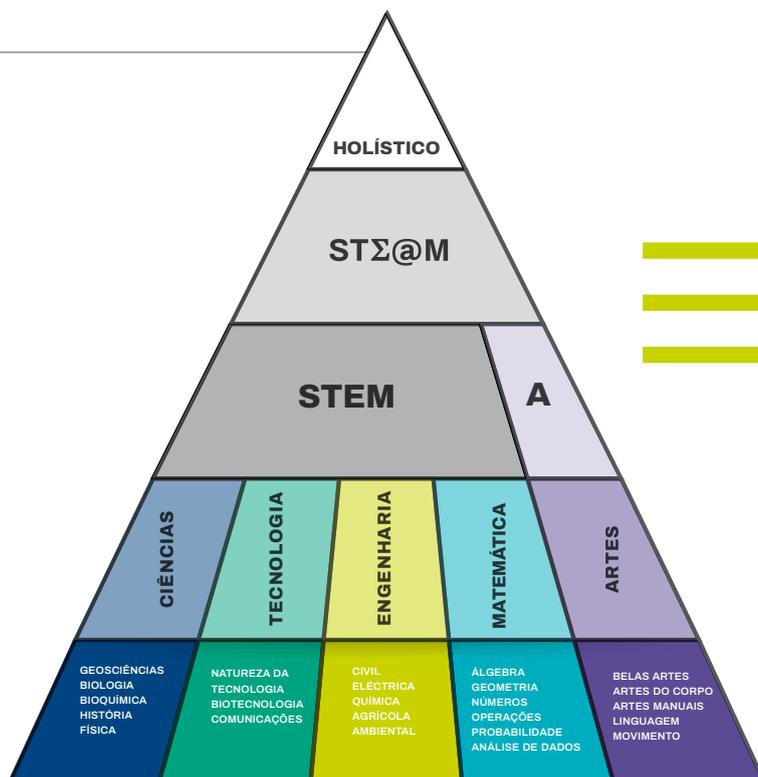
Antes desta resolução, duas iniciativas defendiam a inclusão das Artes na abordagem STEM. A primeira surgiu com a pesquisadora Georgette Yakman da Universidade Politécnica e Estadual de Virginia. Em 2008, ela escreveu um artigo defendendo a ideia de que as Artes e os Estudos Sociais colaboram com o ensino-aprendizagem de fatores comuns às

Ciências. Para ilustrar sua proposta, criou um infográfico de pirâmide⁴¹. Na base da pirâmide, estão os conteúdos específicos de cada área, identificados com diferentes cores, sugerindo seu aprofundamento e compreensão de acordo com as decisões dos alunos. Depois, em tons mais claros, mas mantendo as mesmas cores, a pesquisadora colocou o que ela identifica como disciplinas específicas; aquelas que compõem a sigla STEAM. No nível seguinte, chamado multidisciplinar, com apenas uma divisão, colocou a sigla STEM de um lado e a letra A do outro, com a cor da Arte. Acima do nível multidisciplinar está o nível integrador, onde foi colocada a palavra STEM, com a letra grega sigma em vez de e @ em vez de A. No topo da pirâmide, no nível universal ou vitalício, lê-se a palavra Holístico.

Figura 1

Infográfico simplificado da Pirâmide STEAM.

Fonte: Elaboração própria.



40 Expressing the sense of the House of Representatives that adding art and design into Federal programs that target the Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) fields encourages innovation and economic growth in the United States. Whereas the innovative practices of art and design play an essential role in improving Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) education and advancing STEM research; [...].

41 STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education de Georgette Yakman. Disponível em: <http://steamedu.com/>

Desde 2012, a Escola de Desenho de Rhode Island (*Rhode Island School of Design*, RISD) começou junto como o MIT *Media Lab* ((laboratório da Escola de Arquitetura e Planejamento do Instituto de Tecnologia de Massachusetts), um movimento com o objetivo de incluir a arte e o desenho no STEM, citado como ideologia acadêmica e que também se propunha a desenvolver a capacidade criativa e a buscar soluções criativas. Outras universidades também passaram a fazer parte do movimento:

Universidade de Boston (*Boston University*).

Escola de Desenho de Parsons
(*Parsons School of Design*).

Universidade Rutgers (*Rutgers University*).

Universidade de Yale (*Yale University*).

Universidade de Harvard (*Harvard University*).



Liderado desde o início pelos alunos da graduação, o movimento promove debates, incentiva projetos e divulga iniciativas. Atualmente, a Escola de Desenho de Rhode Island (*Rhode Island School of Design*), está preparando uma nova ferramenta denominada *STEAM MAP*⁴² que permitirá mapear todas as iniciativas de educação STEAM no mundo, para que os próprios defensores desta abordagem possam adicionar informações ao mapa compartilhando práticas, destacando sua contribuição e a relevância do desenho e da arte.

⁴² With the creation of the STEAM Map, individuals and organizations involved in the movement can add themselves to the online tool as a means of sharing their ideas, activities and successes in this arena, connecting with others and showing decision makers the impact of and support for STEAM worldwide. Disponível em: <https://www.risd.edu/news/for-press/press-releases/rhode-island-school-design-launches-steam-map-demonstrate-global>

UMA EXPERIÊNCIA DE RENOVAÇÃO CURRICULAR

Em 2013, participei da equipe que iniciou as discussões para a implementação do STEAM no Colégio Bandeirantes em São Paulo⁴³, uma escola particular fundada há 78 anos. Naquele ano, Cristiana Mattos Assunção era a coordenadora de Ciências e do laboratório de Biologia, além de ser a responsável pela implementação do STEAM na grade curricular do Colégio Bandeirantes. No final de 2013, foram criadas equipes multidisciplinares para instituir a nova disciplina, já que a escola ofereceria aulas de STEAM na grade curricular. Durante 2014, a equipe formada por professores de Artes, Química, Física, Biologia e Matemática se reuniu semanalmente para compartilhar seus estudos sobre o STEAM e desenvolver o novo curso.

Não havia nenhuma escola que oferecesse o curso STEAM no Brasil. Os professores com quem conversamos fora da escola não sabiam o que a abordagem tratava e as principais referências vinham dos Estados Unidos. Embora alguns professores já tivessem ouvido falar do STEAM em congressos sobre o ensino de Ciências, o método não era utilizado na prática pelos professores brasileiros. Entre os professores de Artes, o STEAM era igualmente desconhecido, eu nunca tinha ouvido nenhuma menção ao termo em congressos, debates, publicações ou exposições até aquele momento.

A possibilidade de criar um curso que fizesse parte do currículo – no qual todos os alunos do Ensino Médio teriam 200 minutos de STEAM por semana – foi apresentada como uma importante situação de aprendizagem para os professores, que teriam que repensar suas práticas, métodos e conteúdos curriculares. Os professores passariam a dividir as aulas e as salas desenvolvendo os projetos com colegas de outras disciplinas.

⁴³ <https://colband.net.br/steam/steam>

A implementação aconteceu em 2016, começando com o primeiro ano do Ensino Médio, depois no segundo ano em 2017 e, finalmente, no terceiro ano em 2018. No final do Ensino Médio, os alunos estavam preparados para prestar vestibular e poder escolher a carreira que queriam seguir.

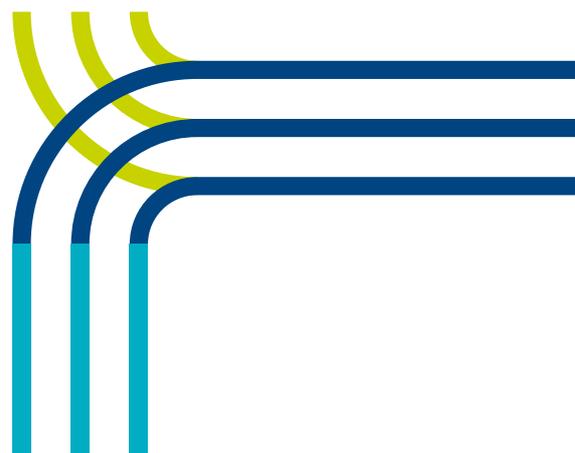
O curso STEAM foi estruturado da seguinte forma:

1. No primeiro ano, os alunos desenvolveram quatro projetos, um por bimestre, correspondentes a um modelo de um carro de corrida, uma maquete Bauhaus, uma garrafa de água e um objeto cinético.
2. Depois da pandemia da covid-19, a escola adotou o sistema de trimestres, retirando o projeto da garrafa de água.
4. No segundo ano, os alunos criaram um único projeto anual, voltado para a escrita científica e habilidades de compreensão. Todas as atividades “hands-on” foram desenvolvidas com este objetivo.
5. Os alunos do terceiro ano também tiveram um único projeto anual, focado no desenho. As construções se concentraram no desenvolvimento de um único protótipo sugerido pelos próprios alunos. Primeiro, eles pesquisaram e escolheram um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU⁴⁴ e propuseram um produto que pudesse ajudar a atingir esse objetivo.
6. As atividades e os conceitos trabalhados em cada projeto foram desenvolvidos por professores especialistas em cada área e depois, através de oficinas entre os próprios professores, foram compartilhados com todo o quadro docente. Os professores participam regularmente de cursos e treinamentos para garantir que as aulas, que são ministradas por dois⁴⁵ professores de duas áreas diferentes, tenham a mesma qualidade de ensino.



⁴⁴ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são uma meta global proposta pelas Nações Unidas em 2015, que inclui 17 objetivos para alcançar a Agenda 2030, promovendo ações e conscientização para erradicar a pobreza e proteger o meio ambiente, o clima e garantir que as pessoas vivam em paz e prosperidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

⁴⁵ O grupo de professores STEAM do Colégio Bandeirantes é formado por professores de Artes, Biologia, Física e Química.



TRAJETÓRIA DO STEAM NO BRASIL

Para as artes, o STEAM possibilitou que essa área passasse a fazer parte do Ensino Médio. Os documentos oficiais que estabelecem as normas para a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), não deixam clara a obrigatoriedade do ensino da arte ao reformular o artigo 26, parágrafo 2º, em 2017, no qual afirma que *o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica* sem especificar em que anos isto deverá acontecer⁴⁶.

Lembrando que a Educação Básica no Brasil compreende a Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos), o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio do 1º ao 3º (de 15 a 17 anos), cada estabelecimento de ensino, seja público ou privado, pode escolher em que anos deseja oferecer Artes no currículo. A maioria das escolas o faz nos anos iniciais do Ensino Fundamental no 5º ano (crianças com 10 anos), uma ou duas vezes por semana e, em alguns casos, a carga horária é dividida entre Música e Artes Visuais. Nos últimos anos do Ensino Fundamental (de 11 a 14 anos), muitas escolas oferecem uma aula por semana em cada ano, mas há muitos casos de aulas que são oferecidas apenas em um ou dois dos quatro anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial de 959 páginas que define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que os alunos, em todo o país, devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Esse documento, que teve sua versão final publicada em 2018, tem caráter normativo e se aplica a todas as unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas, segundo a LDB. Embora o termo STEAM não esteja presente no documento, o aumento do interesse pela abordagem no Brasil é constante.

O material didático adotado nas escolas públicas passa por uma avaliação unificada através do Programa Nacional do Livro do Material Didático (PNLD), que publica anualmente um edital onde os livros podem ser inscritos para que as escolas possam escolhê-los. A lista com os livros escolhidos, cerca de dez para cada área, está em uma plataforma digital para que, após a escolha da escola, possam ser adquiridos e distribuídos pelo Ministério da Educação. As escolas particulares escolhem livremente seus materiais e, em muitos casos, desenvolvem seu próprio material. Desde 2019, são selecionados pelo PNLD livros para o Ensino Médio que apresentam projetos STEAM, o que ajudou a difundir a abordagem entre os professores do Ensino Médio.

Uma iniciativa que merece ser mencionada é a de algumas empresas que investem em desenvolvimento social e institutos ou fundações que promovem a formação de professores em STEAM. As competências desenvolvidas no STEAM revelam ser de grande utilidade para as empresas (trabalho por projetos, dinâmicas de grupo, pensamento inovador), além de outras anteriormente mencionadas.

A Fundação Arcelor Mittal⁴⁷ investe em educação como uma de suas principais linhas de atuação e tem algumas iniciativas que merecem destaque, como a Liga STEAM, que reúne professores de todo o país, envolvendo mais de 2.500 educadores de 800 escolas públicas e particulares até o momento. Também mantém uma coorte⁴⁸ de educadores que atuam em projetos STEAM com o objetivo de formar outros educadores que sejam referência na abordagem. Todos os participantes recebem ajuda para o desenvolvimento de pesquisas, mentoria com especialistas, patrocínio para a participação em congressos, reuniões *on-line* e certificados.

Para este artigo, foram analisadas 11 escolas particulares que estão entre as mais conceituadas do país nos últimos cinco anos e obtiveram os dez me-

⁴⁶ Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as normas da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, consultado em 09/10/2022.

⁴⁷ A Fundação Arcelor Mittal faz parte do grupo brasileiro com o mesmo nome que produz aço e atua no setor da mineração e geração de energia.

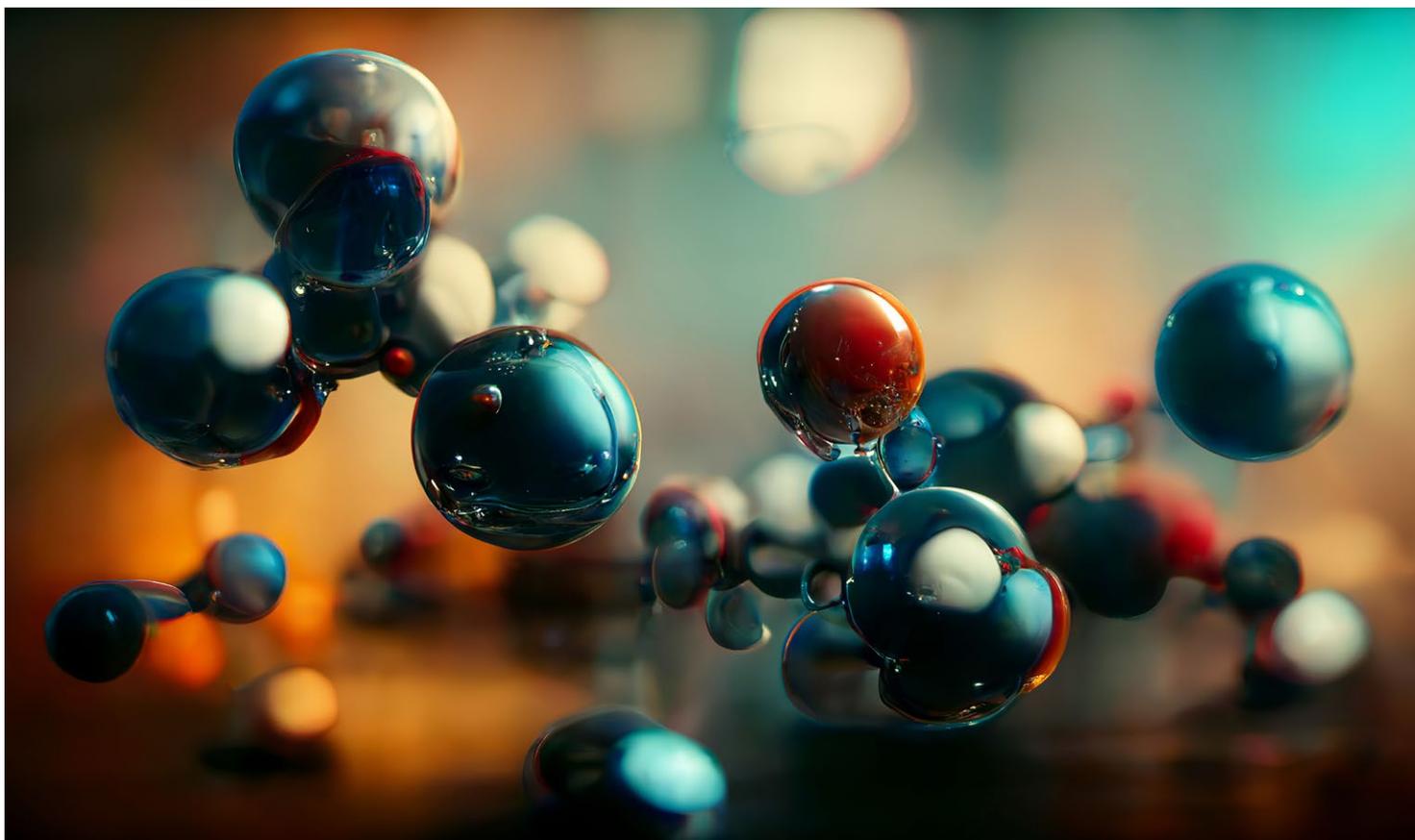
⁴⁸ Coorte é o termo usado para designar um grupo de pessoas que fornecem material para estudos comparativos.

lhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴⁹. Apenas uma, o Colégio Dante Alighieri, em São Paulo, informou em seu site sobre as aulas com a abordagem STEAM, sigla à qual foi acrescentado um S, e se chama STEAM-S, componente curricular que integra os campos STEAM com as Ciências Sociais. Também em São Paulo, o Colégio São Luís apenas cita uma palestra que foi dada aos professores sobre a abordagem STEAM e menciona um Laboratório de Resolução de Problemas, no qual podemos supor que são realizadas algumas práticas similares à abordagem STEAM. Além disso, oferece turmas curriculares de STEAM do primeiro ao sexto ano (os anos iniciais do Ensino Fundamental). O Colégio Bernoulli, em Belo Horizonte, Minas Gerais, cita uma atividade chamada *Maker Day* que também

está relacionada a um dos princípios do STEAM: o “hands-on”. O Instituto Dom Barreto em Teresina, Piauí, possui em sua lista de materiais a coleção Missão Maker, adotada para os 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, o que pode indicar uma prática associada ao STEAM.

Não foram encontradas menções ao STEAM nas demais escolas pesquisadas: Colégio São Bento, no Rio de Janeiro; Colégio Ipiranga, em Petrópolis, Rio de Janeiro; Colégio Objetivo Integrado, em São Paulo, os Colégios Farias Brito e Ari de Sá, ambos em Fortaleza, Ceará; Colégio Fibonacci, em Ipatinga, Minas Gerais e Sistema Equipe Eirelli, em Belém, Pará.

⁴⁹ O exame avalia o desempenho dos alunos que concluíram o Ensino Médio.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que há desigualdade social no Brasil, a educação também enfrenta situações e realidades diversas. Segundo o último Censo Escolar de 2021, existem 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil e mais de 80% dos alunos brasileiros frequentam escolas públicas⁵⁰. Ao ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que todas as escolas devem seguir, sabemos que sua implementação varia muito e é influenciada por fatores geográficos, políticos e econômicos. Sendo assim, uma abordagem como STEAM, para ser implementada, depende também de condições locais específicas.

Manter um curso STEAM pode ser bastante caro. No caso do Colégio Bandeirantes, cuja implementação já foi mencionada, o orçamento para 2022 foi de R\$ 150 mil, valor destinado a material didático, manutenção de equipamentos, eventos e capacitação de professores. A atual coordenadora, Mariana Peão Lorenzin (desde 2017), que divide o cargo com Renato Pacheco Villar (desde 2020), não tem o orçamento inicial da implementação, mas sabe-se que muitas vezes foi superior ao custo de sua manutenção anual.

Para implementar o STEAM sem a necessidade de investimento, o livro *Integrando Saberes: Ciências da Natureza*, escrito por mim em coautoria com Aline Regina Ruiz Lima, professora de Biologia, e Marly Machado Campos, professora de Física, tem dois projetos STEAM. Os projetos são “Matriz Energética”, que propõe a construção de uma miniusina hidrelétrica, e o outro projeto é “A Cozinha do Futuro”, cujo produto final é a criação de um protótipo de

cozinha. Nos dois projetos são realizados diferentes estudos e pesquisas sobre o conteúdo relacionado ao tema antes da construção, incluindo diferentes dispositivos e matrizes exploradas em outros países e comunidades. O material do professor que acompanha o livro explica a abordagem STEAM e orienta o professor a seguir seus próprios caminhos.

Participar como professora de Artes da autoria de um livro destinado ao estudo das Ciências, deu mais uma vez uma abertura importante para a introdução do pensamento artístico com o pensamento científico, não só nos projetos de STEAM, mas também nos outros quatro projetos que compõem o material. A leitura das imagens, a composição e a preocupação estética repercutiram em todos os projetos incluídos no livro. Os materiais sugeridos e as experiências práticas visam sempre o aproveitamento de materiais que já estão disponíveis nas escolas ou que podem ser aproveitados de outros materiais que iam ser descartados, colaborando com cuidado, com uma mentalidade mais sustentável e permitindo também que possa ser usado em escolas que não têm orçamento. Esse também foi um dos fatores que levaram a obra a ser aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Embora a Arte tenha encontrado uma abertura para compor currículos que antes a excluíam, ainda há um longo caminho a percorrer. Os professores dessa especialidade são sempre em menor número que os de Ciências e precisam se justificar mais; argumentar mais para que os conteúdos artísticos sejam respeitados. Não se trata de impor a superioridade de nenhuma área, mas de uma convivência que entende que os fenômenos têm a mesma importância sob qualquer ponto de vista.

⁵⁰ Realizado anualmente, o Censo Escolar coleta dados de todas as escolas do Brasil, em duas etapas, na matrícula e no final do ano, o que permite verificar o desempenho dos alunos e a evasão escolar. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>



07

PROPOSTA

Após várias reuniões do grupo de especialistas, foi proposta uma ação baseada em cinco grandes linhas de trabalho:

1. **COMPETÊNCIAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.**
2. **FORMAÇÃO DE FORMADORES.**
3. **AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.**
4. **PARCERIAS ENTRE O MUNDO EDUCACIONAL E CULTURAL.**
5. **COMPROMISSO PÚBLICO.**

COMPETÊNCIAS

Educar por competências requer um amplo conhecimento das áreas curriculares com as quais o professor vai trabalhar. Significa ser capaz de combinar as competências com a prática educativa cotidiana, envolvendo diversas disciplinas e matérias, sabendo tirar de cada uma delas os elementos que estão interligados em uma ou outra situação de aprendizagem.

Desenvolver a competência cultural e artística nos alunos requer um conhecimento amplo e profundo não só das técnicas artísticas, mas também das funções sociais, antropológicas, terapêuticas e de análise visual e sensorial.

O educador Elliot Eisner afirmou décadas atrás que é importante aplicar a “transferência distal”, pois permite que os alunos vejam conexões entre áreas que parecem distantes do âmbito em que ocorreu o aprendizado original e, possibilita a aplicação em um espaço muito mais amplo. Saber ver e relacionar o que vemos não é importante apenas para um bom conhecimento artístico, como já comentamos anteriormente, mas é essencial para a Física, Botânica, Robótica, Matemática, etc. Na Arte, porém, aprende-se de forma natural. O desenvolvimento orgânico desta competência na escola exige uma formação profunda, rigorosa e eficaz.

FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ligado à seção anterior, essa formação específica, profunda e rigorosa para poder desenvolver essa competência nos alunos, é fundamental para os formadores. A formação de professores não pode continuar sendo superficial, deve apostar na forma-



ção criativa, na criação e alfabetização visual e em todas as vertentes que o pensamento visual implica, que é o pensamento que impera no século XXI.

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

É necessário desenvolver indicadores qualitativos que permitam avaliar as competências culturais, criativas e artísticas. Foi precisamente a dificuldade de encontrar indicadores quantitativos o que levou a eliminar a avaliação destas competências, essenciais para o desenvolvimento de crianças e jovens. Isto resultou na criação e aplicação de provas onde a avaliação da qualidade da educação não era devidamente considerada e de alguma forma desprezava as competências relacionadas com as áreas de Humanas e Artes, a capacidade criativa, imaginação, pensamento visual e competências culturais.

Em um mundo cheio de símbolos e imagens, onde é necessária uma cidadania imaginativa, criativa, tolerante e participativa, é fundamental estabelecer novas provas que possam observar o desenvolvimento destas competências.

PARCERIAS ENTRE O MUNDO EDUCACIONAL E O CULTURAL

É imprescindível que haja um pacto entre Cultura e Educação, pela importância de sua retroalimentação. Sem Educação Artística não há artistas, não há cidadãos que apreciem, usufruam e preservem o patrimônio. Só com uma articulação eficaz entre o mundo educacional, as escolas, o mundo cultural, os museus e os centros culturais, a Educação poderá se tornar permeável, se concretizar na contemplação, utilizar e apreciar o patrimônio e a Cultura se tornará viva através de seus cidadãos mais jovens. O direito à cultura, o direito à educação artística implica um compromisso efetivo, claro e determinado entre estas duas áreas.

COMPROMISSO PÚBLICO

O Estado deve estar comprometido com a Educação Artística. O direito à cultura, conforme consta na declaração dos Direitos Humanos, o direito à sua construção contínua e à sua renovação ativa, é um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Se a desigualdade digital exclui determinados setores da população, a desigualdade cultural ameaça excluir os mais carentes.



PRÁTICAS QUE DEVEM SER ABOLIDAS

- Abolir a ideia de criação ou de arte como algo supérfluo.
- Não considerar a arte como uma distração.
- Abandonar o pensamento compartimentado.
- Abolir a ideia de consumo.
- Abandonar o pensamento cartesiano.
- Eliminar a memorização sem contexto nem sentido.
- Abolir as práticas ligadas ao conhecimento técnico desvinculado de aspectos globais e holísticos.
- Esquecer a disciplina corporal.
- Abolir a ideia de departamentos herméticos.



PRÁTICAS QUE DEVEM SER REFORÇADAS

- Reforçar o pensamento crítico.
- Reforçar o diálogo intercultural.
- Reforçar a visão da arte como experiência.
- Reforçar a simultaneidade e a hipertextualidade.
- Reforçar a gestão do imprevisível, da incerteza, dos diferentes pontos de vista.
- Reforçar a transferência distal da educação artística.
- Reforçar a arte como cognição e emoção.
- Reforçar o papel da criação artística no desenvolvimento do bem-estar e saúde emocional dos alunos.
- Reforçar o uso de novas linguagens.
- Reforçar a transversalidade.
- Reforçar o trabalho com artistas.
- Reforçar a cooperação entre as administrações.



PRÁTICAS QUE DEVEM SER IMPLEMENTADAS

- Incorporar a figura da coordenação de arte e cultura nos estabelecimentos de ensino, o que implica programar e articular continuamente os espaços educativos e culturais.
- Criar a figura da coordenação de arte e cultura com impacto no bem-estar psicoemocional dos alunos. Em colaboração com a coordenação de bem-estar do estabelecimento de ensino, dar-lhes a oportunidade de desenvolver projetos internos que promovam a convivência, a autoestima e o respeito através da arte.
- Incorporar, sempre que necessário, um especialista em Educação Artística às áreas de ensino obrigatórias.
- Garantir a formação aprofundada e crítica em Educação Artística dos professores, que assegure um desenvolvimento eficiente e eficaz da competência em cultura e educação.
- Incluir um Pacto Federal e Estadual em favor da Educação Artística e Cultural desde os anos iniciais.



08

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. M. (1995). *Abordagem Triangular não é receita pronta*. In: Arte na Escola: Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: UNICSUL.
- CADS. (2018). Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible (Catalunya), L'Agenda 2030: transformar Catalunya, millorar el món: els reptes per a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible a Catalunya. Primera edició. Disponible em: https://cads.gencat.cat/ca/Agenda_2030/informe-cads-agenda-2030/ods-4/
- Campos, M., Moraes, P. y Lima, A. (2020). *Integrando Saberes: Ciências da Natureza*. São Paulo: Universo dos Livros, 2020.
- Calder, A. J.; Lawrence, A. D. & Young, A.W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 352-363.
- Castellanos, L. (2022). *La marcha del #Terremoto Feminista. Historia ilustrada del patriarcado en México*. México, Grijalbo.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). *Comentario del Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales* (2008). Disponible em: <https://www.refworld.org/es/docid/57f76cf6a.html> [Accesado el 22 diciembre 2022].
- Consejo Asesor Desarrollo Sostenible – Cataluña. La Agenda 2030: transformar Cataluña, mejorar el mundo. Disponible em: https://cads.gencat.cat/web/content/Documents/Informes/2016/Agenda_2030_CAT/ODS-4.pdf
- Convenio Andrés Bello. (2004). *Somos Patrimonio. Experiencias de apropiación social del patrimonio cultural y natural*. Bogotá, Colombia, CAB.
- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationship*. Attachment and developing Social Brain. New York: W.W. Norton & Company.

- Cunha, F.P. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona. Destino.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compêndio). Paris, UNESCO.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Baich and Company,
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Azcorra, C. y Vida Arjona T. (2020). *La educación socioemocional; actividades de educación básica con alumnos*. México, Trillas.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro; una aproximación cognitiva a la creatividad*. México, Paidós.
- Gardner, H, Feldman D.H, Krechevsky, M. (2001). *El proyecto Spectrum*. Madrid, Ediciones Morata. 4v.
- GESAC (2021). *La reconstrucción de Europa. La economía de la cultura y la creatividad antes y después de la COVID-19*. GESAC.
- González Casanova, J.M. y Geneviève, S. (2019). *Artropología, un acercamiento entre dos disciplinas*. Secretaría de Cultura, FONCA.
- Hawkes, J. (2020) *El cuarto pilar de la sostenibilidad*. México, Ediciones El Milagro.
- Hooks, B. (2020). *Teoría feminista de los márgenes al centro*. Madrid, Traficante de Sueños, Mapas.
- Hooks, B.I (2021). *El deseo de cambiar; hombres, masculinidad y amor*. Ediciones Bellaterra.
- INEGI. Módulo sobre ciberacoso. Comunicado de prensa 371/21. 5 de julio de 2021. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOCIBA-2020.pdf>
- Jiménez, L. (2016). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. México, Fondo de Cultura Económica. (Coleção Biblioteca Mexicana).
- Jiménez, L. (2021). *Cultura en tiempos de COVID-19. La naturaleza reclamó su reino*. Disponible en: https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/lucina_jimenez_-_article_-_culturecovid19_-_spa.pdf

- Las Tesis, Colectivo (2021). *Quemar el miedo; un manifiesto*. México, Planeta.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, acesso em 05/10/2022.
- López-Linares, J. L. (director). Altamira, el origen del arte (documental). Radio Televisión Española. <https://www.rtve.es/play/videos/somos-cine/altamira-el-origen-del-arte/5634856/>.
- López Fernández-Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid. Fundamentos.
- López Fernández-Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en la educación*. Pales-tra inaugural na Faculdade de Educação, Universidade Complutense de Madrid.
- Llopis, M. (2021). *La revolución de los cuidados*. Bilbao, Txalaparta.
- *Manifiesto surrealista*. En: <https://proyectoidis.org/manifiesto-surrealista/>. Acesso em setembro de 2022.
- Meneguzzo, M., Fontán del Junco, M. y Capa, A. (Eds). (2022). Bruno Munari. Catálogo Fundación Juan March.
- Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília. MEC, (2018).
- Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Il Melangolo.
- Naciones Unidas: Observación general no. 21, Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párr. 1a del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [i.e. Culturales]) (un.org). <https://digitallibrary.un.org/record/679355?ln=es>
- ONU: Mujeres. *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento*. Disponível em: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19-facts>
- ONU: *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre, 1948, 217 A (III), Disponível em <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Acesso em 22 dezembro 2022]

- ONU: *Asamblea General, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adotado e aberto para assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200 A (XXI) da Assembleia Geral de 16 de dezembro de 1966, 16 de dezembro de 1966, Nações Unidas. Série de Tratados, vol. 993, p. 3.
- ONU: “*Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, 25 de novembro de 2015. [edição eletrônica] https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- ONU: *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), Observación general N° 21, Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1 a), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 21 Diciembre 2009, E/C.12/GC/21. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/docid/4ed35beb2.html> [Acesso em 22 dezembro 2022]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 1972. *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. World Heritage Convention, Acesso em 20 de novembro de 2022, <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Panksepp, J. (2003a). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neuroscience: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52, 4-14.
- RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE DERECHOS CULTURALES (2013): *Informe Experta libertad artística y creatividad*, documento A/HRC/23/34.
- RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2021): *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural*. A/HRC/47/32.
- RESOLUÇÃO DO CONSELHO de 16 de novembro de 2007 relativa a uma Agenda Europeia para a Cultura (2007/C 287/01).
- Rivas Herrero, P. (2011). Genealogía de la diversidad: la diversidad cultural como poder constituyente. A ‘Ware’leku núm. 1’. *Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo*. Girona: Universitat. [Acesso em 27 fevereiro 2022]. Disponível em: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1>
- Rodolfo, M. (1992). *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Ediciones Paidós, Psicología Profunda.

- Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires, Paidós, Psicología Profunda.
- Romero Rodríguez, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Revista Pulso*, 33, 97-102.
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires, Prometeo.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia; ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Souza, David A; PILECKI, Tom. From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the arts. Thousand Oaks: Corwin, 2013.
- UNESCO (2003): *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006): *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Roteiro para a Educação Artística. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros; un nuevo contrato social para la educación*. Paris, França. UNESCO, Fundação SM.
- Violencia de género en las escuelas. Acceso em: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/violencia-escolar-razones-genero#:~:text=Esta%20violencia%20implica%20maltrato%20sexual,de%20relaciones%20desiguales%20de%20poder>
- Winicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona. Gedisa.
- Yakman, G. (2008). *STEAM Education*. Virginia Tech HYPERLINK“. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education Acesso em 10/10/2022.
- Zaidel, Dalhia W. (2016). *Neuropsychology of Art*. Oxon. Routledge.

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
oei@oei.int

oei.int

in Organización de Estados Iberoamericanos
f Páginaoei
tw @EspacioOEI
ig @Espacio_OEI
yt Organización de Estados Iberoamericanos