

# COMO REALIZAR PERFORMANCES CULTURAIS ARTE/EDUCATIVAS SEM DESÍGNIO PEDAGÓGICO-CRÍTICO?

Fernanda Pereira da Cunha. UFG

## Leitura Analítica: Maria Cecília Silva de Amorim

**RESUMO:** Como líder do Grupo de Pesquisa e-Arte/Educação Crítica, certificado pelo CNPq, venho direcionando pesquisas sobre a concepção de *performances culturais arte/educativas* como possibilidade metodológica para corroborar no desenvolvimento da consciência pedagógica crítica da ação docente, ou seja, do ato docente crítico.

Neste viés, o eixo pilar de nossa questão investigativa, que discutiremos neste ensaio, se centra na questão: como pode haver performatividade pedagógica absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revelam no processo de ensino-aprendizagem sem a capacidade de percepção crítica do docente em seu ato, uma vez que a análise crítica deve conduzir o *ato pedagógico* em si, em um processo cujo resultado se revela?

**Palavras-chave:** Performances culturais; arte/educação; criticidade; ato pedagógico.

### ABSTRACT

As leader of the Research Group e-Art/Education Critical certified by CNPqI come directing research about the conception of cultural performances art / educational and methodological possibility to support the development of awareness of critical pedagogical teaching action, ie, the act teaching critical. This bias, the shaft pillar of our investigative question, which we will discuss in this essay focuses on the question: how can there be performative pedagogical absolutely necessary for the act or effect of income that are revealed in the teaching-learning capacity critical perception of the teacher in his act, once the critical analysis should drive the pedagogical act itself, in a process whose outcome is revealed?

**Key Words:** Cultural performances, art / education; criticality; pedagogical act.

Como arte/educadora que forma professores de artes, venho pesquisando a concepção de *performances culturais arte/educativas* como possibilidade metodológica para corroborar no desenvolvimento da consciência pedagógica crítica da ação docente, ou seja, do ato docente crítico.

Vale ressaltar que performativo foi o nome atribuído por L. Austin à classe de enunciados, terminologia essa concebida pelo autor como sendo a "realização de uma ação ou de uma parte dela, mais precisamente de uma ação que não é normalmente descrita como um simples 'dizer algo'" [...]. Aos atos *performativos* Austin denominou *ilocução* (ABBAGNANO, 2000, p. 758).

Notemos que ilocução "é um enunciado linguístico que realiza ou pretende realizar uma ação (exemplo: 'prometo fazer isto' é um acto de ilocução)".<sup>1</sup> Ou seja, como nos adverte Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 93), no entendimento estrito "só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam".

Nesse viés, para a *performance* se predispõe a percepção crítica para o ato em si, uma vez que, para a consecução da *performance*, se faz imperativa a consciência da ação do ato num dado rito. Nessa ambiência o ato performático deve estar imbuído de criticidade, autonomia, autogovernança. Caracteriza

ção da performance.

Eis que se estabelece o cerne de nossa questão investigativa: como pode

haver performatividade pedagógica absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revelam no processo de ensino-aprendizagem sem a capacidade

de percepção crítica do docente em seu ato, uma vez que a análise crítica deve

conduzir o ato pedagógico em si, em um processo cujo resultado se revela?

Ensaio sobre o desenvolvimento da consciência pedagógica crítica do docente

Consciência pedagógica como ato docente crítico com base em performances.

A autora fundamenta-se em Austin para definir performance "realização de uma ação", na verdade indica uma classe de enunciados. Adverte para a ilocução como pertencente a essa classe de enunciados.

→ Problema em análise acerca da percepção crítica da performance do ato pedagógico.

Assim, interessa-nos o desenvolvimento da consciência crítica do ato docente no contexto do universo performativo no que tange ao entendimento das intenções pedagógicas, as quais devem circunscrever o processo de ensino-aprendizado em/ pelas artes.

Desse modo, se estabelecerão, pela natureza epistemológica da área das artes, as concepções das performances artísticas que devem estar intrínsecas nos ritos culturais mediante as práticas arte/educativas. Note-se, então, que estamos enaltecendo a percepção aguçada na prática da formação do professor de artes no que tange à sua autogovernança acerca da análise crítica do seu ato pedagógico bem como do ato artístico, em que uma ação está embrenhada na outra, dada a natureza epistemológica da arte e seu ensino.

### Guador do termo "Drama social"

Victor Turner é referência no campo da antropologia. Esse autor fundou a vertente da antropologia denominada "antropologia da performance". O professor Rubens Alves da Silva, ao explicar sobre performances culturais sob a pena de Victor Turner, enaltece que o enfoque dos gêneros de performances "tem priorizado os eventos rituais e o teatro como suporte para análise da realidade social" (SILVA, 2005, p. 36).

A prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem em artes pode se configurar como um gênero de performances culturais, dada a natureza dos eventos rituais e cênicos que compõem a prática docente, a qual perfaz o suporte para exame da realidade socioeducacional.

Nesse viés, o objetivo central deste estudo é aguçar a reflexão dos futuros professores de artes no que diz respeito ao desenvolvimento perceptivo da qualidade estética que se circunscreve nas gestualidades docente, as quais perfazem a cartografia pedagógica, por meio da consumação da performatividade pedagógica. A gestualidade é concebida na construção do desenho pela trajetória do intento pedagógico.

O professor Vilanova Artigas, em 1º de março de 1967, produz o texto o desenho, que apresentou na aula inaugural na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Nesse texto, Vilanova discorre, como eixo pilar, sobre a relação intrínseca entre desenho, desígnio, projeto, ao tecer conexões entre arte e intenção:

A intencionalidade é uma característica do ato pedagógico. Mas nem tudo se perde no ácido diálogo, porquanto Platão, ao igualar arte e intenção, levanta o véu sobre o que mais tarde virá a acontecer com a nossa linguagem. Ela será desenho, mas também desígnio, intenção. Pois a arte é obra do homem e não da natureza. [...] o Padre Bluteau registra, no seu magnífico vocabulário português e latino: "Dezenhar?" ou dezenha no pensamento. Formar uma idéia, idear. Formam in animo designare. Quais as igrejas que dezenhava no pensamento? (Vida de São Xavier de Lucena). (ARTIGAS, 1967, p. 3, 4).

E conclui:

Como se viu, ninguém desenha pelo desenho. Para construir igrejas há que tê-las na mente, em projeto. Parodiando Bluteau, agrada-me interpelar-vos, particularmente aos mais jovens, os que ingressam hoje em nossa Escola: "que catedrais tendes" no pensamento? Aqui aprenderéis a construí-las duas vezes: aprenderéis da nova técnica e ajudareis na criação de novos símbolos. (ARTIGAS, 1967, p. 10).

Faz-se imperativo compreendermos que, nessa reflexão, o desenho como desígnio descreve a trajetória que deve ser pretendida pelo docente. A trajetória perfaz a trilha do desígnio no processo de ensino-aprendizagem da arte.

O desígnio educativo intrínseco na gestualidade do ato pedagógico pressupõe o aceno educativo que pode interferir no educando, em seu desenvolvimento formativo libertário paulofreiriano, se se estabelecer a ação consciente em que o docente se (re)conhece no processo formativo/formador, bem como ter percepção crítica da qualidade estética que se circunscreve nas gestualidades desenhadas.

A metodologia, como combustão do desígnio educativo, caracteriza-se como

Como ensinar - forma - Libâneo/tal.

Recorda Freire nesse ponto do texto dada a preocupação da autora com o desenvolvimento da consciência crítica.

A concepção das performances artísticas intencionais passam pela análise do ato pedagógico. A antropologia corrobora com as artes no campo da análise e dos gêneros da performance. Se considerarmos a perspectiva de Turner a atividade de atuação do prof. de artes compõe o gênero de performances culturais.

Recorda Freire, pois, se traduz no conceito de práxis - ação - reflexão - transformação a partir da cartografia, da trajetória, da performance, atuação do docente.

"A arte é obra do homem..." de acordo com Platão. O desenho como arte e linguagem materializa o pensamento.

O desenho é um projeto. Um símbolo do pensamento, quando cite catedrais, penso em monumentos.

A arte vem se apoiando na expressão, aqui ressaltado pelo desenho. Rigor e estética no ato pedagógico no qual a base é freireana, pois apoia-se na relação de aprendizagem horizontal.

base estrutural da trajetória desse processo, em prol dos intentos que devem conceber as performatividades arte/educativas, uma vez que o método do professor se apresenta como eixo central para nortear atos pedagógicos. Assim, a terminologia metodologia se configura em método como meio integrador, mediador no processo de ensino-aprendizagem das artes.

Mas o que é mediação? Ao consultar o dicionário de filosofia de Abbagnano (2000), encontramos em mediação a "função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada: 1º, no termo médio do silogismo; 2º, nas provas na demonstração; 3º, na reflexão; 4º, nos demônios na religião". Aqui, levaremos em conta a reflexão como elemento motriz para se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de se impulsionar ações educativas que culminem no ato de refletir, considerando quem ensina algo para alguém aprender e quem reflete sobre algo que está sendo ensinado. Trata-se de um processo reflexivo concomitante do aprender e do ensinar, instaurando, assim, a dialética no processo de ensino-aprendizagem da arte, com vistas à edificação das ambiências processual, relacional, dialogal.

### CONTEÚDO X FORMA

Nesse âmbito, com vistas ao conteúdo e à prática de ensino e suas relações metodológicas, o educador deverá ter como premissa abordagens de ensino de arte que promovam instâncias investigativas. Para tanto, considera-se que, quanto mais integrativo e significativo for o resultado instaurado na ambiência educativa, por meio das abordagens metodológicas de mediação, menor deverá ser o nível de estranhamento e, certamente, de distanciamento da pessoa diante do que lhe é apresentado, permitindo-lhe impulsionar mais intensamente seus processos pereceptivo, reflexivo, crítico e autônomo, para o objeto em questão, ou seja, para o objeto a ser indagado.

Para atenuar o impacto de estranhamento do educando com o objeto/conteúdo em questão, faz-se necessário que as relações entre metodologia, conteúdo e prática de ensino posicionem o objeto em questão (seja uma obra de arte, uma imagem do cotidiano, uma cena da TV, um filme, um outdoor, um site etc.), como em um ambiente qualquer, numa instância que viabilize ao educando tornar o objeto um sujeito indagativo - dialogável. A questão é instaurarem-se, no processo de ensino-aprendizagem, ações performativas indagativas, por meio de estratégias metodológicas acerca de algo, pois o eixo central das propostas metodológicas pós-modernas para a arte e seu ensino é impulsionar ações indagativas, questionadoras e reflexivas tendo como referência a arte como expressão e cultura.

### Objetivo

Assim, as abordagens metodológicas pós-modernas estão inseridas como parte do processo de planejamento do ensino de arte, com o objetivo de instaurar um ambiente processual de (re)significação por meio dos métodos de elaboração estratégica para a aproximação e (re)elaboração dos significados entre sujeito e objeto. O objetivo é a transmutação de sujeito-sujeito, através de uma nova proposição que favoreça a (re)significação mediante o (re)encontro entre os sujeitos, nessa instância, indagativos.

### Nova configuração do ensino de arte.

Finalmente, ao se incorporar o método como parte do processo de planejamento do ensino de arte tendo como tessitura ao processo de ensino-aprendizagem calcado em abordagens arte-educativas performativas indagativas, questionadoras, poderemos, então, conceituá-las como propostas metodológicas capazes de promover ações reflexivas em prol do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno no mundo que o cerca. Arte como elemento reflexivo e questionador.

Assim, as ações que proporcionam respostas, e não questionamentos, não impulsionam tão avidamente a ação do pensamento, da reflexão autônoma, crítica da pessoa. Barbosa (Barbosa, Coutinho 14) conta que, na

As ações devem propiciar o questionar para que exista a construção do conhecimento e a reflexão por meio da provocação causada pela arte.

Todo ato educativo está imbuído de energia, aqui Cunha coloca o método de ensino como eixo central nas artes, norteador nas artes.

Mediação é um processo que mostra a relação com o conhecimento, deste com o sujeito, uma vez que há a necessidade da reflexão no ato educativo "praxis" em Freire - ação/reflexão/transformação da realidade.

Instâncias investigativas podem ser sinônimo de problematização, cabe nesse interim, tratar sobre mediação e ambiente pedagógico para dar dinâmica ao processo educativo em artes intensificando a percepção, a reflexão a criticidade e a autonomia acerca do objeto problematizado.

O tripé: metodologia, conteúdo e prática de ensino devem tornar o objeto dialogável.

Quando aborda ações performativas indagativas, coloca a arte como elemento transformador.

Questionar é muito mais importante que as respostas em arte.

"camiseta dos mediadores da Bienal de 1998, havia a frase "TIRA DÚVIDAS", veiculando uma concepção errônea, diminuidora e humilhante dessa função".

Desse modo, urge a necessidade de valorizar a importância da análise apreciativa do percurso arte/educativo em sua instância performativa, em busca do entendimento consciente e crítico dessa trajetória na composição de uma estética cartográfica deweyana peculiar de cada contexto experienciado, uma vez que cada experiência supõe um designio educativo intrínseco na gestualidade do ato pedagógico. O ato pedagógico necessita da consumação de uma experiência completa no processo de ensino-aprendizagem das artes.

Os pressupostos filosóficos da arte como experiência de John Dewey são concebidos por Barbosa como o "grande guarda-chuva" para "a articulação entre a educação artística (fazer) e a educação estética (apreciação)" (Barbosa, 1998, p. 41), que define o pós-modernismo em arte/educação.

A educação estética está intimamente relacionada a uma experiência significativa, vívida, motivo de questionamento, inquietação, busca - envolvimento - valores esses que diferem acentuadamente de tantas experiências que podemos ter em nossas vidas, as quais, sem esses atributos, pouco interferem no conhecimento que vamos construindo ao longo de nossas vidas. Isto porque:

Conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência. (BARBOSA, 1998, p. 22).

E explica Barbosa (1998, p. 22, 23):

Dewey usa em Art as experience a idéia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida.

Toda experiência é uma experiência estética se a experiência só cessa quando cada momento foi explorado. O encerramento do circuito de energia é o oposto da suspensão, da stasis, é portanto a culminância de uma ação. Esta culminância, a sensação de contemplação, deflagra a energia apreciativa e a emoção. Assim, conclui:

A qualidade estética é a apreciação consumatória difusa que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. "O estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa" (Dewey) e ser completa para ser significativa. (BARBOSA, 1998, p. 23).

Desse modo, a materialidade em que se apresenta à experiência não é ponto determinante, e sim o significado apreendido de uma experiência consumada, pois a experiência, "seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética", porque o que "unifica a experiência enquanto reflexão e emoção" é a qualidade estética (BARBOSA, 1998, p. 22-233).

**FUNÇÃO**  
A função da estética na educação "é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor", por meio da sua tarefa "integrada na leitura da obra ou do campo de sentido da arte", constituindo na educação estética a capacidade de desenvolver a reflexão (BARBOSA, 1998, p. 41). Como expressa a professora Ana Mae Barbosa: "A estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial"

O arte-educador não pode ser visto como mero "respondedor de perguntas", mas precisa ser percebido como um ser atuante na educação, visto que a ação performativa em artes se consuma no ato pedagógico. Aparece a integração do sistema triângular - ler, fazer, contextualizar - trazido por Ana Mae. A proposta do "guarda-chuva" refere-se a tantas ramificações a partir da arte a estética como ramo educacional-ética, estética política - se revela na constituição do caminho e da busca pelo conhecimento. O que é conhecer? É experienciar, consumir na íntegra. Cita Dewey que apresenta uma experiência e revela que a trajetória nos enche de bagagens que são enriquecedoras no alcance dos objetivos. Energia na experiência é o que a torna estética. Ressalta o significado apreendido de uma experiência consumada. A função estética designada serve para compreender o sentido da arte e julgá-la.

Na contemporaneidade, a concepção estética perpassa por níveis complexos na busca elaborativa de soluções de problemas, em todos os níveis de conhecimento e atuação humana, como descreve Crawford:

Não mais limitada à tarefa de beleza, nos tempos contemporâneos, a estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade, tudo isto podendo ser examinado em diferentes níveis de complexidade. (Apud BARBOSA, 1998, p. 41).

Dada a sua natureza intrínseca, em relação ao processo de produção artística, para Dewey as artes possibilitam a vivência de mais experiências que qualquer outra área, porque nas experiências consumatórias por meio das artes estão presentes as "relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência", constituindo um diálogo entre o teórico e o empírico (BARBOSA, 1998, p. 23). Nesse contexto, a performance é uma ação humana que desperta o questionamento e, por isso, a capacidade crítica, e, por assim dizer, a capacidade de produzir ideias.

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. Portanto, a proposição desse sistema se vincula à elaboração de respostas à pergunta, suscitando, desse modo, a busca pela solução de um problema que tem como fim a produção do material ideia. A mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promoverá uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão.

Ideia "significa representação geral", mas Descartes, ao introduzi-la na linguagem filosófica, entende por "ideia o objeto interno do pensamento geral", afirma que Idéia é 'a forma do pensamento, para cuja imediata percepção estou ciente desse pensamento', em que "as ideias são quadros ou imagens das coisas". Dessa forma, Abbagnano (2000, p. 751) assegura:

Para Descartes, [...] as idéias são "quadros" ou imagens das coisas (méd., III). [...] A Lógica de Port-Royal adotou-a, entendendo por Idéia "tudo o que está em nosso espírito quando podemos dizer com verdade que concebemos uma coisa, seja qual for a maneira como a concebemos" (ARNAULD, Log., I, 1). Também foi aceita por Malebranche (Rech. De La ver., II, 1) e Leibniz, que considera as Idéias como "os objetos internos" da alma (Nouv. Ess. II, 10, § 2).

Com base nessas argumentações, identifica-se ideia com a representação de alguma coisa, bem como com a antecipação e projeção de uma atividade humana, como afirma Dewey: uma possibilidade: "Uma Idéia é, acima de tudo, uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade" (Logic, II, 6; trad. it., p. 164). Com este significado, esse termo conserva ainda hoje uma utilidade específica (ABBAGNANO, 2000, p. 527-528).

A ideia, sendo um produto conclusivo que comunica um sentido, que representa algo, ou ainda sendo um material comunicativo, remete-nos mais uma vez à afirmação de Postman, de que nós não vemos a realidade como ela é, mas como são nossas linguagens – que são nossas ideias –, sendo nossas linguagens nossas mídias; nossas mídias nossas metáforas, as quais criam o conteúdo de nossa cultura.

A ideia é o produto mental de algo culturalmente interpretável. Ou seja, para interpretarmos determinada ideia, necessitamos saber decodificá-la. O nível de capacidade de nossa mente para ler/interpretar códigos está relacionado ao nível de imersão, interação e compreensão crítica com o universo e seus códigos comunicacionais.

do objetivo geral do ensino da arte.  
O ensino da arte possibilita questionamento, busca, descoberta e desenvolvimento da capacidade crítica, elementos esses essenciais e pulsantes que aguçam a percepção e ampliam a imaginação e, assim, dinamizam a cognição, como adverte Eisner: "refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição" (apud BARBOSA, 2008, p. 12).

Há uma convergência, portanto, entre Eisner, Paulo Freire e John Dewey em

Examinar a estética frente a sua aplicabilidade e sua complexidade.

Que é a performance? Uma ação humana que desperta o questionamento que é a chave para acionar o processo cognitivo. Percebe-se a materialização da arte por meio da ideia/signo.

Ideias são quadros, imagens que visam solução de problemas. Vários conceitos de ideia.

Podem-se considerar ideias um elemento fundamental da possibilidade de realização de alguma atividade humana.

É possível compreender determinada ideia dependendo da relação que se pode estabelecer com o repertório do sujeito.

relação à importância e ao papel da arte e seu ensino: permitir e desenvolver a capacidade de lidar com múltiplas interpretações e sentidos de um mesmo signo, possibilitando a vivência significativa em lidar com a ambiguidade. Como destaca Barbosa (2008, p.12):

Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Essa dubiedade da arte torna-a valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo. Arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola.

A arte e seu ensino desenvolvem, por conseguinte, a capacidade cognitiva, e, portanto, afetiva, da pessoa, tornando-a capaz de atribuir significações, de lidar com a diversidade no percurso empírico de sua vida, pois somente a criticidade e a autonomia nos dão subsídios a interpretações esteticamente consumatórias:

Atualmente a abordagem mais contemporânea de Arte/educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo. [...] Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, de diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. (BARBOSA, 2008, p. 17).

Habilidades artísticas.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da ideia de arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Para ele, perceber é conhecer.

A universidade não pode minimizar o papel responsável que tem na formação do educador. Para que o professor seja capaz de promover situações indagativas, ensinando seus alunos e alunas a elaborar, criar, enfim, a produzir suas próprias indagações, antes de mais nada, faz-se imprescindível que ele seja crítico, capaz de refletir e criar suas ações pedagógicas com autogovernança, capaz de performatizar atos educativos concernentes aos seus atos humanos.

Portanto, este texto evoca a análise consciente e crítica dos educadores, bem como dos dirigentes políticos, para o exercício de práticas educativas em prol da educação crítica, com o objetivo de proporcionar ações arte/educativas libertadoras, que postulem o desenvolvimento pleno (e, portanto, libertário) da pessoa para expressar-se com criticidade, bem como ser capaz de ler/interpretar o mundo que a cerca. Precisamos ensinar nossos alunos a degustar a vida com autonomia palatável, para que eles possam ampliar o cardápio de sabores com base na consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas, para que saboreiem a vida sem terem de aplaudir receitas alheias, enquanto se intoxicam com elas, bem como não se utilizem dessas receitas para intoxicarem seus alunos.

Realça a questão da diversidade e heterogeneidade como integrantes do papel da arte e seu ensino. A arte e seu estudo propiciam a tolerância, cita Aguedo ao dizer que não há certo e errado na arte, mas adequação ou não.

Relata que a arte desenvolve capacidade de cognitiva e afetiva e a arte-educação promove várias habilidades.

Trago o papel decisivo da Universidade na formação de professores, os quais são responsáveis por problematizar o conhecimento por meio da construção da crítica e da autonomia.

Retoma o objetivo inicial do texto de fomentar a análise crítica dos educadores em prol de uma educação crítica que seja capaz de libertar o sujeito para que leia e interprete o mundo relacionando consumação estética consciente e transformadora, tolerante à heterogeneidade.