

Fazer-se professor-artista: A virada educacional da arte

Becoming artist-teacher: the educational
turn of art

Convertirse en artista-profesor: el
giro educativo del arte

Julia Pereira de Souza¹

Névio de Campos²

1 Doutoranda em Educação (UEPG); Mestre em Artes (UNESPAR) e Licenciada em Artes Visuais (UEPG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306794606303297>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-9070>; E-mail: spjuliaps@gmail.com

2 Professor titular (UEPG), Pós-doutor em Sociologia dos Intelectuais (EHES), Doutor e Mestre em Educação (UFPR), Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413368977042742>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1850-316X>; E-mail: ndoutorado@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é um recorte de pesquisa de doutorado que analisa o impacto da imbricação entre a arte e o ensino, para constituição do híbrido professor-artista. O objetivo central desta investigação é traçar o panorama que possibilitou a virada educacional da arte. Tal pesquisa se justifica pela valorização da arte enquanto conhecimento, além disso, por refletir sobre as influências da arte contemporânea na atuação docente e na criação de modos alternativos de aprendizagem dentro das últimas décadas. Nesta direção, inicia-se com uma análise sobre como e quando a educação passou a mover a prática artística, a partir da análise das ações de Joseph Beuys e Lygia Clark, para então abordar como esse conceito se estabeleceu e atua hoje. Com esse intuito, utiliza-se uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Para tanto, o aporte teórico utilizado tem como base principal: Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), assim como Paul O'Neill e Mick Wilson (2010).

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Virada educacional; Professor-artista; Educação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from doctoral research that analyzes the impact of the imbrication between art and teaching on the constitution of the teacher-artist hybrid. The central aim of this investigation is to trace the panorama that made the educational turn in art possible. This research is justified by the valorisation of art as knowledge, as well as reflecting on the influences of contemporary art on teaching and the creation of alternative modes of learning in recent decades. With this in mind, it begins with an analysis of how and when education began to move artistic practice, based on an analysis of the actions of Joseph Beuys and Lygia Clark, and then looks at how this concept was established and operates today. For this purpose, a methodological approach of bibliographical, documentary and exploratory research is used. The theoretical basis used is Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), as well as Paul O'Neill and Mick Wilson (2010).

KEY-WORDS

Art; Educational turn.;Teacher-artist; Education.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una investigación doctoral que analiza el impacto de la imbricación entre arte y enseñanza en la constitución del híbrido profesor-artista. El objetivo central de esta investigación es rastrear el panorama que hizo posible el giro educativo en el arte. Esta investigación se justifica por la valorización del arte como conocimiento, así como por la reflexión sobre las influencias del arte contemporáneo en la enseñanza y la creación de modos alternativos de aprendizaje en las últimas décadas. Para ello, se parte de un análisis de cómo y cuándo la educación comenzó a mover la práctica artística, a partir del análisis de las acciones de Joseph Beuys y Lygia Clark, para después analizar cómo se establece y funciona este concepto en la actualidad. Con este fin, se utiliza un enfoque metodológico de investigación bibliográfica, documental y exploratoria. La base teórica utilizada es Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), así como Paul O'Neill y Mick Wilson (2010).

PALABRAS-CLAVE

Arte; Giro educativo; Profesor-artista; Educación.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos que levaram os artistas a se engajarem na educação pela arte, traçando um panorama acerca da virada educacional³. Cabe ressaltar que pensar arte como educação significa valorizar os modos de conhecimento produzidos através do sensível e romper com hierarquias presentes na educação; já pensar na educação como arte, significa ter uma visão poética de práticas cotidianas e acreditar no potencial transformador da arte. Essa abordagem pretende unir esses dois pontos de vista.

Em revisão bibliográfica sobre os termos “Virada Educacional” e “Virada Pedagógica” realizada em diversas bases de dados⁴, tendo como foco o campo da arte, foram encontrados apenas quatro artigos em português sobre o tema (Bandeira; Krinski, 2022), (Fernández, 2016), (Fernández; Castro, 2020), (Marques, 2017). Para mais, foram selecionadas uma dissertação (Gonçalves, 2014) e uma tese (Fernández, 2015) que apresentam avanços na discussão. Devido ao pequeno número de trabalhos, reforça-se a importância de ampliar a literatura, especialmente tendo em vista seu potencial repercussão no ensino de arte.

Para responder às lacunas desse campo, a pesquisa foi dividida em dois tópicos distintos. Inicia-se com a contextualização sobre as mudanças que ocorreram nos últimos séculos e possibilitam novos modos de criação na arte que colocam a educação em foco, destacam-se como exemplos representativos nesse panorama as práticas de Lygia Clark e Joseph Beuys. Na sequência, busca-se apresentar como esse conceito se construiu como uma reação à mercantilização do ensino e ao novo institucionalismo, possibilitando a construção da identidade profissional de professor-artista. Dessa forma, esta pesquisa explora as mudanças históricas e suas implicações contemporâneas na relação entre arte e educação.

Uma arte com foco na educação

A partir da Revolução Francesa e do processo de industrialização, em resposta na arte surgem as vanguardas como instâncias autocríticas das instituições, rejeitando a ideia de arte como representação do mundo. A modernidade artística representa uma cultura voltada para o próprio progresso e conquistas, renunciando qualquer princípio de autoridade, bem como construindo estéticas próprias a partir da formação de grupos e tendências (Cauquelin, 2005).

Segundo a crítica francesa Anne Cauquelin (2005), a estética moderna passa a apontar para a autonomia da arte, busca-se o novo, tanto em relação às formas quanto

3 Também é utilizado por muitos autores o conceito de virada pedagógica da arte, mas neste artigo utiliza-se o termo educacional, pelo seu caráter mais amplo.

4 Scielo, Educ@, Redalyc, CrossRef, Google Acadêmico, Plataforma Sucupira e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

às narrativas que poderiam ser apresentadas. Nesse caminho, ocorreu o rompimento de diversos limites que eram impostos na arte até então, chega a um ponto onde não há mais materiais, técnicas ou conceitos capazes de a definirem completamente. A obra pode passar a ser imaterial e polissêmica, podendo se confundir com a própria vida.

Surgem e se fortalecem novas possibilidades de criação artística, como as instalações e a performance, que centralizam a corporeidade na criação e apreciação de arte. Trata-se de um campo fluido, que entra em diálogo com diversas esferas do conhecimento humano. Dentre eles, destaca-se, neste artigo, as possibilidades que surgiram da relação entre arte e educação, como tensionador das hegemonias, autonomias e heteronomias da arte.

A escola de arte vanguardista alemã Bauhaus⁵ é um dos expoentes nesse contexto, por ser um local onde vários artistas reconhecidos⁶ se reuniram para concepção e aplicação de um projeto pedagógico diferente do que estava estabelecido até então como ensino de arte. A abordagem valorizada era diferente das academias tradicionais, sendo significativa por: enfatizar a igualdade entre alunos e professores, estimular a experimentação técnica, bem como por promover a colaboração e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além de ensinar técnicas, a Bauhaus buscou soluções para a realidade social e para o desenvolvimento da economia local.

Nesse contexto, a partir dos anos 1960 os artistas intensificam a exploração de temas como participação e a contribuição social da criação artística, chegando a propor obras em co-autoria com o público. Além disso, alguns artistas passam a concentrar-se nas possibilidades educativas intrínsecas às suas proposições, valorizando o processo em detrimento dos resultados finais. Nesse período, no âmbito nacional, destacam-se as produções de Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica, os quais redefiniram o papel do espectador, transformando-o em agente ativo na construção da obra de arte. Essa mudança de enfoque, impulsionada pela busca por uma arte mais participativa, não apenas reflete as ideias fundamentais da Bauhaus, mas também ressalta a continuidade da importância da interação entre artista e espectador como um elemento essencial na evolução do pensamento artístico.

Entende-se a experiência artística como meio de criar formas alternativas de sociedade, ou ainda de trazer consciência às questões que o próprio indivíduo experimenta. Com fim de exemplificação, destacamos as obras de Lygia Clark. Em trabalhos como “Os Bichos” a participação do público na obra de arte é uma característica central e o espectador é convidado a participar de forma colaborativa com a artista, a envolver-se na brincadeira.

Suas intenções dialógicas se tornam ainda mais claras em suas declarações: “Recusamos o artista que pretenda transmitir através de seu objeto uma comunicação

5 Surgida em um contexto de desenvolvimento industrial, a Bauhaus buscava a união entre arte e indústria, entre intuição e método, sendo considerada hoje como berço do design.

6 Como Paul Klee, Wassily Kandinsky, Oskar Schlemmer, Gunta Stölzl e Walter Gropius.

integral de sua mensagem, sem a participação do espectador.” (Clark, 1980, p. 211) A obra se torna, assim, um convite ao diálogo entre artista e participante, levando a criação de formas diversas, que podem ser definidas de maneira diferente segundo cada perspectiva. Princípios que dão origem aos “Objetos Relacionais”, aprofundando as relações entre participantes da arte através de uma proposição de encontro mais profundo com a consciência. Para Clark:

O ‘objeto relacional’ não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica, é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. Ele é alvo da carga afetiva agressiva e passional do sujeito na medida em que o sujeito lhe empresta significado, perdendo sua condição de simples objeto para impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito. A sensação corpórea propiciada pelo objeto é o ponto de partida para a produção fantasmática. O ‘objeto relacional’ tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento (Clark, 1980, p. 49).

Desse modo, pode-se perceber que os “Objetos Relacionais” podiam ser produzidos em diversos materiais – como água, conchas, sementes, areia ou apenas ar – sendo que a construção de sentido é elaborada a partir das relações sensitivas do sujeito e da significação por ele atribuída a partir do material apresentado. Acomodados sobre o corpo do participante e/ou manipulados pela artista, esses objetos buscavam proporcionar um estado sensível para a Estruturação do Self, utilizados em sessões de uma hora de duração, três vezes por semana. Eram sequências experimentais que pretendiam sensibilizar todo corpo, de modo a tornar global um corpo que antes era fragmentado.

A relação entre artista-público não é comunicada por meio de palavras, mas um fenômeno produtor de diferenças que estimulam uma leitura poética do mundo. Assim, propõe-se uma harmonia coletiva entre os sujeitos através da exploração de sensações nunca antes experimentadas, perturbando os estereótipos do corpo e o reinventado. As proposições de Clark, apesar de não serem cientificamente comprovadas, tinham um intuito terapêutico de educação dos sentidos, trazendo a possibilidade de criar conexões e possibilidades de ver o mundo através da arte. Essas questões eram novas para o período e se conectam com tendências que pensam a arte como produtora de conhecimento, bem como se cria um caminho de aproximação entre artista e público.

Nos anos 1970, o coletivo internacional Fluxus se apropria de maneira mais declarada da educação como arte, utilizando-se de materiais pedagógicos e investigando processos cognitivos através da criação. Neste grupo, pode-se citar a presença de artistas como George Maciunas, Robert Filliou, Allan Kaprow, Ian Baxter, John Cage, Benjamin Patterson e Joseph Beuys. O artista que mais se aprofundou nesses conceitos foi Beuys, ficando conhecido pela proposição: “Todos são artistas”. Quando ele destituiu de si o papel de único criador ou de finalizador da obra,

desmistifica a criação e propõe que o espectador saia da sua zona habitual de fruição e desenvolva autonomia criativa e conceitual. Assim, o público é convidado a se aproximar da arte e se promove um ambiente de cooperação. Em discurso proferido ao teatro *Münchner Daucmerspiele*, Beuys defende:

A fórmula que diz “todo ser humano é um artista” que causou muita polêmica - e que continua a ser mal compreendida - se refere à transformação do corpo social, do qual todos não só podem, mas devem participar, para que a transformação se dê o mais rapidamente possível. Por isso prefiro fórmulas que, concretizadas, não só tenham um aspecto novo, mas que também contenham aquilo que é fundamental (Beuys, 1985, p. 01).

Nesse sentido, deixa de ser necessária a institucionalização para que haja legitimidade na Arte, pois todos são artistas em seu sentido lato. O ser humano necessita da arte em suas relações sociais, desde a forma que ele usa para se comunicar, até os gestos que faz ou decoração de sua casa ou ainda as roupas que ele escolhe para se vestir, são todas formas de expressão intrínsecas à formação social. Após reações violentas de estudantes às suas ações junto ao coletivo Fluxus, Beuys percebeu a força política que suas obras poderiam ter. Em 1967, fundou o Partido Estudantil Alemão em sua própria sala de aula, um movimento que defendia o direito humano de criar e que deu origem a muitos outros. (Rosenthal, 2011)

Beuys pensava em maneiras de moldar a sociedade através de sua atuação política, artística e educacional. Por isso propunha ações a serem aplicadas para grandes coletivos, para reflexões e transformações baseadas no coletivo. Uma de suas atuações performáticas junto ao Partido Estudantil Alemão que chegou a fazer parte da Documenta V, em Kassel, foi a produção e distribuição de 10.000 bolsas plásticas que continham diagramas esquemáticos com os objetivos da Organização para Democracia Direta mediante Referendo Livre. (Rosenthal, 2011)

Cabe mencionar ainda como suas intenções o conduziram à fundação da Universidade Livre Internacional (FIU)⁷. Com o objetivo de expandir as possibilidades educativas, essa instituição foi entendida como um local vivo de discussão e análise de como situações reais poderiam ter potencial pedagógico. Beuys deu o status de obra de arte a sua atuação como professor, possibilitou cursos interdisciplinares teóricos e práticos, assim como pesquisas não-convencionais que tinham como objetivo afetar as pessoas diretamente. A partir disso, ele desenvolveu o conceito de “Plástica social”⁸ e trabalhou pensando na possibilidade de atuar nesse campo e transformá-lo. Suas aulas eram entendidas sobre o ponto de vista da performance, registrados por fotografias das lousas e vídeos. Sobre seu trabalho, Beuys enfatiza ainda que:

7 No original: Free International University.

8 No original: Sozialen Plastik. Termo defendido por Beuys no manifesto Conclamação à alternativa, onde se lê: “Wer sich dieses Bild der evolutionären Alternative vor Augen führt, hat ein klares Grundverständnis von der SOZIALEN PLASTIK, an welcher der MENSCH ALS KÜNSTLER formt” (BEUYS, p. 8, 1978, grifo do autor) traduzindo para o português: “Aqueles que têm esta imagem da alternativa evolutiva em mente têm uma compreensão básica clara da PLÁSTICA SOCIAL em que o HOMEM COMO ARTISTA se molda”, ou seja, trata-se de pensar mudanças individuais e sociais a partir de um sentido estético.

Ensinar é a minha maior obra de arte. O resto é desperdício de produto, uma demonstração. Se você quer se expressar você deve apresentar algo tangível. Mas depois de um tempo isso só tem a função de documento histórico. Os objetos não são mais importantes. Eu quero chegar à origem da matéria, ao pensamento que está atrás dele (Beuys apud Kuoni, 1993, p. 85, tradução nossa)⁹.

Nesse percurso, a aula é concebida como um ato intencionalmente artístico: imerso no processo criativo, entrelaçado em signos e passível de ser estetizado, mesmo que sua materialidade não seja tangível. Conforme apontado pela professora brasileira Tatiana Fernández (2016), as aulas de Beuys foram performances que colocavam a aprendizagem como uma experiência artística, ressaltando que a ciência, enquanto pensamento materialista e positivista, carece da capacidade de alcançar o poder da imaginação, da transformação e da intuição inerentes à arte.

Fernández (2016) destaca ainda que esse lado do trabalho de Beuys não repercute tanto nos anos 1970 e que ele ainda divide suas ações enquanto escritor e pedagogo. Em continuidade, a autora aponta que:

Na década de 1990 o interesse pela educação se propaga com os estudos e discussões sobre o currículo das escolas de arte, em especial na Inglaterra. No departamento de arte da Goldsmith University de Londres, que formou os chamados Jovens Artistas Britânicos, os professores e estudantes discutiam o currículo da escola. Este interesse se estendeu de maneira rápida pela Europa (Madoff, 2009). Entre 1998 e 1999 Philippe Parreno, Dominique González - Foerster e Pierre Huyghe, artistas da Estética Relacional de Bourriaud, formaram a Escola Temporária com uma série de workshops em diversas escolas e universidades na Europa (Fernández, 2016, p. 232).

Assim, fortalece-se o vínculo entre as práticas educativas e artísticas, bem como uma consequente mudança no currículo dessas instituições, permitindo as mudanças do campo e compreendendo que se trata de uma perspectiva que soma tanto para arte quanto para o ensino. Esses, entre outros artistas, transformaram através da prática o que era considerado arte até então, pensando em alternativas de criação com foco no público e em relações sociais éticas.

Os tensionamentos entre arte e educação não são recentes, bem como não surgiram através de um profissional específico. São questões intrínsecas ao ensino de arte e envolvem profissionais de diversas partes do mundo, que perceberam os impactos de seu perfil enquanto criadores, em sua prática docente ou então no modo como se envolveram com o público. Por isso, ainda que neste artigo tenham sido valorizados dois agentes em específico, trata-se de uma tendência com manifestações múltiplas que vem se fortalecendo enquanto metodologia nos últimos anos.

⁹ No original: Teaching is my greatest work of art. The rest is the waste product, a demonstration. If you want to express yourself you must present something tangible. But after a while, this has only the function of a historic document. Objects aren't very important anymore. I want to get to the origin of matter, to the thought behind it.

Para mais, esse momento envolve uma transição identitária, criando um profissional fronteiro entre o professor e o artista, esses campos se fundem a partir do objetivo comum de produzir conhecimentos, bem como de investigar possibilidades de atuação e transformação do mundo. Assim, a autonomia da arte é colocada em tensão, tendo em vista seu papel social e cultural.

Constituição do conceito de virada educacional

Ao redor do mundo, diversas práticas artísticas surgem em direção à desierarquização entre os participantes, à experimentação, à colaboração e à inventividade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Seja na direção de conceber as instituições de ensino como espaços de arte, como também pensando os museus como espaços de educação. Essas discussões também foram respostas ao Acordo de Bolonha de 1999, que priorizou uma educação de acordo com os interesses do capital, padronizada e eficiente. Com isso, foram realizados numerosos fóruns independentes que iam no caminho oposto, vendo a escola como um espaço de diálogo, ação, política e criação.

Principalmente no contexto europeu, esta foi uma das influências para o surgimento de iniciativas que estimulam artistas a criarem workshops, cursos e escolas ligados a museus e galerias de arte, entendendo que essas ações aproximam e formam público para esses espaços. Somado a esse contexto, já haviam sido quebrados diversos paradigmas sobre as possibilidades educativas contemporâneas, pensando as necessidades dos alunos. Como pode ser percebido na abordagem pragmatista desenvolvida pelo filósofo estadunidense John Dewey.

Apesar de suas reflexões não terem sido tão difundidas no período dentro do campo da arte, esse autor teve um grande impacto na educação. Em conferência proferida na Universidade de Harvard em 1934 e publicada posteriormente em forma de livro, Dewey (2010) defende a arte como experiência. Sua teoria crítica as hierarquias presentes na arte, e valoriza as experiências culturais e estéticas, a flexibilidade e a continuidade de ações, a aprendizagem através da prática artística. Assim, Dewey (2010) defende que o cotidiano pode ser poetizado.

A designer estadunidense Nina Simon (p. 14, 2010) aborda essas questões em seu livro *O museu participativo*¹⁰. Ao analisar as expectativas dos visitantes nas exposições, afirma que: “eles esperam a capacidade de discutir, compartilhar e remixar o que consomem. Quando as pessoas podem participar ativamente das instituições culturais, esses locais se tornam fundamentais para a vida cultural e comunitária”¹¹; afinal, trata-se de uma sociedade hiper midiática com atividades a cada dia mais personalizáveis. Simon prevê a possibilidade de que instituições culturais façam parte

10 No original: The participatory museum.

11 No original: They expect the ability to discuss, share, and remix what they consume. When people can actively participate with cultural institutions, those places become central to cultural and community life.

do imaginário do espaço social de grande parte da população; para tanto, sistematiza três teorias fundamentais para que esses espaços convidem a participação do visitante:

1. A ideia da instituição centrada no público que é tão relevante, útil e acessível como um shopping center ou uma estação de trem (com agradecimentos a John Cotton Dana, Elaine Heumann Gurian e Stephen Weil). 2. A ideia de que os visitantes constroem seu próprio significado a partir da experiência cultural (com agradecimentos a George Hein, John Falk e Lynn Dierking). 3. A ideia de que as vozes dos usuários podem informar e revigorar tanto o design do projeto quanto os programas voltados ao público (com agradecimentos a Kathleen McLean, Wendy Pollock e a empresa de design IDEO) (Simon, 2010, p.14, tradução nossa).

Nesse sentido, pode-se perceber que existem diversas pesquisas e linhas teóricas que investigam a possibilidade de participação do público nos espaços institucionais de arte, sendo importante que todas essas perspectivas sejam postas em consideração ao pensar a criação de experiências culturais hoje. Esse posicionamento procurou estimular contrapartidas sociais da arte e modos mais interativos de criação, com o intuito de atrair o público aos museus e levar as pessoas a se sentirem parte desses espaços.

É justamente o caráter participativo das proposições e sua história recente que são apontados pela professora-artista Tatiana Fernández (2015) para dar base ao ensino como meio artístico. A partir desse contexto, a autora defende a pedagogia existente em eventos artísticos, atravessando a geração de diversos modos de saber, sendo que dentre os diversos pilares metodológicos que sustentam essas práticas, destaca-se a imaginação.

Desconstroem-se as imagens tradicionais do museu e da escola como espaços austeros, marcados por uma voz autoritária que seleciona aqueles que fazem parte desses ambientes e impõe uma disciplina rígida aos corpos que ocupam esses espaços. No lugar, propõe-se que o indivíduo possa explorar seus sentidos com maior liberdade e se tornar co-autor dos conhecimentos ali discutidos, sentindo-se parte desse espaço. Em continuidade às questões suscitadas pela crítica institucional, podem-se citar as ações da Bienal do Mercosul. Em 2007, na 6ª edição da bienal, o artista e curador uruguaio Luis Camnitzer dirigiu o projeto pedagógico intitulado “Educação para Arte, Arte para a Educação”.

Em texto introdutório do catálogo da bienal, Camnitzer (2009) aponta que a ideia de uma bienal pedagógica propõe a superação de um ideal mercantil da arte, concentrada na produção e venda de objetos, para concentrar-se em sua função educativa, pensando-a enquanto metodologia do conhecimento e forma de pensar. Declara-se:

Queremos que a ênfase da mostra não termine em exhibir a inteligência do artista, mas em estimular a inteligência do visitante. Essa tarefa, por sua vez, estimula muito mais a nossa inteligência como artistas do que poderia conseguir o narcisismo tradicional (Camnitzer, 2009, p.11-12).

É claro que esse evento não consegue mudar o modo de apreciação e produção de arte como um todo, mas trabalha em direção a essa revisão profunda e social dos objetivos da arte. Nesta direção, foi criada a figura do curador pedagógico com o intuito de apontar a arte como caminho para construção de conhecimento; trata-se de uma figura que não influencia diretamente na escolha dos artistas, mas: “É alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante.” (Camnitzer, 2009, p. 15)

Para corroborar com esses ideais, o processo de formação dos mediadores foi reformulado e aprofundado, foi enfatizada a ideia da arte como solução de problemas, foram criadas estações pedagógicas para artistas, espaços de discussão e um centro educacional com diversos espaços que poderiam ser utilizados por professores e estudantes para suas aulas, centros de informações para diálogo com curadores por meio de *chat*, foram distribuídos materiais educativos, organizado um simpósio para discussão do tema, além da formação de professores e equipes de preparação enviadas às escolas que visitaram a bienal. Tratam-se de estratégias diversas com o intuito de compartilhar códigos de leitura da arte que geralmente permanecem muito restritos aos agentes do campo artístico, com cuidado para não se cair, nas palavras de Camnitzer, em “demagogias paternalistas”.

A definição de arte defendida, nesse contexto, tem um caráter comunicativo intrínseco e uma didática implícita, pois, para Camnitzer (2009, p. 19), “Arte e Educação não são coisas diferentes. São especificações diferentes de uma atividade comum”, por isso são alicerces para construção de conhecimento. Assim, ainda que essa bienal procure criar parâmetros e índices para medir sua eficiência, sua repercussão é difícil de ser medida, pois atravessa as subjetividades do público, trata-se de uma bienal artística que se tornou uma escola descentralizada.

Outro artista e teórico importante para o desenvolvimento desses conceitos é o mexicano Pablo Helguera. Em 2006, ele cunhou o termo transpedagogia para pensar em ações onde o processo pedagógico é o núcleo do trabalho artístico, fugindo das demais definições da arte participativa. (Helguera, 2011) Dentre as primeiras aparições do termo virada educacional da arte, destaca-se o livro *Curating and the Educational Turn*, organizado pelo curador irlandês Paul O’Neill e pelo pesquisador de mesma origem, Mick Wilson.

Nesta obra, conceitua-se que “Não se trata apenas de propor que os projetos curatoriais adotem cada vez mais a educação como tema; trata-se, sim, de afirmar que a curadoria opera cada vez mais como uma práxis educacional ampliada.”¹² (O’neill; Wilson, 2010, p. 12, tradução nossa). A virada educacional centraliza discussões que eram periféricas em mostras de arte. Tratam-se de projetos com formatos muito diversos, sendo comum que não haja uma imposição de verdades ou normativas. Pelo contrário, valorizam-se as discussões, as ambiguidades e os questionamentos.

12 No original: This is not simply to propose that curatorial projects have increasingly adopted education as a theme; it is, rather, to assert that curating increasingly operates as an expanded educational praxis.

Em consonância com as professoras-artistas brasileiras Lailana Krinski e Denise Bandeira (2022), entende-se que essas práticas são respostas ao novo institucionalismo, caracterizando-se pelo esforço de ampliar o papel educativo dos museus e conseqüentemente sua audiência. Assim, eles atuam pela articulação métodos anti-hegemônicos, como pontos de partida para macro ou micro-transformações através da construção e da partilha de conhecimentos¹³.

Nesse caminho, são estabelecidos modos desviantes às tendências de ensino individualistas, onde predomina a padronização e busca de resultados - ou apenas de números - a curto prazo. Esse modo de aprendizagem não atende a interesses mercadológicos, especialmente porque o individualismo tende a ser colocado de lado em nome da coletividade e porque o dissenso é mais valorizado que a normatividade. As aulas se tornam espaço de resistência à cultura do rendimento.

O'Neill e Wilson (2010) destacam ainda que em suas formulações originais o termo pedagogia era mais presente que educação; essa mudança se deu para que não haja um lado privilegiado entre ensino e aprendizagem ou entre adulto e criança, mas um convite à construção recíproca de conhecimento. Nessa abordagem, os autores consideram uma práxis educacional expandida, referindo-se à diluição de fronteiras conceituais das práticas contemporâneas.

A curadora brasileira Mônica Hoff Gonçalves (2014) afirma que, no final do século XX, as práticas educacionais se tornaram quase onipresentes no pensamento artístico e curatorial. A arte passa a emprestar procedimentos, técnicas, métodos, conceitos e ferramentas da educação para atingir seu público de maneira mais ampla. Para Gonçalves:

Trata-se, portanto, de um novo discurso institucional, gerado, contudo, pelos mesmos atores - curadores e dirigentes das instituições - sobre a forma de criar exposições e formular ações institucionais dentro de um novo contexto artístico que não existe mais sem considerar as conjunturas sociais e históricas, os conceitos antropológicos, e uma infinidade de perspectivas e debates críticos que reposicionam o papel dos próprios curadores e instituições, assim como de artistas, educadores e público, cabendo a estes uma participação semelhante a que já tinham anteriormente (Gonçalves, 2014, p. 99).

Essa nova abordagem leva ao deslocamento do papel daqueles que estão envolvidos com a arte, criando estratégias de crítica e pertencimento. Cabe destacar ainda que as questões aqui mencionadas não foram as únicas responsáveis pela virada educacional da arte, Gonçalves (2011, p. 106) elucida que esses impulsos têm um espectro de causas, pois, eles “[...] vão de situações extremamente localizadas no âmbito da arte a questões que envolvem a esfera pública e especificidades e demandas locais de onde emergem tais práticas”. Essas novas práticas vão além da

13 Esta observação pode ser aproximada do que afirma Pierre Bourdieu a respeito da produção intelectual, ou mesmo da produção cultural: “[...] a análise dos universos de produção cultural, quer se trate de críticos de teatro e cinema ou de jornalistas-políticos, do campo intelectual ou do campo religioso [do campo da arte], mostra que os produtores não produzem – e, em todo caso, muito menos do que se pensa – por referência ao seu público, mas por referência aos seus concorrentes”. (Bourdieu, 2019, p. 231-232)

apresentação de novos modos de criar e ensinar, elas modificam os papéis da arte e do ensino de arte na sociedade, reconhecendo o papel da criatividade no ensino e o compromisso da arte com a educação.

Em relação aos atores da virada educacional, Fernández e Castro (2019, p. 11) definem assim: “O que interessa a eles são as rupturas na ordem das coisas que conservam o discurso moderno da arte que cria dicotomias entre belo ou útil, sujeito ou objeto, teoria ou prática, corpo ou mente, forma ou substância”. Desse modo, concebe-se uma abordagem mais holística e integrada da arte, além de uma valorização curatorial de trabalhos com contrapartida social.

Na prática, podem ser encontrados exemplos que vão desde seminários, conferências ou simpósios até escolas abertas, exposições e métodos. Dada a atualidade do tema, Bandeira e Krinski (2022) apontam a urgência na investigação e análise artística de projetos que seguem esses paradigmas, questionando seus impactos estéticos e educacionais, além de refletir sobre suas contribuições nos demais campos do saber.

A atualidade do tema não significa que ele é inédito, mas que só agora começaram a ser criados espaços para o seu reconhecimento. Práticas que se originaram de maneira periférica e ainda estão em processo de legitimação¹⁴. Trata-se de um campo fronteiro, de profissionais que nem sempre são reconhecidos como artistas no campo da arte e que frequentemente são questionados pelas escolas por promoverem uma educação que escapa do tradicional. São propostas que tendem a responder urgências sociais e demandas do campo, estabelecendo-se como formas de resistência.

Dentro desse contexto, a figura do professor-artista entra como um profissional que responde às demandas da arte e cria sua poética dentro de um contexto educativo, pensando sua sala de aula como um ambiente de criação. Participante da virada educacional, ele reposiciona o papel do educador e estabelece sua atuação dentro de uma perspectiva de criação-ensino, desierarquizando sua prática em favor da participação dos estudantes, bem como criando dissidências em favor do ensino.

Considerações finais

Em síntese, este artigo propiciou uma análise abrangente da virada educacional, revelando sua estreita conexão com a concepção contemporânea do artista enquanto pesquisador, a compreensão da arte como conhecimento e a fusão entre arte e vida, juntamente com a crítica institucional. A emergência dessa corrente, influenciada por movimentos artísticos e educacionais do século XX, desencadeou possibilidades

14 De acordo com Bourdieu (2007), o acesso a obras de arte “legítimas” cria graus de distinção social e marca a elite. Contudo, o autor considera que não existe uma cultura superior a outra, a diferença reside em padrões arbitrários que lhe conferem maior ou menor reconhecimento. Assim, a noção de legitimação é uma violência simbólica imposta pelos grupos dominantes para garantir maior prestígio à sua própria cultura.

inovadoras nos conceitos de arte, notadamente pelas vanguardas, a ideia de arte como experiência e a participação do público em museus e obras contemporâneas.

Vale ressaltar ainda que geralmente as práticas que surgiram a partir da virada educacional não tem o objetivo restrito de ensinar algo, menos ainda de transmitir conceitos específicos. Isso se deve, em grande parte, à natureza intrinsecamente aberta e subjetiva da fruição artística, que não se deixa confinar a significados específicos. Nesse contexto, a educação é entendida em um sentido amplo, refletindo a expansão da própria arte contemporânea e se valendo de suas possibilidades.

Aqui, não falamos de um espectador enquanto sujeito passivo para recepção do conhecimento, pois, ele vai ver, fazer, sentir, compreender, imaginar, criar, discutir, criticar, transformar, interagir e construir redes de interpretação a partir da arte. Trata-se de uma perspectiva que se estabelece dentro do ensino não escolar, mas que tem implicações na formação de professores de arte e vislumbra o ensino escolar. Dentre suas características principais, destaca-se seu viés crítico e participativo.

Portanto, reforça-se a importância do desenvolvimento desse profissional enquanto pesquisador, artista e professor, para que ele seja capaz de integrar essas três interfaces na mesma ação. A amplitude de funções desse professor de arte, revela sua complexidade de atuação. O contexto elucidado reflete um momento de mudança de paradigmas na arte e na educação, admitindo e valorizando o potencial de proposições que antes não eram nem consideradas arte, nem mesmo ensino.

Essas percepções inauguram um campo em processo de construção e fortalecimento, que vem se estabelecendo dentro dos cursos de formação de professores em Arte e reposiciona as relações de poder existentes nesses contextos. Pautada pela valorização da experiência, a virada educacional existe em latência e demarca posições de criadores culturais nas disputas do campo da arte e no âmbito da educação.

Referências

BANDEIRA, Denise; KRINSKI, Lailana. Virada social e virada pedagógica: multiplicidade das práticas da arte e dos modos de participação. **Revista Científica de Artes/FAP**, v. 26, n.01, p. 50-71, jan.-mai., 2022.

BEUYS, Joseph. **Falando sobre o próprio país: Alemanha III**. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/pesquisa/beuys-lia.pdf>>. Data de acesso: 04 de julho de 2023.

BEUYS, Joseph. Aufruf zur Alternative. **Frankfurter Rundschau**, v. 23, n. 288, p. 01-10, 1978. Disponível em: <<http://www.wilfried-heidt.de/pdf/aufruf-zur-alternative.pdf>>. Acesso em: 01 de set. de 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: Camnitzer, Luis e Pérez-Barreiro, Gabriel (org). **Arte para a educação/educação para a arte**. Tradução: Gabriela Petit, et al. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CLARK, Lygia. **Os propositores**. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores>>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação [Mestrado em Artes Visuais], Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2014.

FERNÁNDEZ, Tatiana. A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador. **VIS**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 224-254, jan.-jun., 2016.

FERNÁNDEZ, Tatiana; CASTRO, Rosana de. Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte. **ARJ - Art Research Journal**, v. 6, n. 2, jul.-dez, 2019.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Programa de Pós Graduação em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica (Org.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: **Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul**, 2011. Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

SIMON, Nina. **The Participatory Museum**. Disponível em: <<https://participatorymuseum.org/preface/>>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick. Curating and the educational turn. Londres: **De Appel; Open Editions**, 2010. Disponível em: <https://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Data de acesso: 24 de jul. de 2023.

ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **Ars**, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ars/a/QGnwCXSXLXGWYT3n5dj83qH/?format=pdf&lang=pt>>. Data de acesso: 04 de jul. de 2023.

Submissão: 28/10/2023

Aprovação: 16/01/2024