

Carmen Lúcia
Capra

Doutora em
Educação pela
Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul-
UFRGS (2017).

Docente da
Universidade
Estadual do Rio
Grande do Sul –

UERGS. Membro do
Núcleo Educativo
do Museu de Arte
do Rio Grande
do Sul – MARGS.

Líder do Grupo
de Pesquisa
Flume Educação
e Artes Visuais
da Universidade
Estadual do Rio
Grande do Sul.

Aberturas à conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola

Opening up the conversation: two class exercises in the licentiate course, teacher training in visual arts and art in the school

Resumo: O texto parte do relato sobre um exercício com alunos de alistar as imagens marcantes de suas vidas e formação, realizado na aula de arte contemporânea, no momento pulsante da eleição presidencial iminente, e elaborado com o intuito de envolver os alunos, prestes a formarem no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, em conversas abertas. Ao encontrar as próprias referências e história com as imagens dos alunos, o texto toca na potência e transformação que um curso de licenciatura deveria fazer, considerando os efeitos das políticas da arte na licenciatura em artes visuais e uma dimensão política da formação docente.

Palavras-chave: Políticas da arte; licenciatura; artes visuais; formação docente; educação.

Abstract: *The text begins with an account of an exercise carried out in contemporary art class, in which each student made a list of the images that most affected their lives and education, an activity created with the intention to open up conversations with students who were about to graduate in the Licentiate Teaching Course in Visual Art at the State University of Rio Grande do Sul(UERGS), at a very pulsating and controversial moment, just before the 2018 presidential election in Brazil. In finding their own references and history through talking about the students' images, the text touches on the potential and transformation that a licentiate teaching course should achieve and considers the effects of art policies on a licentiate course in visual art and the political dimension of teacher training.*

Keywords: *Art policies; licentiate course; visual arts; teacher training; education.*

Ao escrever este trabalho, no momento de efetivamente começar a unir as ideias registradas aqui e ali, em papéis e documentos sem título no computador, tomei como primeiro elemento o nome do seminário: *Práticas artísticas e ensino em tempos de resistência*¹. Estava no ônibus, voltando de uma aula de arte contemporânea na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em Montenegro, momento aproveitado como a derradeira hora de trabalho da noite daquela quarta-feira, três de outubro de 2018.

Foi um dia de aula em que não pude iniciar de outro modo que não solicitando à turma uma pausa na apresentação dos trabalhos para pensar sobre a semana de tensão que todos estávamos vivendo, com a proximidade de tão importantes eleições. O que interessava, no entanto, era elaborar algo pela conversa com os estudantes das licenciaturas em artes. No princípio eu tinha um sentimento vivo, porém de vaga comunicabilidade, que me fazia pensar em como sobreviver com alguma integridade até domingo², mas, sobretudo, em como continuar após o segundo turno da eleição e além dele.

As manifestações da turma foram em grande número, com muitos gestos de mãos, de braços e de cabeça, e todas falavam de um jogo sem jogo, puro bate-e-rebate das ideias polarizadas. Avós, tias, namorados e vizinhos tornaram-se inimigos – juramento mantido pelo menos até domingo –, mas prometeu-se que as relações voltarão a existir após o primeiro turno da eleição. Perguntamos, juntos, se haveria vida após o primeiro turno, se nos salvaríamos e quais estratégias haveria para suportar o dono do supermercado, a cabeleireira, o taxista, o desconhecido, a *timeline* da rede social, os grupos no *Whatsapp*, os parentes.

O chão das salas do nosso prédio é de pedras quadradas e, ao olhar para baixo, porque eu estava em pé, à frente do grupo, entendi que gostaria de dizer algo sobre dar um passo atrás ou para o lado,

[1] Palestra realizada no VII Seminário de Pesquisa do Mestrado em Artes Visuais promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, no dia 05 de outubro de 2018.

[2] O dia da eleição presidencial de 2018.

tomando uma posição diferente que ampliasse o ponto de vista. A comunicação que eu desejava fazer ia sendo feita ali, aos poucos, no exercício de fala e de escuta, junto a umas quantas repetições das desavenças dos últimos dias, mas que foi contornando isso: o desejo de manter uma reserva – não sei de que – suficiente para realizar conversas que não se encerrem no exato momento em que começam; uma disposição à recepção responsável do que vem do outro, aquele das ignorâncias e desinformação, muitas delas que sabemos serem tomadas de mentira e violência; uma energia concentrada a ponto de permitir um ciclo inteiro de respiração para reelaborar o que o outro traz. Para o embate entre perspectivas cada vez mais adversárias (e às vezes elas vêm de crianças ou de jovens muito jovens), naquela turma, juntos, desejamos acolhimento e proteção, pois, se o dito adversário está doente das ideias, entendi que aos doentes, cabe cuidado; a quem não escuta, se apenas reage e “reaciona”, cabe educação.

O mundo não acaba após as eleições, nem os parentes desaparecerão. Eu e a turma trocamos indicações de palestras na internet que ajudam a compreender os afetos sociais de hoje e, por isso, podem diminuir os níveis de nossa ansiedade, nomes de alguns autores para seguir, cuidados com o sono e a alimentação, encontro com amigos em praças, a prática do desenho e o fazer coisas juntos, das artes e do plantio.

Também foi um tipo de cuidado e atenção para a sobrevivência o que produzi junto à turma de estágio em artes visuais no ensino médio no semestre passado, após um exercício inventado durante uma orientação coletiva. Naquela situação, então vivida por eles nas peles docentes e discentes ao mesmo tempo – uma vez que eram meus alunos e, como professores, tinham seus próprios alunos –, havia uma pulsação em torno do que ensinar arte, mas, antes, lidar com ela,

tê-la entre as mãos e nas ideias, trabalhar a arte, produzir juntos *com e pela* e nas coisas das artes visuais. Apesar de irem bem, percebia nos estágios um distanciamento, um ensino feito por intermediários ou em terceira pessoa, por procuração. Ora eram vídeos mostrando pontos de bordado e *stop motion*, ora eram apresentações de *slides* sobre arte contemporânea, mas também nos projetos e nas aulas era dado o papel de exemplaridade ao que outros fizeram e analisaram: artistas, historiadores, críticos, instituições das artes.

Incomodada com aquilo, inventei que listássemos, todos, as imagens com as quais nos relacionávamos antes da entrada na licenciatura. Quais imagens tínhamos, ainda, em estado de presença? O que, naquelas imagens, dava-lhes energia ainda hoje? Expressando de uma forma melhor: qual é a energia das imagens da nossa história anterior à graduação? A turma estando apenas a um semestre da formatura, realizamos o mesmo para aquelas imagens que passaram a compor o conjunto de referências produzidas nos estudos de graduação. De minha parte, reporteime ao universo imagético de quando concluí a Licenciatura em Educação Artística, em 1999.

Fizemos as listas com uma certa demora e em silêncio, com alguns sorrisos no começo e um pouco de acanhamento na segunda parte. Aparentemente, o exercício mobilizaria nos estagiários peças que estavam lá, mas que o turbilhão do momento não as deixava acessíveis. Encontrando as próprias referências, a nossa história com as imagens, quis tocar em uma potência anterior e posterior à enorme transformação que um curso de licenciatura deveria fazer, colocando-as lado a lado, para uma apreciação.

Ocorreu, na verdade, uma surpresa e um aturdimento. Comecei lendo as minhas listas não para dizer como fazer, mas para dizer como fazer aquilo em total exposição e abertura, talvez mostrando as pequenas vergonhas e pecados estéticos, porém gigantes em sorrisos.

so, saudade, vibração, importância, como esteios mantidos até então. Na primeira lista, falei da “Dona Pata” varrendo nos panos de prato da minha mãe, da embalagem bordô do biscoito Piraquê, das figurinhas de álbuns de automóveis ainda antes de serem autoadesivas, das revistas Manchete e Cruzeiro, da coleção de chaveiros, de um almanaque com o aiatolá Khomeini na capa e que tanto intrigava com aquele lenço preto e branco adornando sua cabeça (e que talvez nem fosse de fato aquele tal homem). Na segunda lista, reporte-me ao final dos anos 90 e coloquei O Bananal, de Lasar Segall, os retângulos de Mondrian, o expressionista Ernst Ludwig Kirchner, sobre quem fiz um trabalho de História da Arte, as fitas VHS do Arte na Escola com suas capas azuis, principalmente as aulas de história da arte e aquele documentário do Farnese de Andrade.

Mesmo com meses de distância do exercício ter sido feito, três estudantes recuperaram seus registros e contribuíram a essa reflexão, enviando suas listas³ (Figura 1, 2 e 3):

[3] Gentilmente cedidas por André Vieira, Mayra Marques e Cinara Ramos.

<p>pinturas em pano de prato da mãe esculturas em madeira do pai figurinhas do chocolate Surpresa coleções de revista National Geographic desenhos pessoais capas de LP e CD fotografias de álbuns de família arquivos de imagens do Google desenhos do filho imagens do grupo de teatro quadro com cachorrinho levantando pandorga - quarto de infância figurinhas dos chicletes e dos</p>	<p>pacotes de salgadinho pôsteres do Ayrton Senna - quarto de adolescente mapa-múndi - quarto de adolescente pôsteres de Toulouse-Lautrec colagens de Henri Matisse trabalhos dos colegas páginas de artistas no Facebook e no Instagram livros de Arte trabalhos dos meus alunos no Estágio exposições de Arte</p>
---	--

Figuras 1. Lista de imagens cedida por aluno a partir do exercício em sala de aula.

<p><i>We Heart it</i> Tumblr diários (folhas secas, desenhos, adesivos) meus e da dinda azulejos dos banheiros álbuns de figurinhas figurinhas de chicletes e <i>cards</i> embalagem de Trakinas coloridos revistas de colorir gibis desenhos animados receitas da Dona Benta livro <i>Tudo sobre Arte</i></p>	<p>CDs, disquetes e fitas VHS tinta descascada da parede de madeira todos os anteriores Egon Schiele livros de arte muitos mais filmes e séries, <i>Medianeira</i> [filme] Godard e filmes franceses enfim, mais fontes PPTs “indiozinho” performance dos cabelos cortados PIBID</p>
--	--

Figuras 2. Lista de imagens cedida por aluno a partir do exercício em sala de aula.

<p>foto do primeiro ano da escola fotos dos irmãos pequenos foto dos 15 anos fotos do casamento dos pais foto da mãe, pequena papéis de carta blocos de desenho boneca Susi estojo de madeira com seis lápis de cor diários (com colagens) farda do pai bateria (musical) do pai revólver do pai</p>	<p>gesso (do pé quebrado) casa de infância verde (rua militar) guardanapo xadrez (vermelho) diversidade de gênero foco Igor e Cristian (professores) ônibus pipoca Romero Brito borboletas (tema preferido em trabalhos) museu artistas negros Bispo do Rosário</p>
--	---

Figuras 3. Lista de imagens cedida por aluno a partir do exercício em sala de aula.

Depois de lidas e apreciadas as listas da turma, analisamos juntos que a facilidade em fazer a primeira lista não ocorreu na segunda, nem o tamanho, nem a alegria. Citar as imagens de referência após

a entrada na graduação causava-lhes dúvida e era arriscado: o que dizer? Apesar da primeira lista ser maior que a segunda e bem mais vívida, não é a medida o que interessa, mas a difícil existência da história pessoal com imagens na vida acadêmica ou, ao menos, a sua separação. A partir do exercício e da experiência produzida por ele, passei a perguntar-me: Em que medida a licenciatura em artes visuais produz a separação de uma vida com imagens ao realizar a formação artística e docente em artes visuais?

Durante os estudos de doutorado, ouvi, de um professor de bacharelado e de licenciatura em artes visuais, durante sua exposição em um colóquio de pós-graduação em arte e educação, que deverem mesmo ser “zerados” os saberes e as práticas artísticas dos alunos anteriores à universidade. Mais tarde, vim a entender que a licenciatura vivencia um permanente desencaixe entre modos diferentes de operar com as artes, sobretudo sobre o modo anterior, que se dá na vida dos jovens, independentemente da academia universitária, uma vida com imagens que não nasce da universidade e não precisa de permissão para que exista. Além disso, observei que o modo como a educação olha para a arte ocorre a partir de uma aliança fiel com o regime que lhe dá legitimidade. Na formação docente, o saber artístico acadêmico impõe-se como um novo e mais coerente começo nas artes e na formação de professores e também na educação escolar em artes visuais.

O exercício, que tinha uma pretensão simples, ganhou relevância mediante uma parte da tese concluída em 2017 na UFRGS (e que publicamente agradeço a acolhida da instituição, UFPel, para a realização da pesquisa em forma de residência, em abril de 2016). Desenvolvi uma problematização a partir do que se diz sobre os sujeitos da licenciatura em artes visuais, o que professores podem ou devem ser e fazer e, embora vise delinear o campo de atuação e o perfil desse

profissional, também prescreve existências, comportamentos e todo um campo de permissões que foram descritos a partir dos seguintes questionamentos: que efeitos certas operações com a arte produzem sobre os sujeitos da licenciatura em artes visuais, professores em formação? Que efeitos dessa política da arte são identificáveis, que lugares, concessões e modos de ser são demarcados nesse curso? Neste trabalho, cabe abordar a última parte da tese, perguntando: *que relações haveria entre os efeitos das políticas da arte na licenciatura e uma dimensão política da formação docente, considerando que essa formação tem como principal fim o trabalho em escolas?*

Penso com Carlos Skliar (2014) que educar é a ação de *colocar no meio* ou *fazer coisas entre* os que fazem e entre os outros. Educar é fazer juntos. “Colocar algo no meio” é um trabalho que vai adiante da preservação de identidades ou da conservação de heranças, pois carrega a ideia de que a educação deixe vir outras vidas, dando espaço às próximas gerações. Abrir para a conversação as noções e as perguntas dos que, em breve, assumirão as decisões do cenário social faria a sua renovação, a sua geração. Pensar se é possível ensinar só encontra alguma resposta se a educação não apenas atender à urgência de uma obrigação moral, aquela comprometida com a pragmática do mundo instituído, mas atender ao tempo e ao espaço de abertura à presença do outro e, sobretudo, à existência, toda existência, qualquer existência de qualquer outro (SKLIAR, 2014, p. 196).

É necessário afirmar uma “responsabilidade educativa” na intenção de fazer o confronto às “inovadoras propostas jurídico/educativas”, moralidades do útil, que vêm infiltrando-se no currículo e que atacam a todos os conhecimentos, avaliando-os quanto ao seu grau de uso concreto e direto, o que se estende também à cultura e à arte. O imperativo da inovação vem inflando uma espécie de movimento perpétuo da qualificação e da empregabilidade do que é ensinado

e aprendido, que nada mais é do que o movimento perpétuo da administração das vontades do indivíduo, tanto por dar relevo a novas identidades, quanto por enfraquecer ou endividar os sujeitos. As propostas jurídico-educativas da arte são aquelas que contornam artisticamente os sujeitos pelas caixas da cultura, pela arte que se exhibe e pela fé na eficácia simbólica de um tipo arte e de um local específico para ela (BERNARDES, 2017). Na análise de Suely Rolnik (2006), o que vem ocorrendo é a apropriação sistemática da força vital que move a existência individual e coletiva, o desejo.

É tanto oportuno quanto necessário pensar, nos termos da formação docente em artes visuais (e na escola, como local fim da licenciatura), sobre a existência de uma administração das vontades artísticas. Pesquisando, pensei a respeito das operações com a arte realizadas na formação docente: os componentes poéticos e teóricos e a existência de subjetividades fortes na base desses estudos – artista, crítico, historiador. São subjetividades constituídas no campo artístico que atuam na composição da subjetividade docente. A partir disso, problematizei os possíveis efeitos para a formação de professores de artes visuais, observando que a afirmação do campo artístico sem a problematização de sua constituição e das políticas que implementa pode produzir condutas docentes conformadas a existências e abordagens instituídas no campo da arte.

Tais efeitos podem escoar nos modos como a arte é pensada na escola, atendendo a certos tipos de apropriação que a educação vem fazendo da arte ou tornando difícil a convivência entre o que se diz sobre, por um lado, uma liberdade irrestrita e necessária à arte e condizente com o trabalho poético de professores e, de outro, o ambiente ordenado e degradado da escola. Não é a arte que não sobrevive na escola, portanto, mas os professores que, licenciados, hoje têm um leque de outras atuações “menos sufocantes” em me-

dição cultural, curadoria independente, carreira artística, etc. Criticar a escola como uma grande administradora de corpos ou como uma instituição precarizada que não compreende a arte não é dizer propriamente algo novo.

Adotar um ângulo de visão de maior amplitude sobre a escola traça outros modos de formar professores e outras articulações com a arte. Considero escola como uma forma sempre a ser feita e um lugar de possibilidade do político, o que deve fundamentar a aproximação entre universidade e escola, lugar de reunião de crianças e jovens com adultos e do que podem vir a fazer juntos. Se adultos e jovens detêm a posse do tempo escolar porque estão retirados do mundo da produção, o que podem criar os que estão na escola para e sobre o mundo estando juntos, com o tempo entre as mãos? A que podem destinar a “carga” horária, senão à produção da vida ou a modos mais eficientes para atender a isso? Em vez de administrar o tempo pela carga horária, como “ter o tempo” poderia ser condição para o trabalho escolar?

Uma característica radical como a de *escola como tempo livre* permite pensar o lugar de atuação dos licenciados “por dentro”, mas também “por fora” do que se diz sobre a arte. Neste sentido, significa pensar, com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014a), que a escola pode oferecer tempo livre das instituições para transformar conhecimento e habilidades em bens comuns, ao dispor de todos. Essa partilha não leva em conta o histórico individual de cada um, nem aptidão, nem talento, porque objetiva um funcionamento que, por não inflacionar identidades, afasta-se do estabelecimento de “pequenos processos de vigilância” como autorregulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação ou, em nosso caso específico, expressão da subjetividade, capacidade e disposição para a arte, ampliação de repertório, sensibilidade estética.

Isso dá a ver que conduzimos determinadas existências artísticas escolares e universitárias e que, quando criticamos os indivíduos que estão na escola por sua indiferença ou desistência, aquela pode ser a expressão de recusa das políticas do saber. Cabe a quem se dedica à formação docente examinar que condições os cursos de licenciatura em artes visuais têm para estabelecer práticas de resistência que forcem em outra direção a trama de poderes que também ocorre na escola. A ideia é justamente liberar o indivíduo e o destino do tempo de sua ambientação conhecida e gerenciada para permitir o surgimento de existências artísticas não previstas no mundo, um tanto na formação de professores, outro tanto, na escola.

Com os mesmos autores, penso a educação como uma forma de suspensão dos destinos comumente atribuídos ao conhecimento na escola. Suspender o destino do tempo escolar é suspender o cumprimento de atribuições externas, como “os imperativos do conhecimento, as demandas da sociedade, o peso da família, os projetos para o futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 162). Sem negar os campos do saber, tudo pode estar na escola, mas numa condição de *flutuação*, em uma suspensão que des-familiariza, des-socializa, des-apropria e des-privatiza, definindo algo, no caso a arte, *livre de e livre para*. Existe uma relação com a ideia de profanação, isto é, retirar do templo o que foi afastado dos homens, restituindo-lhe o uso comum e tornando-lhes *meios sem fim* (*Idem*), de forma a comunicar o conhecimento. Profanar a arte, tirando-a do templo que a afasta de nós, restituir à arte o uso comum, tendo-a como meio, sem fim seria, em última instância, o trabalho docente.

Sugiro pensar sobre a oferta cultural de museus e instituições do mesmo circuito, quando assumem a coordenação do tempo livre dos indivíduos, muitas vezes alinhadas ao entretenimento. A fundação de setores educativos nas instituições de cultura nacionais e regionais,

muitas delas financiadas por bancos e indústrias de alcance internacional, são exemplos disso. Para a relação cada vez mais assentada entre arte, educação e financiadoras de cunho privado, interessa, sobretudo, fazer crescer os números de visitantes que levam adiante a marca comercial das empresas. Facilmente, entretanto, conforme for a variação do mercado econômico, atividades educativas podem sofrer cortes de efeitos irreparáveis, vide a redução drástica na oferta de arte e de educação pela Fundação Iberê Camargo e Bienal do Mercosul, vide a carência de recursos para os museus públicos do estado do Rio Grande do Sul na manutenção dos acervos, das sedes, dos funcionários e da proteção e ampliação do patrimônio artístico público.

Com a mesma atenção, se olharmos para o conjunto de exposições e artistas divulgados pelas “caixas de cultura”⁴, o que poderíamos dizer de tal conjunto, “que desenho do gosto” fazem? Como essa política das imagens atua na manutenção das promessas atribuídas à arte pela via da educação, que como símbolo de cultura e civilidade, faria progredir a sociedade, porém mantendo a partilha do sensível e a arquitetura social cada vez mais mantida no que já é e permeada por valores que inflacionam o sujeito, mas rompem com os vínculos sociais e com os bens públicos? Mesmo que montados cuidadosamente, programas educativos podem sucumbir a qualquer momento, demonstrando que a arte pode ser bem mais posse do que possibilidade e que, *talvez, seja mesmo a escola o local da existência e resistência da arte como um bem comum e resistência da dimensão pública da educação*.

É preciso observar quando as finalidades atribuídas à educação e à educação em artes visuais partem de noções constituídas de antemão, permanecendo como propriedades de outros. Muito do pensamento sobre as artes visuais, os tensionamentos teóricos e concei-

[4] A expressão é de Maria Helena Bernardes na entrevista concedida a Eduardo Veras (2017).

tuais sobre autoria, obra, curadoria, por exemplo, são os que ocorrem ao grupo restrito que debate arte nas altas instituições ou nas academias. Não é lógico assumi-los como problemas naturais à educação de professores ou escolar. Critica-se a escola por não desenvolver o pensamento porque põe-se a resolver problemas que já existem, aqueles postos pelos campos disciplinares, mas acessar a arte pela delimitação dada pelo campo artístico repete a mesma lógica.

Não diminuo nem ignoro os debates atinentes ao campo das artes, ao contrário, estudo mais a cada vez. A intenção na formação docente é, contudo, não apenas implementar o debate já montado por pressupostos aderidos ao campo de origem, o que literalmente feito reiteraria posturas que já vêm com rubricas, mas abrir a arte à conversação. Por mais aberta que já seja a arte, as questões desse campo foram feitas por instâncias que constroem a racionalidade vigente e, na medida em que uns perguntam por outros, é a propriedade do conhecimento que se põe em operação.

Na universidade, é preciso ocupar a ideia de escola por outras ideias, que implementem potência ao escolar, não para esquecer os seus problemas, mas, ao contrário, para incentivar outras perspectivas e atitudes, como a de desobrigar a arte do saber institucional. Isso não significa negligenciar ou negar o saber organizador da arte ou a tradição da arte à moda do pensamento moderno. Significa, antes, não operar com a lógica da exemplaridade ou de modelos, para dar vez a uma atitude política. Isso significa que quem está em formação precisa não apenas aprender arte ou desenvolver modos de relacionar-se com a arte. Algo precisa ser inserido nesse raciocínio para que não apenas sejam reafirmados postulados artísticos e educativos sobre as artes. Sustento uma experiência de formação artística que ressignifique a própria arte porque profana em alguma medida o que a mantém afastada de um uso comum. Construir outras perguntas e

outras respostas para a arte na escola, seria *ficcionar* a própria arte e a educação em artes visuais.

A educabilidade, para Julio Groppa Aquino (2014), é o caráter do que é educável e que se desenvolve por meio de um plano operacional que visa estabelecer modos de subjetivação, como o sujeito-aluno e o sujeito-professor, sendo a escola um dos alvos mais visados. A educabilidade não é apenas uma qualidade, mas um braço da governamentalidade, um conceito foucaultiano que articula tecnologias de si a tecnologias de dominação sobre os outros, por meio da produção de determinadas subjetividades.

Na tese, estudei as subjetividades de professor, artista, professor-artista, professor-artista-professor, professor-pesquisador-artista. São identidades que vêm sendo aceitas, recomendadas, desejadas!, mas que também participam do controle social “de amplo espectro e em larga escala” de hoje. São instauradoras da “conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, por meio de uma minuciosa e igualmente progressiva pedagogização dos mínimos gestos pessoais” (AQUINO, 2014, p. 131).

É importante lembrar da frequência com que autogestão, autoconhecimento, autocuidado e autonomia vêm sendo competências requeridas para a educação básica nacional, inclusive por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Essas prescrições distribuem um sem-número de palavras de ordem “afiliadas aos padrões normativos apregoados pela expertise técnico-científico pedagógica, em uma chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão pastoral quanto policialesca” (AQUINO, 2014, p. 132), mesmo que empacotadas pela arte.

À ideia de formar as próximas gerações, atribuída à escola, proponho que seja pensada pela noção agambeniana da “comunidade que vem”, o que não é formar os jovens para um mundo a ser apre-

dido e nem para o que imaginam ser no futuro, mas para um mundo que está por ser criado. O ser que vem, neste sentido, é o *qualquer*, aquele cuja singularidade está no seu ser *tal qual é*, pois está desvinculado do falso dilema entre a subjetividade íntima do indivíduo e uma racionalidade universal. A *singularidade qualquer* não é uma reação de indiferença a uma propriedade comum, mas a existência que toma a singularidade no seu ser *tal qual é*. Na singularidade qualquer, o ser-qual é recuperado do pertencimento a uma ou outra categoria não para trocar de grupo ou para retirar-se dele, pois o ser-*qual é* recuperado para o próprio pertencimento.

As subjetividades forjadas por imperativos de gestão podem ainda ser pensadas como existências nomeadas ou seres-ditos no mundo dos pertencimentos. Seguir uma existência delineada de antemão é fazer-se exemplo. Contudo, na lógica do exemplo foram eliminadas todas as identidades e toda a possibilidade de comunidade real, pois a comunidade de exemplos se dá em estado de pureza. Torcendo o pensamento sobre os modos de existência, o qualquer não pode ser o exemplo, mas tão somente um *exemplar*, e o indivíduo, não pode ser uma existência pontual, mas uma variação “segundo uma gradação contínua de crescimento e remissão, de apropriação e de impropriedade” (AGAMBEN, 2013, p. 27).

Operando com essa noção, os estudantes de arte em geração criariam existências artísticas como singularidades, modulações entre a apropriação do campo artístico e a impropriedade capaz de renová-lo. A maneira com que irão ir e vir entre exemplo e exemplar, em um livre uso de si, é a maneira que os gera e que funda um *ethos*. Na esteira do pensamento agambeniano (2013), o livre uso do próprio *ethos* é uma ética.

A escola como lugar do político e da ética presume realizar operações de uma potência política que permita tomar a posse do tem-

po para dedicá-lo ao restauro do estatuto poético da existência. As singularidades produzidas entre arte e educação podem reabilitar o sentido de professoras e professores de Arte estarem na escola, cumprindo com a responsabilidade de educar e abrir arte ao uso comum.

Como formadora de professores em uma universidade pública, periférica e que sofre e resiste à restrição orçamentária atual, entendo que para abrir a arte à conversação na escola temos que, primeiro, desconfiar do nível de fidelidade para com as racionalidades da arte. Em segundo lugar, questionar as operações que a educação vem fazendo com a arte, com vistas à educação escolar e, em terceiro lugar, atentar para as ondas de subjetivação que inflam o sujeito, mas apartam-no da docência e mantêm a desconfiança sobre a educação escolar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 10 nov. 2017.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**. É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Tese de Doutorado. 293f. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/174852>>. Acesso em 11 set. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

_____; _____. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006, p. 375-387.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERAS, Eduardo Ferreira; BERNARDES, Maria Helena. "Sinto que o mundano está incorporado": uma conversa com Maria Helena Bernardes. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, [S.l.], v. 22, n. 37, p. 103-117, dez. 2017. ISSN 2179-8001. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/80098/46970>>. Acesso em: 11 nov. 2018. Doi: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.80098>.