

A ARTE E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI**THE ART AND DEMANDS OF 21ST CENTURY EDUCATION****EL ARTE Y LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**Bruno Gomes de ALMEIDA¹

RESUMO: Um dos paradigmas vigentes na discussão sobre as necessárias mudanças na educação é a ideia de proporcionar experiências que viabilizem uma aprendizagem mais ativa para os estudantes, desenvolvendo e aprimorando competências fundamentais para suas vidas, como, por exemplo, autonomia, criatividade, empatia e colaboração. Capacidades que podem encontrar na experimentação artística uma importante aliada. Assim, o texto apresenta uma reflexão a respeito das contribuições possíveis entre a arte-educação e as demandas do Século XXI, sobretudo, através de uma ótica interessada em refletir sobre uma possível dimensão mais utilitária e prática da relação entre arte e educação. Isto é, o quanto as habilidades desenvolvidas pela arte-educação são das mais fundamentais para o mundo de hoje, perpassando dimensões cognitivas, intrapessoais e interpessoais. Desta forma, além de explicitar essas questões por meio de autores da arte-educação, também são apresentados exemplos de iniciativas de pesquisas e práticas educacionais que já evidenciam o quanto a imprescindível relação entre arte e educação é um dos assuntos mais relevantes para iniciativas que buscam promover uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Palavras-chave: Arte-educação. Aprendizagem ativa. Competências do Século XXI.

ABSTRACT: *One of the prevailing paradigms in the discussion about necessary changes in education is the idea of providing experiences that enable an active learning for the students. Above all, developing and improving core competencies for their lives, such as collaboration, empathy, autonomy and creativity. Capacities that find in the artistic practice an important ally. Thus, the text presents a reflection on the possible contributions between art education and the demands of the 21st century through a point of view interested in reflecting on a possible more utilitarian and practical dimension of the relationship between art and education. That is why the skills developed by art education are some of the most fundamental to the world today, capable of permeating cognitive, intrapersonal and interpersonal dimensions. Thus, in addition to explaining these issues through art education authors, it is also presented some examples of researches and educational practices that already showed how the connection between art and education is one of the most relevant issues for initiatives seeking to promote active and meaningful learning.*

Keywords: *Art education. Active learning. 21st century competencies.*

RESUMEN: *Uno de los paradigmas actuales en la discusión sobre los cambios necesarios en la educación es la idea de proporcionar experiencias que permitan un aprendizaje más activo para los estudiantes. Sobre todo, desarrollar y mejorar las habilidades fundamentales para sus vidas, como la colaboración, la autonomía y la creatividad. Capacidades que encuentran un aliado importante en la práctica artística.*

¹ Doutor em Arte e Cultura contemporânea. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3317-7040>. E-mail: brugomes7@yahoo.com.br

Así, el texto presenta una reflexión sobre las posibles aportaciones entre educación artística y las demandas del siglo XXI, sobre todo, mediante una visión interesada en reflexionar sobre una posible dimensión más utilitaria y práctica de la relación entre arte y educación. Es decir, la medida en que las habilidades desarrolladas por la educación artística son algunas de las más fundamentales para el mundo de hoy, capaces de impregnar las dimensiones cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Por lo tanto, además de explicar estos problemas, también se presentan algunos ejemplos de iniciativas de investigación y prácticas educativas que ya muestran como la relación esencial entre el arte y la educación es uno de los temas más relevantes para las iniciativas que buscan promover un aprendizaje más activo y significativo.

Palabras clave: Educación artística. Aprendizaje activo. Competencias del siglo XXI.

Introdução

A história da arte-educação no Brasil revela o quanto foi preciso conquistar terrenos para que ela pudesse ter seu espaço nos parâmetros curriculares vigentes. Algo que, de certa forma, deixou um legado de maior reconhecimento da importância que a arte tem para os processos educacionais. Embora seja algo ainda muito distante do ideal.

Diante das transformações e novas demandas da educação dos dias de hoje, repensar como que a prática educacional da arte pode ser realocada nesse contexto torna-se uma tarefa importante. O anseio por renovar as práticas pedagógicas ampara-se em alguns preceitos que defendem um maior e melhor aprimoramento de habilidades e capacidades que, inevitavelmente, coincidem com aquelas desenvolvidas pela arte.

Assim, tem havido uma necessidade crescente no meio educacional para ressignificar a prática da arte-educação de modo a contextualizá-la às questões próprias das demandas da educação do Século XXI. Potencializar a sua atuação enquanto um campo de conhecimento indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Desta forma o texto destaca alguns pontos essenciais dessa questão, sobretudo, refletindo sobre como a prática educacional da arte é indispensável para uma educação que se fundamenta cada vez mais nos preceitos de uma aprendizagem verdadeiramente ativa. Algo que evidencia a sua contribuição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades imprescindíveis para o mundo contemporâneo.

Aproximações entre arte e educação

Quando ergui o cartaz pela primeira vez, de fato, não sabia o que poderia acontecer. Uma pessoa sentou-se quase imediatamente.

Queria contar suas estórias, ouvir minhas estórias. Dar sua opinião, receber minha opinião. Falar e escutar. Queria saber porque eu estava ali, o que estava fazendo ali. Alguns duvidando se eu estaria realmente aberta para conversar sobre qualquer assunto. Todos interessados em viver aquela experiência inusitada. Várias pessoas ficaram comigo por mais de uma hora. Com alguns conheci Rios de Janeiro antes inimagináveis. Em alguns casos riu-se muito, em outros, riu-se nada. Um senhor descreveu sua infância e adolescência na cidade e comoveu-se profundamente ao lembrar de sua mãe adotiva. Um jovem sentou-se para compartilhar a notícia de que tinha acabado de ganhar seu primeiro emprego como veterinário. Muita gente curiosa com a minha sexualidade. Um especificamente tentando compreender se eu era prostituta, lésbica, lésbica-prostituta ou prostituta-lésbica, desconsiderando qualquer outra hipótese. ‘Você se masturba?’, perguntou. Uma mulher queria saber se eu era psicanalista pois estava em tremendo sofrimento e necessitava ajuda imediata: ‘os vizinhos de cima andam na minha cabeça’. Três adolescentes de uma escola próxima partilharam a cadeira para conversar, dentre outros assuntos, sobre como pedir uma garota em namoro. (FABIÃO, 2010, p.16).

O simples ato de conversar com pessoas desconhecidas pode suscitar descobertas e revelações inimagináveis. “Converso sobre qualquer assunto”, trabalho de Leonora Fabião, foi um exemplo disso como evidencia o relato acima. Em pleno Largo da Carioca, centro do Rio de Janeiro, a artista sentou-se em uma cadeira, com outra vazia a sua frente, segurando um papel que tinha escrito a frase título da experiência. Um convite que suscitou a curiosidade e desejo das pessoas em interagir com ela, aproveitando aquela oportunidade para compartilharem um pouco de suas ideias, crenças, angústias, alegrias, dúvidas, segredos. Certamente uma oportunidade de descobrir os modos de ser e sensibilidades que habitam as pessoas, ainda mais em espaços marcados por intenso fluxo de gente. Lugares de passagem, aparentemente, pouco afeitos a trabalhos artísticos.

Essa forma alternativa de vivenciar a realidade da cidade era a maior motivação de Leonora, já que em depoimentos posteriores confidenciou o quão entusiasmada ficava para realizar a experiência. Dizia que ao fim de cada dia ficava eufórica, eletrizada, energizada, por essa nova maneira de relacionar-se com a cidade e seus concidadãos.

O interesse por adentrar o universo de pessoas desconhecidas também fez parte dos propósitos de Anna Costa e Silva em seu trabalho *Éter*, uma instalação sonora que apresentava áudios de conversas realizadas com pessoas desconhecidas. Contudo, sob circunstâncias mais peculiares. “A quem se interessar. Olá, gostaria de visitar sua casa e te ouvir logo antes de você dormir. Vou sozinha, com meu gravador, e conversaremos

sobre o que quiser, até cairmos no sono”. Assim a artista divulgava a sua proposta por lugares públicos e redes sociais como forma de encontrar participantes. Mas além da conversa com pessoas desconhecidas, também estava interessada em adentrar o estado de vulnerabilidade que antecede o sono. Já que é um momento em que, muitas vezes, confidenciamos coisas que num estado de sobriedade não o faríamos. “O pai do Pedro me bateu de novo, dessa vez na frente dele”; “gosto muito dos dramas e tragédias nas histórias, mas não na minha vida”; “uma maca do lado de fora do hospital porque não tinha lugar lá dentro. Meu namorado morreu com 29kg, pra você ter uma ideia, um rapaz bonito de 1 metro e 79”. Trechos como estes, registrados pela experiência, são a evidência disso.

Dois exemplos de trabalhos que mostram o quanto a arte não se contenta mais apenas com objetos ou coisas, sendo também capaz de rumar a sua atuação para o universo das relações humanas. Algo próprio de uma arte que deixa claro, cada vez mais, que a matéria-prima de seu fazer é a própria vida. Evidência do quanto pode contribuir para que a realidade a nossa volta seja ressignificada num contínuo embate entre o que está dentro e o que está fora.

Um olhar mais pedagógico sobre trabalhos de arte como estes revela que a experiência estética que promovem envolve basicamente três dimensões: o artista, o participante e o espectador. Esse artista é mais do que alguém que domina um ofício, é um verdadeiro agenciador, age quase como um sismógrafo, alguém que capta os movimentos sísmicos da realidade, as “vibrações” da sociedade. Ou mesmo uma espécie de “etnógrafo” (FOSTER, 2014), atentando-se para os modos de existência específicos de determinados grupos e pessoas. Só que o fato de adentrar também o universo das relações evidencia certo protagonismo de seus interlocutores, aqueles que participam dos trabalhos, que também fazem parte de sua matéria-prima. Pessoas que, muitas vezes, têm a oportunidade de vivenciar situações completamente diferentes do que estão acostumadas no dia a dia. Além daqueles que absorvem as experiências *a posteriori* em exposições ou apresentações, os até então classificados como “espectadores”. Ou seja, três formas diferentes de experienciar essa arte própria das estratégias artísticas contemporâneas. Exemplos do quanto o seu campo de atuação vem se expandindo.

Uma suposição interessante seria imaginarmos possíveis incursões pedagógicas em uma aula da disciplina de artes de alguma escola, a partir desses exemplos de trabalhos. O que os estudantes achariam dos relatos das pessoas que participaram das

experiências? E se os estudantes pudessem experimentar o mesmo exercício das artistas, conversando coisas aleatórias com pessoas que sequer trocaram palavras antes? Ou ainda, e se participassem de experiências semelhantes, no entanto, enquanto “participantes”, como aqueles que puderam confessar um pouco de suas subjetividades com as artistas?

Certamente isto lhes proporcionaria experiências potencialmente inusitadas, surpreendentes e marcantes. Algo que, inevitavelmente, suscita a reflexão sobre a importância e contribuição que o estudo da arte pode ter em nossas vidas. E que tem a ver com o que Eisner (2002) considera como o “processo de criação de nós mesmos”.

A educação, na verdade, é o processo de aprender a criarmos a nós mesmos, e isso é o que a arte, tanto sendo um processo quanto frutos desse processo, é capaz de promover. Um trabalho de arte não é apenas um modo de criar performances e produtos; é um modo de criarmos nossas vidas, expandindo nossas consciências, dando forma a nossas disposições, satisfazendo as nossas buscas por significados, estabelecendo contato com os outros, compartilhando uma cultura. (EISNER, 2002, p.3).

Assim é possível notar um pouco do potencial que a arte-educação pode ter para os processos de formação dos estudantes, acima de tudo, promovendo um saber que lida com uma dimensão subjetiva da vida que costuma pouco vir à tona no pragmatismo do dia a dia. Mas que permeia todos os estratos da realidade.

Diante de um contexto em que muito se fala da necessidade de transformação dos modelos educacionais atuais, é fundamental pensar qual o papel que a arte pode e deve desempenhar nas ansiadas mudanças em termos de currículo e práticas pedagógicas, por exemplo. Principalmente levando-se em conta o seu potencial intrínseco para contribuir no desenvolvimento de habilidades também fundamentais para outros campos de atuação. Mas para uma reflexão sobre essa questão é necessário, primeiramente, um melhor entendimento sobre o que de fato tem se discutido em termos de mudanças a serem feitas no cenário da educação e quais as urgências próprias das novas demandas do mundo contemporâneo que suscitam tais necessidades.

As demandas por uma educação em compasso com seu tempo

É cada vez mais recorrente no campo da educação a discussão sobre a necessidade de substituição dos modelos tradicionais de ensino, aqueles excessivamente

centrados na figura do professor. Uma superação que deriva de algumas evidências, existentes já há alguns anos, de sua ineficácia para lidar com as demandas que a vida no Século XXI trouxe à tona.

Este é um assunto que gira em torno da necessidade de os processos de aprendizagem educacionais serem repensados. Ou seja, refletir sobre quais seriam as melhores maneiras de fazer com que a aprendizagem dos estudantes fosse mais profunda e significativa. Afinal, é patente que os modelos de aula que priorizam palestras e exposição de conteúdos já não atendem aos contextos atuais. Se com o surgimento dos sistemas educacionais advindos da era da Revolução Industrial fazia sentido programas que educassem em larga escala, hoje em dia, nota-se um cenário diferente.

Tem sido cada vez mais premente a concepção de que a educação dos dias de hoje precisa promover uma verdadeira “ativação” do estudante. O que faz com que sejam recorrentes debates acerca de termos como “Metodologias ativas” (MORÁN, 2015), “Ensino híbrido” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), “Pedagogia de projetos” (Buck Institute for Education, 2008) e “Aprendizagem ativa” (BONWELL; EISON, 1991), para citar alguns dos mais comentados. Todos assuntos e temas que, em suma, convergem para a noção de que o papel dos estudantes em sala de aula precisa ser menos passivo e mais ativo. Menos “repetição, memorização e padronização”, e mais “autonomia, colaboração e criatividade”.

O termo “aprendizagem ativa” é uma questão central nessa discussão. Pois o que fundamenta esse anseio por mudanças nos modelos de ensino advém da concepção acerca da importância de proporcionar processos de aprendizagem que sejam mais ativos, que façam com que os estudantes modifiquem os *modus operandi* habituais que estão acostumados a ter nas salas de aula.

Aprendizagem ativa é, geralmente, definida como qualquer processo instrucional que engaja os estudantes em seus próprios processos de aprendizagem. Em resumo, aprendizagem ativa requer que os estudantes façam atividades que proporcionem aprendizagens significativas e que pensem sobre o que estão fazendo e aprendendo. (BONWELL; EISON, 1991, p.19).

Ou seja, uma atuação em que eles vão atrás dos conhecimentos. Ideia assentada, essencialmente, em curiosidade, descoberta, engajamento e cooperação. Bastante diferente de aulas baseadas somente nas “palestras” dos professores, em que apenas

precisam prestar atenção no que é dito, recebendo passivamente informações para cumprir os objetivos instrucionais previstos.

Contudo, é preciso não perder de vista as razões pelas quais há essa crescente demanda por uma educação que dinamize mais os processos de aprendizagem de seus alunos. Algo que vai ao encontro das exigências próprias da realidade do mundo contemporâneo.

Há vários argumentos utilizados para justificar o anseio por tais mudanças. Um dos mais comuns é o de que os jovens de hoje vivem em um mundo bastante diferente daquele de décadas atrás. A presença da tecnologia incrementada com os avançados sistemas de informação e redes de comunicação cria uma circunstância peculiar. Não à toa, a denominação “nativos digitais” (PALFREY; GASSER, 2017) vem sendo bastante utilizada para classificar as gerações mais jovens. Circunstância que, em certo sentido, justificaria também a grande dificuldade que as escolas têm enfrentado para motivar e engajar os estudantes de hoje em dia.

Todavia, também é possível destacar nos debates educacionais mais três questões causais igualmente determinantes para que sejam concebidas formas de promover uma educação mais em compasso com as demandas do mundo contemporâneo. São elas: as pesquisas e estudos sobre os processos da aprendizagem; o mundo produtivo e do trabalho; e a cidadania no mundo global.

As ciências cognitivas, enquanto um campo interdisciplinar, têm dado contribuições importantes a respeito de quais seriam as condições mais propícias para que a aprendizagem ocorresse de maneira mais significativa. Algo que, há tempos, tem embasado as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento acerca da importância de serem adotadas nas escolas abordagens pedagógicas que fomentem processos de aprendizagem mais ativos e dinâmicos. O surgimento de campos como o da *Neuroeducation* (BATTRO; FISCHER; LÉNA, 2008) é um caso exemplar próprio dessa tendência em se estreitar as relações entre as ciências da aprendizagem e a educação. Já que consiste em um novo campo de estudos que tem buscado uma maior interface entre pesquisas sobre o funcionamento cerebral e as práticas pedagógicas.

A segunda questão diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Transformações que contribuem para que, no geral, o perfil almejado para trabalhadores modifique-se. Se antes havia uma prevalência de trabalhos baseados em repetição, padronização e individualização, as mudanças a reboque do avanço tecnológico das últimas décadas contribuíram para que um novo perfil de profissional

ganhasse destaque. Por exemplo, processos de automação e customização em massa otimizam serviços e tarefas de modo a gerar uma demanda por profissionais com novas qualidades (CISCO, 2010). Assim, capacidades como autonomia, colaboração, criatividade, pensamento crítico e proatividade tornaram-se algumas das mais essenciais para o mundo produtivo atual (BRUNO, 1995). Situação que gera a necessidade de repensar os sistemas de formação, buscando novas formas de educar e conceber a aprendizagem.

As duas questões acima se somam a uma terceira urgência das mais importantes. A promoção de uma educação que, além de estar em compasso com as ciências da aprendizagem e com as demandas do mundo produtivo, também esteja em compasso com as demandas cada vez mais urgentes por uma formação capaz de gerar as competências mais essenciais para uma cidadania que enfrente os dilemas e tensões do mundo globalizado (UNESCO, 2015). Acima de tudo, uma cidadania que saia dos textos e manuais, e que seja incorporada, de maneira efetiva, na prática educativa. Uma formação capaz de munir os estudantes com competências essenciais para que possam contribuir para uma sociedade mais igualitária e inclusiva (LEVINE; KAWASHIMA-GINSBERG, 2015). Algo de suma importância para um mundo que enfrenta problemas sociais diversos e de grande gravidade. Um exemplo disso é a ênfase dada ao desenvolvimento de competências socioemocionais na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², homologada em 2018, evidenciando como a educação emocional tem se tornado central nos dias de hoje. Uma forte tendência, sobretudo a nível internacional, como bem atesta alguns projetos de aprendizagem socioemocional como o da CASEL³ (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) no sistema educacional dos Estados Unidos.

Deste modo é notável o surgimento de várias iniciativas que buscam apontar caminhos para que a educação seja capaz de lidar com essas circunstâncias de maneira mais propícia. Um bom exemplo teórico disso são as “competências do Século XXI”, enunciadas em 2012 pelo *National Research Council* (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012), instituição estadunidense responsável por coordenar pesquisas e estudos voltados para a implementação de políticas públicas em seu país. No documento publicado é enfatizada a importância de repensar os modelos educacionais atuais

² Base Nacional Curricular Comum, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

³ Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 09 de julho de /2020.

baseando-se em três grupos de competências que seriam fundamentais para uma maior adequação às demandas do Século XXI: competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais.

As competências cognitivas, em suma, estão relacionadas a questões como raciocínio e argumentação, pensamento crítico, memória, criatividade e processos de aprendizagem. As intrapessoais são relacionadas a capacidades como moldar comportamentos e ter inteligência emocional. E as interpessoais são relativas ao campo relacional como, por exemplo, capacidade de trabalhar colaborativamente, saber mediar conflitos e ter senso de liderança.

Esses três grupos de competências têm influenciado bastante as discussões sobre as formas de conceber as práticas pedagógicas nos dias de hoje. Pois estabelecem parâmetros e objetivos de aprendizagem para muito além de domínios cognitivos mais elementares como raciocínio, pensamento crítico e memória. Aqueles normalmente priorizados no ensino tradicional.

Ou seja, as enunciadas “competências do Século XXI” são a evidência do quanto a educação necessita promover uma formação mais holística. Aprimorar capacidades e habilidades relacionadas a autoconhecimento e convivência é uma das coisas mais importantes. Tanto quanto dominar o uso elementar da língua portuguesa, ou mesmo, saber as operações matemáticas mais básicas, também é fundamental ter competências como empatia, responsabilidade social, tolerância, mediação de conflitos e criatividade. Afinal, quando na vida adulta, já integrado ao mundo do trabalho, o indivíduo não age de forma compartimentada, muito pelo contrário. Um dos ingredientes mais essenciais para uma vida de êxitos, seja no âmbito pessoal ou profissional, é saber agir de maneira integrada, sempre mensurando e equilibrando as habilidades de ordem cognitiva com aquelas de ordem intra e interpessoal.

Diante desse horizonte que aponta para os objetivos a serem alcançados pela educação dos dias de hoje, surge uma demanda por pensar quais seriam as melhores estratégias pedagógicas. As práticas de sala de aula que poderiam contribuir para a almejada “ativação” dos estudantes, tendo como perspectiva uma formação que desenvolva as competências mais necessárias e adequadas para as exigências do Século XXI.

Assim, um planejamento que envolva gestão, formação continuada, currículo, didática, ambientes de aprendizagem e avaliação, é indispensável para que toda essa concepção baseada nos preceitos de uma aprendizagem ativa encontre formas de

implementação na prática. Sobretudo identificando não apenas os melhores recursos didáticos, mas também os campos de conhecimento que podem potencializar os objetivos de aprendizagem, especialmente, quando pensados sob novos olhares. A arte-educação é um caso exemplar disso.

A arte-educação e as competências do mundo de hoje

O paradigma do ensino com foco no desenvolvimento de competências é algo que enfatiza a crescente tendência de priorizar uma maior conexão entre o que é estudado nas escolas e o que acontece na vida fora das escolas. Uma questão que também recai na proposição de práticas pedagógicas que consigam promover uma aprendizagem mais significativa.

Embora o debate sobre ensino baseado em competências ainda suscite muitas controvérsias no campo da educação (DOLZ; OLLAGNIER, 2004), é um assunto que revela a urgência existente nos dias de hoje em fazer dos currículos escolares parâmetros mais pactuados à vida real. De modo a estabelecer vínculos mais claros entre conteúdos programáticos e suas aplicabilidades na realidade de vida dos estudantes. Afinal envolve a ideia de sempre se atrelar os conteúdos a um “saber fazer”, de abordá-los de maneira aplicável e verificável em situações reais (PERRENOUD, 2013).

Um exemplo disso é percebido na nova BNCC. Assim como as edições anteriores, a versão recente foi projetada para servir de base e parâmetro para a organização curricular da educação básica no Brasil. Dentre as suas especificidades, destaca-se o que é denominado como as suas “competências gerais”, um conjunto de dez competências que necessitam ser desenvolvidas de maneira transversal. Uma orientação que não deve restringir-se a um ou outro campo do conhecimento, mas sim, a todos. Uma maneira de reiterar a necessidade de haver currículos que priorizem tanto as competências cognitivas, como também aquelas de ordem intrapessoais e interpessoais, sem variação de graus de importância.

As dez competências são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Um olhar sobre estas competências evidencia que, decerto, poucos campos do conhecimento trabalham e envolvem tantas delas quanto a arte. Pensamento crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania; são aquelas em que se percebe as maiores evidências do quanto a prática artística pode dar de contribuição para que sejam alcançadas. Levando-se em conta a potência por trás das ações de criação, participação e fruição das experimentações artísticas.

Isto mostra que uma das questões mais fundamentais desses novos horizontes que se abrem para a prática educacional é compreender e valorizar o campo da arte como aliado imprescindível para potencializar esses novos objetivos de aprendizagem vistos como indispensáveis para a educação do Século XXI. Documentos oficiais como a BNCC são a prova disso.

Os estudantes devem desenvolver-se a partir do básico. Capacidade de leitura básica, matemática básica e composição básica. Estas são as únicas habilidades que os estudantes realmente necessitam? Todo o resto é apenas a cereja do bolo, certo? Errado. Os estudantes de hoje necessitam de arte-educação mais do que nunca. Sim, eles necessitam do básico, mas, hoje em dia, há dois conjuntos de noções básicas. O primeiro - leitura, escrita e matemática - é apenas o pré-requisito para o segundo, mais complexo e igualmente um composto essencial de habilidades de níveis aprofundados necessários para uma melhor adaptação ao mundo de hoje. O segundo conjunto inclui habilidade de alocar recursos; trabalhar colaborativamente; encontrar, analisar e comunicar informações; lidar com sistemas e situações complexas com partes aparentemente desconexas entre si; e usar a tecnologia. A arte proporciona uma inigualável oportunidade de desenvolvimento para essas habilidades, que são cada vez mais críticas, não apenas para a força de trabalho de amanhã, mas também, para a de hoje em dia. (CHELLGREN, 1996, p.13).

O relato acima é um indício interessante para corroborar ainda mais essa tese do papel crucial que a arte tem na educação, sobretudo, se nos atentarmos para uma perspectiva mais utilitarista da educação. Afinal, não é uma explanação de um educador, mas sim, de um chefe executivo de uma grande corporação multinacional. Obviamente não uma indicação de que por isso a arte e as práticas educacionais devem estabelecer como prioridade sua subserviência ao mercado. Nada disso. Apenas uma reflexão válida sobre o quanto a experiência artística pode contribuir para a desenvolvimento dos estudantes em várias frentes. Ou seja, além de ser uma experiência capaz de mover as instâncias mais subjetivas do indivíduo e a essência humanizadora de

sua existência, a arte, sob uma ótica educacional, também pode ser pensada enquanto um campo de conhecimento que promove um fazer potencialmente hábil em perscrutar as sutilezas, detalhes e conjunturas próprios dos horizontes mais práticos da vida.

O senso comum normalmente vincula a prática artística a ideias de maestria no domínio de alguma habilidade técnica, talento individual, ou mesmo, mero entretenimento. Uma visão muito limitada de seu valor e relevância para a formação das pessoas, sobretudo, quando comparada com visões mais criteriosas. Pois a defesa mais aprofundada da importância da arte na educação, em suma, perpassa o convencimento de sua contribuição para aspectos como: pensamento crítico e criativo; motivação; autoconfiança; e habilidades para se comunicar e trabalhar de forma cooperativa.

Embora vejamos certa evidência do impacto da arte-educação em diferentes tipos de habilidades, a principal justificativa para a arte-educação é claramente a aquisição de hábitos artísticos da mente - os objetivos prioritários para a arte nos currículos dos países da OCDE. Por hábitos artísticos da mente entende-se não apenas o domínio de uma habilidade técnica, mas também habilidades como observar com atenção, vislumbrar, explorar, expressar, refletir, colaborar e ter persistência - habilidades comportamentais e de pensamento que são desenvolvidas na arte. (WINNER; GOLDSTEIN; VICENT-LANCRIN, 2013, p.20).

Ou seja, como bem atesta o trecho acima, os “hábitos artísticos da mente” podem ser pensados como estratégias cognitivas que também envolvem o lado comportamental e atitudinal, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades importantes para vários aspectos da vida.

Eisner (2002) também enfatiza essa concepção apontando para outros benefícios da arte na formação das pessoas, como por exemplo: desenvolvimento da cultura visual; conhecimento histórico e cultural de diferentes contextos; capacidade de resolver problemas de forma criativa; e capacidade de se expressar de forma criativa. Ressaltando-as como qualidades essenciais para uma melhor compreensão acerca do mundo a nossa volta.

Uma função cognitiva que a arte desempenha é nos ajudar a aprender a perceber o mundo. Uma paisagem de Monet ou uma fotografia de Paul Strand tornam possível um novo modo ver; as cintilantes cores de Monet nos proporcionam um novo modo de ver a luz. As fotografias de Paul Strand apresentam um novo modo de experienciar a geometria das cidades industriais. A arte proporciona as condições para despertarmos para o mundo ao nosso redor. Neste sentido, ela promove um modo de conhecer o mundo. (EISNER, 2002, p.10).

Esse modo de conhecer o mundo que a arte é capaz de suscitar consolida-se, sobretudo, a partir de alguns aspectos essenciais inerentes ao próprio fazer artístico. Alguns deles são: a exploração de conceitos; a imaginação; os processos de edição; as formas de representação; e a autonomia (EISNER, 2002).

Especificamente “processos de edição”, “formas de representação” e “autonomia” estimulam processos de grande significância. O que Eisner denomina como “processos de edição” é a condição de prestar atenção às relações e aos detalhes intrínsecos da composição dos trabalhos, “aparar as arestas”. Algo que descamba nas suas “formas de representação”, que são meios através dos quais os conteúdos da consciência são tornados públicos em contínuos exercícios de descobertas, estabilizações, edições e compartilhamentos. Mas além disso, o desenvolvimento da autonomia também é um aspecto fundamental da prática artística. Eisner (2002) salienta que o trabalho de arte também ajuda na disposição para tolerar ambiguidades, explorar o incerto, e exercer julgamentos livres de regras e procedimentos prescritivos. Em certo sentido, trabalhar com arte nos habilita a parar de olharmos apenas sobre os nossos ombros, e voltarmos nossa atenção para o que nós acreditamos e sentimos, o que, de certa maneira, é uma disposição essencial para o desenvolvimento do senso de autonomia. Principalmente em razão do estímulo a uma autorregulação do processo de pensamento quando os estudantes têm de fazer contínuas avaliações parciais de seus trabalhos, autocorrigindo-se, adaptando-se a padrões externos (RESNICK, 1987).

Uma referência interessante é o termo *Inner conversation*, cunhado por James Catterall (2005). Semelhante aos “hábitos mentais da arte” e “processos de edição” citados, é uma denominação que também trata do engajamento em que o artista se vê inserido a partir da diversidade de ideias, emoções e sentimentos que a criação demanda. Um contínuo processo de autoavaliação e refinamento de ideias. Pensar os materiais e meios adequados, repensar as configurações estabelecidas, testar outros materiais, vislumbrar outras relações possíveis entre elementos díspares, buscar

referências, testar novas organizações, conceitualizar o trabalho, reconceitualizar o que já foi feito, etc. Questões relacionadas ao desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo. Ou seja, o exercício da criação é capaz de promover uma prática que desenvolve e aprimora o que, por exemplo, Viktor Lowenfeld (1957) lista como alguns dos critérios que definiriam e consolidariam um bom grau de criatividade nas pessoas. No caso: sensibilidade a problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; redefinição ou habilidade de rearranjo; análise ou habilidade de abstrair; capacidade de síntese e coerência de organização. Qualidades imprescindíveis para qualquer mente que se queira criativa.

Além dos benefícios que a criação pode proporcionar, também há capacidades importantes a serem desenvolvidas através somente da apreciação de trabalhos artísticos. Por exemplo: os elementos “leitura de imagem” e “contextualização”, presentes na “abordagem triangular” de Ana Mae Barbosa (2014), indicam não só a possibilidade de promover uma *Inner conversation* a partir apenas da apreciação e interpretação das obras levando-se em conta seus sentidos, simbolismos e significados em análises iconográficas, mas também, refletir sobre o contexto histórico de criação dos artistas. Um exercício importante para o entendimento a respeito do quanto os diferentes contextos sociais e históricos modulam diferentes sensibilidades e formas de existência. Um melhor entendimento da arte para um melhor entendimento do mundo.

Essas demonstrações do que as competências artísticas são capazes de proporcionar ao indivíduo torna-se algo ainda mais relevante diante de um mundo em que a estética é parte essencial de praticamente todos os domínios da sociedade. A cunhada “estetização da vida”, própria de uma suposta “hipermodernidade emocional-estética”, é sugerida por Lipovetsky; Serroy (2015) como um diagnóstico que aponta as particularidades de um mundo em que a dimensão imagética se tornou parte fundamental da realidade.

Não estamos mais no tempo em que produção industrial e cultura remetiam a universos separados, radicalmente inconciliáveis; estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados, remodelados por operações de natureza fundamentalmente estética. O estilo, a beleza, a mobilização dos gostos e das sensibilidades se impõem cada dia mais como imperativos estratégicos das marcas: é um modo de produção estético que define o capitalismo de hiperconsumo.

Nas indústrias de consumo, o design, a moda, a publicidade, a decoração, o cinema, o show business criam em massa produtos carregados de sedução, veiculam afetos e sensibilidade, moldando um universo estético proliferante e heterogêneo pelo ecletismo dos estilos que nele se desenvolvem. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p.11).

Embora tal análise possa levar a discussão para a lógica que fundamenta esse dito “capitalismo de hiperconsumo” e todo o manancial imagético que engendra, aprofundamento adequando para outro momento, de fato, é reveladora quanto à importância da dimensão estética do cotidiano no mundo contemporâneo. Evidência da centralidade que a sensibilidade e os afetos têm adquirido em nossa existência, sobretudo, adentrando a esfera produtiva e utilitária da vida de maneira ostensiva. O que nos faz entrever, ainda mais, a relevância e necessidade de ser concebida uma formação estética e artística educacional capaz de preparar os jovens para lidar com um mundo como esse. Não se render passivamente, ou mesmo contribuir ativamente para o esmorecimento alheio, mas sim, uma formação capaz de adequar-se a esse contexto de maneira crítica, criativa e sustentável.

Neste sentido é patente que a identificação do papel da arte na educação é algo que transpassa uma visão restrita ao seu próprio campo. A evidência de sua relevância dá-se, principalmente, quando considerada como uma área do conhecimento com capacidade para influenciar de maneira tão direta dimensões não apenas cognitivas, mas também, intrapessoais e interpessoais. Isso faz com que seja crescente o entendimento do valor e relevância da experiência artística para as práticas educacionais no geral, embora ainda um reconhecimento muito longe do ideal.

Nesta linha, os benefícios que a arte pode promover em termos de habilidades e competências também úteis para outros campos de conhecimento, seja matemática, línguas, ciências, química ou física, por exemplo, têm sido cada vez mais considerados entre educadores e pesquisadores da aprendizagem. Tanto que têm surgido algumas iniciativas de pesquisas e estudos científicos avançados sobre os efeitos que a arte pode ter no cérebro das pessoas.

Um exemplo interessante vem dos EUA. Em 2004, a *Dana Foundation*, uma organização filantrópica que apoia estudos sobre neurociência e educação, criou um consórcio denominado *Art and cognition*. A iniciativa baseou-se no interesse em desenvolver pesquisas que pudessem investigar os efeitos da prática artística para o cérebro, analisando sua capacidade de transferir os benefícios de sua ação para o aprimoramento de habilidades necessárias também em outros campos. Desta forma foi composta uma equipe formada por nove pesquisadores de destaque de sete importantes universidades estadunidenses. Depois de quatro anos, o trabalho culminou com o relatório *Neuroeducation: Learning Arts, and the Brain* (2009), em que apresentaram os resultados das pesquisas.

Embora tivesse como foco apenas as linguagens da dança, teatro e música, foi um documento de bastante relevância para um melhor entendimento dos efeitos que a arte pode ter no funcionamento cerebral. Por exemplo, as evidências dos benefícios que pode proporcionar à memória, concentração e motivação (POSNER *et al.*, 2008).

Outro exemplo a ser destacado é a abordagem metodológica comumente conhecida como STEM⁴ e a sua variação STEAM⁵, utilizada por algumas instituições de ensino ao redor do mundo. STEM é uma abordagem metodológica interdisciplinar, desenvolvida pela *National Science Foundation*⁶, que busca relacionar conceitos e conhecimentos acadêmicos a situações do mundo real fazendo com que os estudantes busquem soluções que inter-relacionem ciências, tecnologia, engenharia e matemática em tarefas e desafios que envolvam uma maior conexão entre escola, comunidade e mundo do trabalho. No entanto logo se percebeu que algumas competências-chave não eram desenvolvidas de maneira eficaz a partir somente destes quatro campos. Sobretudo a capacidade criativa e as habilidades que é capaz engendrar. Ou seja, se um dos principais objetivos da STEM era proporcionar experiências que simulassem situações reais do mundo do trabalho, alguns educadores notaram uma lacuna no quesito criatividade, imaginação e intuição. Assim, ao ser aperfeiçoada pelo *Rhode Island School of Design*⁷, a STEM acabou derivando a STEAM, com o acréscimo do “A” de arte. Além das quatro já conhecidas áreas, a abordagem passou também a tratar da arte enquanto um campo do conhecimento igualmente fundamental para a formação de uma

⁴ Sigla que significa “Science, technology, engineering and Mathematics”

⁵ Sigla que significa “Science, technology, engineering, Arts and Mathematics”

⁶ É uma agência governamental dos EUA que desenvolve pesquisas e estudos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico.

⁷ É uma faculdade estadunidense de Artes e Design localizada em Providence, Rhode Island.

futura força de trabalho capacitada para enfrentar os desafios das sociedades do Século XXI.

Isso tem a ver com o direcionamento que algumas políticas educacionais têm tomado nos últimos tempos em direção a uma educação com foco em inovação. Tendo em vista que a inovação é um dos pilares mais fundamentais ligados aos indicadores de desenvolvimento econômico, a arte-educação tem sido considerada um meio essencial para o desenvolvimento de algumas das principais habilidades e atitudes requeridas pela inovação. Algo que transpassa a ideia limitada de arte-educação apenas como o desenvolvimento de habilidades de técnicas artísticas e de sensibilidade cultural.

Cada vez mais será possível ver sistemas educacionais remodelados que priorizem as habilidades essenciais para a inovação. Que, em suma, costumam ser divididas em três grupos (WINNER *et al.*, 2013): habilidades técnicas (conhecimento de conteúdos e procedimentos); habilidades de pensamento e criatividade (questionar ideias; encontrar problemas e suas soluções; saber os limites de seu conhecimento; fazer conexões; ter imaginação); e habilidades comportamentais e sociais (persistência, autoconfiança, colaboração, comunicação). Capacidades que podem ter na prática artística um importante potencializador.

Emily Workman (2017) corrobora esta ideia reiterando os benefícios práticos que a educação artística pode proporcionar em termos pessoais e interpessoais, gerando também impacto social. Sobretudo em ambientes de trabalho. Por exemplo: compreensão das experiências humanas do passado e do presente; trabalhar em equipe e de forma colaborativa; tomar decisões e resolver problemas de forma criativa quando não há respostas prescritas; respeitar e adaptar-se a diferentes modos de pensar, trabalhar e se expressar; compreender a influência das artes e seu poder para criar e refletir as diferentes culturas; analisar e compreender a comunicação não-verbal, e fazer julgamentos embasados sobre assuntos e questões diversos; e saber se comunicar de forma eficaz. Virtudes que transpassam um simples virtuosismo técnico.

Exemplos como a “escolas das artes”, em Singapura, são a prova do quanto esta concepção já tem se materializado em práticas pedagógicas reais.

Em 2008, o ministério da informação, comunicação e artes de Singapura criou a *School of the arts* (SOTA) com o intuito de desenvolver um modelo inovador de escolarização, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para além daquelas já necessárias para a aprovação nos testes e provas. Esta escola passou a oferecer um programa de estudos em arte com duração de 6 anos para jovens entre 13 a

18 anos. Assim os estudantes praticam a linguagem artística de escolha com uma carga-horária média de 10 horas por semana. Mas de forma integrada a outros campos acadêmicos. Por exemplo: estudando princípios da física através da escultura; química através de vitrais, painéis e cerâmicas; e princípios matemáticos por meio da música; entre outros. Um projeto criado com o propósito de gerar impacto social por meio de uma educação através das artes, tendo como concepção base uma autodenominada “filosofia educacional holística”, que estabelece como prioridades de sua prática educacional a experimentação, a expressão e a descoberta⁸. O que para eles é condição primordial para uma educação capaz de formar indivíduos criativos e capacitados para gerar benefícios sociais futuros.

Estes exemplos de iniciativas educacionais evidenciam a imprescindível necessidade da presença e maior protagonismo da arte nos currículos e tendências metodológicas atuais, ainda mais aqueles que se baseiam nos preceitos de uma aprendizagem mais dinâmica, ativa e significativa. Uma conscientização que ainda precisa de certo amadurecimento nas concepções educacionais de muitos educadores e instituições de ensino, principalmente no Brasil. Mas que pode apontar para caminhos promissores.

Considerações finais

Os desafios da educação no Século XXI apresentam-se como bastante desafiadores. São demandas de várias dimensões. Perpassam currículo, didática, avaliação, formação continuada, gestão, infraestrutura, condições empregatícias, políticas públicas, entre outras questões. No entanto existem algumas concepções-chave que auxiliam um melhor entendimento da dimensão dos problemas a serem resolvidos, sobretudo, contribuindo para as possíveis estratégias alternativas. Soluções a serem encontradas de acordo com o contexto estrutural de trabalho de cada instituição de ensino, relevando as peculiaridades que lhes são inerentes.

Uma das concepções mais importantes, e que está diretamente relacionada ao paradigma da aprendizagem ativa, é o entendimento de que os sistemas educacionais precisam preparar para a vida. Devem estar mais conectados às demandas do mundo real. Por isso necessitam ser reconfigurados para priorizarem aspectos comumente

⁸ O currículo da escola está disponível em: <https://www.sota.edu.sg/docs/default-source/curriculum-booklet/sota-curriculum-booklet-2018.pdf?sfvrsn=2>. Consulta em: 09 de julho de 2020.

pouco trabalhados no modelo tradicional, embora cruciais para a vida dos estudantes. Por exemplo, a dimensão socioemocional das práticas educacionais. Uma urgência que age em várias direções e que, inclusive, também pode potencializar a cognição. Afinal tanto quanto explorar os conhecimentos a partir de problemas reais, também é necessário que se fomente o desenvolvimento de aspectos relacionais e conviviais. Isto contribui para uma prática educacional mais comprometida com o futuro de seus estudantes em várias dimensões da vida. E a arte pode ser uma importante aliada nesse processo.

A evidência de seu valor para a formação do indivíduo não se restringe à tarefa de aprofundar seu conhecimento sobre o mundo, munindo-lhe de condições perceptíveis e sensíveis diferenciadas, ou mesmo, de ajuda a desenvolver a sua própria condição humana e todo o seu universo subjetivo decorrente daí. O seu valor, sobretudo através de uma igualmente válida ótica mais pragmática e utilitária, também está relacionado à capacidade que lhe é inerente para contribuir no desenvolvimento de competências essenciais para o convívio social e a capacitação profissional. Os benefícios da arte na educação sempre foram imprescindíveis, mas tornam-se mais urgentes nos dias de hoje em razão das novas demandas que se anunciam para aqueles que ambicionam um futuro mais produtivo e humanizador. Um êxito futuro que estará condicionado a um indivíduo que consiga aprofundar e equilibrar em sua vida tanto competências cognitivas, quanto intrapessoais e interpessoais. Algo que poucos campos do conhecimento conseguem trabalhar de maneira tão diversificada e enriquecedora quanto a arte. Se as urgências do Século XXI perpassam a demanda por uma formação, acima de tudo, alicerçada em autonomia, criatividade, pensamento crítico, empatia e colaboração, a arte-educação pode ser um pilar importante nesse processo.

Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BATTRO, Antonio M; FISCHER, Kurt; LÉNA, Pierre. **The educated brain: essays in neuroeducation**. New York: Cambridge University Press, 2008.

BONWELL, Charles; EISON, James. **Active Learning: creating excitement in the Classroom**. Washington: The George Washington University, 1991.

BRUNO, Lúcia (org.). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Atlas, 1995.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CATTERALL, James S. **Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts**. *Journal for learning through the arts*, Irvine, volume 1, issue 1, 2005.

CHELLGREN, Paul. **What good is arts Education? Educating for the workplace through the Arts**. *Business Week*, October 28, 1996, p.12.

CISCO. **The Learning Society**. CISCO Public Information, 2010.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. Harrisonburg: Yale University Press, 2002.

FABIÃO, Eleonora B. **Ações cariocas**: 7 ações para o Rio de Janeiro. *Cavalo Louco*, v. 8, 2010.

FOSTER, Hal. O artista como etnógrafo. *In: FOSTER, Hal. O retorno do real*. São Paula: Cosac Naify, 2014. p.159-185.

GAZZANIGA, Michael. **Learning, Arts, and the brain**: the dana consortium report on Arts and cognition. New York: Dana press, 2008.

HARDIMAN, Mariale; MAGSAMEN, Susan; MCKHANN, Guy; EILBER, Janet. **Neuroeducation**: learning, Arts, and the brain. New York: Dana Press, 2009.

LEVINE, Peter; KAWASHIMA-GINSBERG, Kei. **Civic Education and deeper learning. Students at the center**: deeper learning research series. Boston, MA: Jobs for the Future, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

LOWENFELD, Viktor. **Creative and mental growth**. New York: Macmillan, 1957.

MORÁN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Convergências midiáticas, Educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Education for life and work**: developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington DC, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Penso, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

POSNER, Michael; ROTHBART, Mary; SHEESE, Brad E; KIERAS, Jessica. How Arts training influences cognition. *In*: GAZZANIGA, Michael. **Learning, arts, and the brain**: the dana consortium report on Arts and cognition. New York: Dana press, 2008.

RESNICK, Lauren B. **Education and learning to think**. Washington, DC: National Academy Press, 1987.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do Século XXI. Brasília: UNESCO, 2015

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia R; VICENT-LANCRIN, Stéphan. **Art for Art's sake? The impact of Arts Education**. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013.

WORKMAN, Emily. **Education trends - beyond the core**: advancing student success through the arts. Education commission of the states. September 2017.

Recebido: 18/01/2020.

Aceito: 05/08/2020.

Publicado: 21/12/2020.