

# educadores:

## :formação de

modos de  
pensar e  
provocar  
encontros  
com a  
arte e  
mediação  
cultural



Mirian Celeste Martins  
Daniel Momoli  
Estela Bonci  
(orgs.)



Terracota

Série &arte&educação&cultura&

# educadores:

# :formação de

modos de  
pensar e  
provocar  
encontros  
com a  
arte e  
mediação  
cultural



Mirian Celeste Martins  
Daniel Momoli  
Estela Bonci  
(orgs.)

Série **Arte & Educação & Cultura**

# **: formação de educadores:**

modos de pensar e provocar encontros  
com a arte e mediação cultural

**Mirian Celeste Martins**

**Daniel Momoli**

**Estela Bonci**

(orgs.)

GPAP – Grupo de Pesquisa  
Arte na Pedagogia

GEPeMC – Grupo de Pesquisa  
Mediação Cultural:  
contaminações e  
provocações estéticas



**Mack  
Pesquisa**



**CAPES**



**Terracota**

São Paulo – 2018

copyright © 2018 Mirian Celeste Martins, Daniel Momoli, Estela Bonci, organização.

Todos os direitos autorais dos textos publicados neste livro estão reservados aos autores e foram cedidos para uso da Editora Terracota Ltda., exclusivamente para a publicação desta obra. E o conteúdo desses textos é de inteira responsabilidade de seus autores.

*Capa:*

Amanda Areias

*Projeto Gráfico:*

Mateus Henrique Rodrigues Teixeira

*Editor Responsável:*

Carlos A. B. Andrade

*Conselho Editorial:*

Alexandre Mate – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – BR.

Fernando Hernández – Universidade de Barcelona – ES.

João Paulo Queiroz – Universidade de Lisboa – PT.

Luiza Helena Christov – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – BR.

Magali Kleber – Universidade Estadual de Londrina – BR.

Marcos Villela Pereira – Pontifícia Universidade Católica/RS – BR.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie – BR.

Mirian Celeste Martins – Universidade Presbiteriana Mackenzie – BR.

Olga Egas – Universidade Federal de Juiz de Fora – BR.

Ricardo Marin Viadel – Universidade de Granada – ES.

Rita Demarchi – Instituto Federal de São Paulo – BR.

Rosemary Aparecida Santiago – Universidade Federal do Sul da Bahia – BR.

Ronaldo Alexandre Oliveira – Universidade Estadual de Londrina – BR.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP  
Roberta Amaral Sertório Gravina, CRB-8/9167

---

F82 Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural / Mirian Celeste Martins, Estela Bonci, Daniel Momoli (Orgs.). – São Paulo: Terracota Editora, 2018. (Série &arte&educação&cultura&, 2).  
240 p.

ISBN: 978-85-8380-069-9

1. Educação 2. Arte 3. Mediação cultural 4. Formação de professores I. Martins, Mirian Celeste II. Bonci, Estela III. Momoli, Daniel

CDD 371.12  
CDU 371.13

---

Todos os direitos desta edição reservados à **TERRACOTA EDITORA**  
Avenida Lins de Vasconcelos, 1886 – CEP 01538-001 – São Paulo – SP  
– Tel. (11) 2645-0549. [www.terracotaeditora.com.br](http://www.terracotaeditora.com.br)



*Ao poeta faz bem  
Desexplicar -  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.*  
**Manoel de Barros**

As palavras de Manoel de Barros em *O guardador de águas* (2010. p. 265) se misturam com a floresta de Ana Ruas e as tantas mãos que escrevem este livro que buscam acender vaga-lumes e abrir muitos e muitos “dois pontos” como poetas da arte e da educação.

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

- ○ ○ ○ Uma floresta entre palavras e imagens - Mirian Celeste Martins - **p. 10**

## MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

- ○ ○ ○ “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia - Terezinha Azerêdo Rios - **p. 16**
- ● ○ ○ A formação cultural de professores ou a arte da fuga - 15 anos depois - Monique Andries Nogueira - **p. 26**
- ● ● ○ Modos de pensar juntos a formação cultural de educadores em arte e pedagogia - Cláudia Ribeiro Bellochio - **p. 35**
- ○ ● ● É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação - Luciana Esmeralda Ostetto - **p. 48**
- ● ○ ○ Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes - Bernardete A. Gatti - **p. 65**

## MODOS DE PROPOR A FORMAÇÃO EM/COM ARTE

- ● ● ○ Sobre ser artista professor - Jocielle Lampert - **p. 76**
- ● ● ● Modos de pensar coletivamente a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais: leitura, interação e sentido - Analice Dutra Pillar - **p. 88**
- ○ ● ○ Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores - Márcia Strazzacappa - **p. 96**

## MODOS DE PESQUISAR EM EDUCAÇÃO E ARTE

- ○ ● ● Arte, verdade e pesquisa em educação - Luciana Gruppelli Loponte - **p. 106**
- ○ ○ ● De como histórias se movem: a/r/tografia instaurada por entre corpos dançantes de professores de arte - Scheila Maçaneiro - **p. 119**
- ○ ● ○ Las teorías educativas también se hacen con imágenes: pesquisa baseada em artes visuais - Ricardo Marin-Viadel - **p. 131**
- ● ○ ● Modos de pesquisar na contemporaneidade - Cecilia Almeida Salles - **p. 145**

## MODOS DE VIVENCIAR A MEDIAÇÃO CULTURAL

- ○ ○ ● O desassossego de que se ocupa a infância - Stela Barbieri - **p. 158**
- ● ○ ● A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo  
- Virginia Kastrup - **p. 162**
- ● ● ● Cartografias y efervescencias en la formación artística  
- Apolline Torregrosa - **p. 171**

## MODOS DE PROVOCAR ENCONTROS OU SOBRE UMA FORMA INVENTADA DE FAZER SIMPÓSIO

- □ □ □ Arte na pedagogia: entre modos de provocar encontros e formas  
de fazer conexões entre arte, pedagogia e mediação cultural  
- Daniel Momoli e Estela Bonci - **p. 182**
- □ □ □ Modos de construir narrativas visuais - Olga Egas e Rita Demarchi - **p. 198**
- ● □ □ Modos de dialogar sobre o ensino de arte: o jogo de prosa  
- Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Fabio Wosniak - **p. 201**
- ● ● □ Ações Poéticas: espaços de encontro entre muitos pontos  
- Alessandra Ancona de Faria - **p. 205**
- □ ● ● Som[ar], so[ar], toc[ar], escut[ar], experienci[ar]...  
- Monique Traverzim e Wasti Silvério Ciszevski Henriques - **p. 208**
- ● □ □ :com: uma ação poética - Lucimar Bello P. Frange - **p. 211**
- ● ● □ Territórios afetivos: prática artística e mediação como  
co-criação geopoética - Lilian Amaral - **p. 215**
- ● ● ● Interfaces: entre deusas e moiras - Mirza Ferreira - **p. 221**

## POSFÁCIO

- □ ● □ À espera do IV - Lucimar Bello P. Frange - **p. 228**

## QUEM SOMOS?



## PREFÁCIO



## UMA FLORESTA ENTRE PALAVRAS E IMAGENS

Mirian Celeste Martins

Uma bandeja. Era essa a referência do que era uma pintura para uma pequena menina no interior do Rio Grande do Sul. E a menina ganhou um prêmio – balas Banzé – e nunca mais deixou faltar destas balas em seu ateliê, que hoje é também um ponto de encontro. A bandeja ainda está lá entre tantas memórias. Panos de prato com barra de crochê, moldes nas revistas de moda antigas, e... e... e... Como na proposta de Deleuze e Guattari<sup>1</sup>, as conexões se fazem presentes naquele ateliê e nas boas conversas que ali se alimentam.

Conheci Ana Ruas<sup>2</sup> por sua obra, antes de conhecê-la pessoalmente, quando logo pedi para me contar como se meteu com a arte. Histórias de menina que também se move entre crianças e sabe ouvi-las. Em seu ateliê, usa com elas os seus próprios pincéis e tintas, sem distinção, assim como faz o mestre ignorante que, com os alunos, também aprende. Sua floresta, impulsionada por sua primeira viagem à Europa, ao fazer 50 anos e ao penetrar nos jardins de Monet, seja em Giverny ou frente às ninfeias no L'Orangerie, tornam-se para mim a metáfora deste livro.

.....

1- “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tácito a conjunção ‘e... e... e...’ Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol1. São Pulo: Ed. 34, 1995, p. 37.

2- Ana Ruas nasceu em Machadinho/RS em 1966. Artista contemplada com o Prêmio Pipa em 2015 e indicada para o de 2018, vive e trabalha em Campo Grande/MS. Seu ateliê é um centro aberto de encontros e de projetos que incluem intervenções urbanas, ações educativas e rodas de conversas entre artistas, críticos de arte, curadores, estudantes.



Fig. 1 - Ana Ruas em sua floresta. Foto-ensaio de seu ateliê. Fonte: <https://goo.gl/KbSPq2>

Há muitas mãos na floresta de Ana. Estão imersas em sua floresta, como marcas do vivido. Compõem e recompõem as imagens que nascem, nos colocando à espreita, em vigília, como abelhas a buscar pelo pólen escondido na mata. E em sua exposição no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, de 14 de fevereiro a 26 de março de 2017, a cada sábado o espaço se transformava nas proposições que moviam os visitantes a viver *uma* experiência, em itálico, como reafirma Dewey<sup>3</sup>. Experiência estética, estésica, sensorial, para despertar corpos sensíveis.

Há muitas mãos neste livro também. Marcas do vivido que soma artigos escritos em 2015, 2016 e 2017, compostos de outros modos, retirados das mesas de debates propostas nos simpósios realizados nos respectivos anos, com focos específicos. Reorganizados, os textos provocam novos enlaçamentos que revigoram tópicos que atravessam muitas camadas.

A formação de educadores é o cenário que nos envolve e são os mestres que atuam nessa formação que compõe, com suas vozes singulares e plenas de histórias pessoais, esse livro nascido em uma reunião durante o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB realizado Mato Grosso do Sul em novembro de 2017. Membros dos grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP e Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas – GPeMC reunidos em volta da mesa na grande sala do hotel, pensando caminhos traçados e a traçar. A ideia nasce do desejo de Daniel Momoli e se torna realidade nesse livro depois de muitas conversações, retomadas, revisões.

Um tríptico! Três anos conectados pela formação de educadores. Modos de pensar. Modos de propor a formação em/com arte. Modos de pesquisar, entendendo a pesquisa também como campo de formação. Modos de vivenciar a mediação cultural, intrínseca à ação docente e impulsionadora de um agir que interage, interveem, desassossega...

Entrar na floresta da formação de educadores por meio deste tríptico nos fez também mirar os modos de provocar encontros. Há formas inventadas de propor esses Simpósios e dar a vê-las e revê-las nos faz fundamentar a mediação vivida na ação de provocar encontros entre tantos e tantas pessoas, conceitos, experiências, vidas...

.....

3- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Este livro é uma homenagem a todos os que participaram destes Simpósios como palestrantes, como propositores de ações poéticas, como participantes, como apoiadores e produtores. E, de modo muito especial e afetivo, a cada integrante do GPeMC e do GPAP que se envolveram nessa floresta da formação. Nela, Estela Bonci e Daniel Momoli foram as lanternas e as lentes de aumento na coleta e na organização desse tríptico que se torna livro.

A você, meu convite para a leitura não só deste livro, mas também dos anais e artigos que os dois grupos têm pesquisado e disponibilizados em [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br). Um convite para entrar no campo do estético com e como Rancière<sup>4</sup> em *Partilha do Sensível*:

[...] elaborando o sentido do termo estético: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da afetividade do pensamento.

Adentremos na floresta...

.....

4- RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. 34, 2005, p.13.



MODOS DE  
PENSAR  
A FORMAÇÃO  
DE EDUCADORES



“E SE AS UNHAS ROESSEM OS MENINOS?”:  
 VENDENDO A FORMAÇÃO AO MODO  
 – OU À MODA – DA FILOSOFIA<sup>1</sup>

Terezinha Azerêdo Rios

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Michel Foucault (1984, p. 13)

Neste texto, procuro compor um novo arranjo sobre o tema proposto – modos de ver a formação arte/pedagogia –, articulando ideias já apresentadas em trabalhos anteriores. Revisito espaços em que tive oportunidade de partilhar vivências com colegas professores e arte-educadores, buscando, ao ampliar o olhar sobre a estreita relação entre a educação, a arte e a filosofia, trazer uma contribuição no sentido de construir uma vida mais plena na escola e na sociedade de que ela é constituinte.

Num primeiro momento, falo de meu modo de ver a formação de educadores, apontando a janela em me debruço para refletir sobre as questões que nos provocam no contexto em que vivemos. É dessa janela que volto, a seguir, meu olhar para a formação e a prática pedagógica, explorando a noção de competência e as dimensões que nela se articulam e realçando a dimensão estética que nos remete à presença da arte na construção da humanidade. E, por fim, considerando a totalidade como uma categoria fundamental da experiência de pensar, sentir e agir, recorro à noção de utopia para refletir sobre alternativas

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br)

para uma formação que contemple as pessoas em sua inteireza, numa sociedade em que se encontram mecanismos de esfacelamento das experiências.

### **A reflexão filosófica: um jeito de olhar**

A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. João Guimarães Rosa (1956, p. 236)

Tenho recorrido à afirmação de Guimarães Rosa registrada na epígrafe (ROSA, 1965, p. 236), quando preciso chamar atenção para a necessidade de assumirmos uma atitude filosófica diante das questões que nos inquietam e desafiam. Pois a filosofia, que se caracteriza como uma *busca amorosa de um saber inteiro*, é um exercício permanente de crítica, de um olhar que procura voltar-se para a realidade no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. Ver com clareza, tentando superar os obstáculos que às vezes embaraçam nosso olhar, armadilhas que se colocam para que nos enganemos. Com profundidade, isto é, de maneira radical, indo às raízes, procurando os fundamentos, as causas. Com abrangência, levando em conta todos os aspectos – muitas vezes contraditórios – dos objetos para os quais nos voltamos e os diversos pontos de vista que existem para observá-los. Costumamos pensar que nosso ponto de vista, se não é o único, é o melhor. Assim julgando, assumimos uma atitude arrogante, que contrasta com a atitude crítica que é preciso exercitar.

Olhar criticamente significa procurar “aumentar a cabeça, para o total”. Implica, portanto, uma atitude humilde e corajosa. Humilde, no sentido de reconhecer nossos limites: “a cabeça da gente é uma só e as coisas que há são demais de muitas”. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E *corajosa*, porque sempre tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem nos incomodar, nos desinstalar, nos exigir mudanças para as quais muitas vezes não estamos preparados.

A filosofia é busca de sabedoria. E enganam-se os que reduzem a sabedoria a um exercício próprio apenas da racionalidade. A sabedoria perde seu sentido se nela não estiverem presentes a emoção, a sensibilidade, a imaginação. Por isso, faço apelo à palavra de Manoel de Barros para me auxiliar no início do caminho que aqui pretendo percorrer. Busco seu *Poeminha em língua de brincar* (BARROS, 2007):

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
 Falava em língua de ave e de criança.  
 Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.  
 Dispensava pensar.  
 Quando ia em progresso para árvore queria florear.  
 Gostava mais de fazer floreios com as palavras  
 do que de fazer ideias com elas.  
 Aprendera no Circo, há idos,  
 que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo  
 Para ser séria de rir.  
 Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele  
 E que a frase nem arriou.  
 Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela.  
 Nisso que o menino contava a estória da rã na frase  
 Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.  
 A Dona usava bengala e salto alto.  
 De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:  
 Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança  
 Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,  
 nem consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.  
 Isso é Língua de Raiz – continuou  
 É língua de faz-de-conta  
 É língua de brincar!  
 Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada  
 Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.  
 E jogava pedrinhas:  
 Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre  
 uma lata ao modo que um bentevi sentado na telha.  
 Logo entrou Dona Lógica da Razão e bosteou:  
 Mas lata não aguenta uma tarde em cima dela,  
 e ademais a lata não tem espaço para caber uma tarde nela!  
 Isso é língua de brincar  
 É coisa-nada.  
 O menino sentenciou:  
 Se o Nada desaparecer a poesia acaba.  
 E se internou na própria casca ao jeito que o jaboti se interna.

Reconhecemos em “Dona Lógica da Razão” a razão instrumental, empobrecida pela abordagem cientificista. É preciso resgatar o sentido da razão que, enquanto característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais “instrumentos” com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros. É nesse sentido que podemos falar numa razão imaginante, numa razão sensível, uma razão apaixonada – por que não? Schiller (1995) afirma que “a razão não acaba

quando começa o sentimento nem o sentimento acaba quando começa a razão. A razão tem que existir para que o sentimento seja humano e sem sentimento não teríamos condição de construir a racionalidade”. Foi por isso que, anos atrás, num encontro com arte-educadores, dei à minha fala o título “A razão tem corações que o próprio coração desconhece”.

Um exercício de crítica à moda da filosofia caracteriza-se como um esforço de compreensão, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência, que lê dentro (*intus legere*) ou nas “entrelinhas” da realidade. A este aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto, já anunciada na própria denominação da filosofia, na qual se guarda uma referência à *philia*, amizade, impulsionadora do desejo de ir ao encontro da *sophia*, saber amplo e profundo (RIOS, 2001, p. 44). Articula-se, assim, com o trabalho dos outros saberes, recorrendo a eles e problematizando sua atuação na construção e reconstrução da sociedade.

A filosofia é o lugar da pergunta, do gesto questionador. Maduro afirma que:

[...] talvez o que melhor defina a vida de um ser humano qualquer não são suas respostas, mas as perguntas que carrega nas costas. As perguntas levam o homem a buscar, criar, pensar, imaginar, inventar, transformar, melhorar, enriquecer, preocupar-se, ocupar-se, cuidar, dialogar, escutar e doar-se. Já as respostas – sobretudo se as levamos demasiadamente a sério, definitiva e peremptoriamente, fechando-nos para não ouvir outras tentativas de respostas e perguntas diferentes – correm muito mais o risco de paralisar, congelar, fechar e impor. (MADURO, 1994, p.192).

E Pereira vai ao encontro desse autor quando nos traz sua proposição de

[...] que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas como o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com os jeitos como lidamos com os problemas. (PEREIRA, 2015, *online*).

Lugar por excelência da pergunta, a filosofia, ao voltar-se para a questão da formação de educadores, vai indagar sobre o sentido dessa formação: *para que* construir a humanidade? O que se requer para essa construção?

## **Educar: construir a humanidade**

Ninguém nasce humano: torna-se humano. Ao fazer essa afirmação, parafraseio Simone de Beauvoir, que, no seu belo livro *O segundo sexo*, afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1960, p. 9). Não nascemos humanos, vamos nos tornando humanos por meio de um processo que se chama educação. Nascemos pertencendo a uma espécie, no jeito físico, biológico: somos *homo sapiens*. Mas é o processo educativo, criador e partilhador de cultura, que nos faz passar de *homo sapiens* a *seres humanos*. A cultura, afirma Flávio Di Giorgi, é “essa aventura estranhíssima do homem não se conformar com o mundo que está aí e querer criar um mundo diferente” (DI GIORGI, 1990, p. 130).

A educação é isso: um gesto de formação e está presente em todas as instituições sociais. Não é algo particular dessa ou daquela instituição, mas de qualquer instituição que tenha a intenção de preservar a cultura, de socializá-la, de garantir a permanência de valores e até de ousar transformá-los. Mas há uma instituição que é designada exclusivamente para essa tarefa. Essa instituição é a nossa instituição, aquela na qual desenvolvemos nosso trabalho: a escola. Não cabe apenas à escola educar. Cabe à escola educar de maneira sistemática, planejada, intencional, com objetivos bem definidos para, assim, cumprir bem o seu papel, desempenhar de maneira efetiva sua função social.

Uma das condições para que esse papel se cumpra de maneira competente é a formação – inicial e continuada – séria, rigorosa, dos professores, que vai causar impacto na formação dos estudantes com os quais eles desenvolvem seu trabalho.

Falar em competência do professor é apontar em seu trabalho a presença de várias dimensões: uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio de conceitos e de recursos para socializá-los; uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade no trabalho; uma dimensão política, que diz respeito ao conhecimento e interferência no contexto social em que se dá a prática educativa, e uma dimensão ética, que é fundante da competência, pois diz respeito ao compromisso do professor com a construção do bem comum, da cidadania (RIOS, 2001). Portanto, habilidades de natureza técnica, referentes ao fazer, estão estreitamente articuladas a atitudes de natureza estética, política e ética, que definem a intencionalidade e as implicações desse fazer. É preciso alertar que não se trata de competências, no plural, e sim, de dimensões de uma

totalidade que abriga no seu interior diversas perspectivas que se articulam. O trabalho competente ou contempla essas dimensões, articuladas entre si, ou não faz jus a essa denominação. O professor competente é um profissional que sabe fazer bem o que é preciso fazer. E o que é preciso fazer não é apenas o que é estabelecido pelos órgãos oficiais ou imposto de fora. É aquilo que corresponde às necessidades da formação de um ser humano e que resulta do conhecimento amplo e profundo da realidade social e dos indivíduos e grupos que a compõem.

Quero destacar, então, a dimensão estética da competência do professor, do educador. Em sua formação e em sua prática é preciso que se leve em conta a presença da sensibilidade (aisthesis) na sua experiência de conhecimento da realidade e de si mesmo. Vázquez nos diz que

A relação estética, embrionária e difusa em seus primórdios, é uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo. É anterior não só ao direito, à política, à filosofia e à ciência, mas inclusive à magia, ao mito e à religião, embora não anterior – mas sim vinculada estreitamente em suas origens – à produção material de objetos úteis. Na longa existência que atribuímos, a partir de nosso mirante atual, à relação estética, cabe ressaltar que, se bem que nunca tenha desempenhado o papel principal na vida social – que desempenham em diferentes épocas a magia, a religião, a política ou a economia –, se acha, contudo, presente em todas as sociedades e, em grande parte delas, como elemento necessário e vital. (VÁZQUEZ, 1999, p. 75).

Necessária e vital – assim se revela a relação estética. É importante pensar que essa diz respeito à sensibilidade que se manifesta não apenas no contato e na apreciação das obras de arte, mas também nas relações entre os sujeitos, em sua convivência social. A perspectiva sensível se manifesta na afetividade que permeia essa convivência. Portanto, é preciso que ela esteja presente na formação e na prática dos educadores. A primeira exigência é romper com a ideia de que a afetividade é algo que deve ser deixado fora da sala de aula, em nome da “seriedade” do trabalho que aí se realiza. Se quisermos formar seres inteiros, é importante que levemos em consideração todos os elementos que os constituem. E a afetividade é um componente fundamental, uma vez que nossa relação com o mundo e com os outros, principalmente, guarda essa dimensão que se articula com a razão, com os sentidos, com a imaginação. Paulo Freire afirmava que é preciso levar em consideração a “amorosidade” na relação pedagógica. Isso não quer dizer que professores e professoras devam se apaixonar pelos alunos e alunas e esses por aqueles (embora isso possa

acontecer!), mas que nos fazeres da sala de aula, como espaço de interação humana, a razão se articula estreitamente com a emoção. Os educadores devem ter consciência de que o rigor e a seriedade ganham seu significado articulados ao afeto, à sensibilidade, na ampliação do conhecimento. Se a educação é partilha de cultura, o educador, na sua formação, tem necessidade de entrar em contato com todas as manifestações da cultura.

Assim, é preciso pensar numa formação continuada, para além dos cursos de Pedagogia ou de Licenciatura. O professor “formado”, que recebe um diploma, não é um professor pronto. A sua professoralidade (PEREIRA, 2013) vai se construindo no longo processo de aprimoramento e aprofundamento do conhecimento, na experiência do cotidiano na sala de aula, na escola e na sociedade. A boa qualidade de seu trabalho, que se revela naquilo que se chama de trabalho competente, não se refere apenas às suas condições individuais, mas às condições que ele encontra no contexto – salário justo, oportunidades de atualização, estímulo à participação em eventos culturais, reconhecimento, enfim, do valor de seu papel. Aqui parece que falamos do óbvio. Mas já sabemos que o óbvio não é tão óbvio assim, como se costuma dizer. E exige um olhar crítico, que nos fará voltar às necessidades *concretas* dos grupos sociais, neste mundo que é chamado de globalizado.

Não há como fugir a um processo de globalização, se entendermos que o avanço da tecnologia, da comunicação tem proporcionado uma ampliação das relações entre todos os países do planeta. O importante é pensar na feição perversa de que pode se revestir esse fenômeno; na verdade, de que se tem revestido no presente. Estão postas para a escola as indagações de Eliot (1934): Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Ainda não estamos, efetivamente, numa sociedade do conhecimento. Temos, sim, uma sociedade em que a informação parece disponibilizada para todos. Mas ainda há dificuldade de que ela seja realmente apropriada por todos. E ainda há obstáculos que impedem que ela se transforme em conhecimento, em algo que tenha sentido para aqueles que dele se apropriem. Temos que pensar na responsabilidade da escola nesse contexto. Os professores e professoras terão de pensar nas exigências que lhes são colocadas para uma real partilha do conhecimento e empenhar-se no aprimoramento de seu trabalho (que implica apropriação do conhecimento, para poder partilhar) e na luta pela criação de condições para aquele aprimoramento e para a construção e reconstrução do conhecimento, que é própria da tarefa

educadora. Para que construir a humanidade? Para que nela se revelem todas as potencialidades de cada ser humano, para que eles vão se tornando humanos na criação, transformação e apropriação de produtos culturais, múltiplos e diversos: ciência, religião, arte, filosofia. Não é sem razão que Drummond chama nossa atenção para o fato de que “do mundo o espetáculo é vário e pede ser visto e amado. É tão pouco cinco sentidos. /Pois que sejam lépidos (...), que sejam novos e comovidos”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1983, p. 322).

### **Visitar o futuro e libertar o desejo**

O trabalho da educação, ao partilhar a cultura, consiste em ensinar a olhar o mundo. Se nos detivermos nessa ideia do olhar, podemos, quem sabe, fazer de modo mais rico as articulações entre a filosofia, a educação e a arte. A filosofia procura aguçar o olhar. “Se podes olhar, vê. E se puderes ver, repara”, nos diz Saramago (2000, p.12). Esse é o intuito da filosofia – fazer reparar, no sentido de olhar com mais cuidado, prestar atenção aos detalhes, descobrir o que está encoberto. A melhor educação será aquela que estimular essa visão mais profunda e alargada. A arte é um dos recursos mais ricos para esse “alargamento” do olhar. Talvez se possa dizer que nenhum espaço se mostra tão acolhedor do encontro da filosofia com a educação como o da arte. Já não se falou tanto na arte de educar? Ou na arte de refletir?

As coisas são “demais de muitas” e os jeitos de olhá-las e vivê-las também são muitos. Cada um de nós olha de seu jeito, de seu ponto de vista. Para ter a possibilidade de conhecer muitos pontos de vista, há que se fazer um esforço de partilhar o que se sabe. Só “aumentamos a cabeça” quando nos abrimos para acolher o que outras cabeças pensam, vivem, criam.

O olhar do outro alarga o meu. Portanto, é preciso criar espaço para pensar diferente, para olhar de um jeito novo as coisas já conhecidas. Deixar aparecer a dúvida, do jeito que diz Francisco Marques, Chico dos Bonecos: “Na dúvida, duvide mais duas vezes. Na certeza, duvide mais três vezes” (MARQUES, 1987, p. 12). Dar lugar para a descoberta e para a invenção. Quer tarefa maior para a educação, que é nada mais, nada menos, do que a construção contínua da humanidade, partilha da cultura, configuração da cidadania, aposta no aprimoramento da qualidade – das ações, das relações, do saber, da vida? Quer tarefa maior para a arte que nos pega, de repente, no cotidiano, nos transporta a esse mesmo cotidiano, transformado, ou a mundos nunca antes visitados, e

nos aprisiona, nos liberta, nos perturba, nos encanta, exige o exercício infinito da imaginação, propõe o desafio de acreditar no que não é acreditável? (RIOS, 2010).

“*E se as unhas roessem os meninos?*”, indaga Guimarães Rosa (1967, p. 21). E, com sua arte, nos provoca ao nos remeter para o que nunca havíamos pensado antes. Educamo-nos no convívio com a arte. E não nos educamos apenas com o conteúdo trazido pelas obras de arte. Educamo-nos com o estímulo à nossa sensibilidade, à experiência estética, que enriquece a práxis docente e a reflexão sobre ela.

É preciso, então, empreender esforços para que na formação e na prática de educadores possa existir essa experiência de um diálogo fértil entre a filosofia, a arte e a educação e se instalem condições para a construção da vida boa de que fala a ética. Encontra-se aí um desafio porque não estão dadas todas as condições para a construção dessa vida boa. Trata-se de descobrir algumas delas e de inventar, de criar outras. O que se requer é uma *perspectiva utópica*, no sentido, por um lado, de conhecimento claro das características do presente, dos limites que nos tolhem e, ao mesmo tempo, das possibilidades, das alternativas que devemos construir para a superação dos problemas e, por outro, da mobilização concreta, por meio do trabalho, da convivência solidária, para que nosso mundo tenha a configuração que julgamos efetivamente humana, construída por nosso desejo e empenho.

Santos afirma que:

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. (SANTOS, 1995, p. 278).

No espaço da utopia, reencontramos a incerteza. Mas também a esperança. Utópico não é aquilo cuja existência é impossível, mas é o que *ainda não existe* e em direção ao qual temos que nos mobilizar. Galeano nos diz:

Em língua castelhana, quando queremos dizer que ainda temos esperança, dizemos: abrigamos a esperança. Bela expressão, belo desafio: abrigá-la, para que não morra de frio nas implacáveis intempéries dos tempos que correm. (GALEANO, 1999, p. 328).

Essa é lição que temos que aprender, no mundo complexo e desafiador em que vivemos. Não se trata de ficar à espera. O verbo é *esperançar*.

## Referências

- BARROS, M. de. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. v. 2. A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- DI GIORGI, F. Os caminhos do desejo. In: NOVAES, A. (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 125-142.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Nova reunião – 19 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.
- ELIOT, T. S. *The Rock: A Pageant Play*. London: Faber. 1934.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L & PM, 1999.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Tutaméia – terceiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- MADURO, Otto. *Mapas para a festa*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARQUES, F. (Chico dos Bonecos). *Desvendério*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Educação e arte: a consolidação de um campo interminável*. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lav/noticias1\\_arquivos/Artigo%20J.pdf](http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Artigo%20J.pdf)>. Acesso em 20 de out. 2015.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, M. A. S. e PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p.101-131.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.



## A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES OU A ARTE DA FUGA – 15 ANOS DEPOIS<sup>1</sup>

Monique Andries Nogueira

Há quinze anos, estava eu em São Paulo defendendo minha tese de doutorado na Faculdade de Educação da USP. Seu título – Formação cultural de professores ou a arte da fuga – remete à forma de escrita que desenvolvi, a qual seguiu umalógicamusical, adaconstruçãodafuga, gênero decomposição conhecido desde a Renascença, consolidado por J. S. Bach, em meados do século XVIII.

Era um dia de semifinal da Copa do Mundo de Futebol de 2002 e o Brasil encarava uma partida eliminatória. Não havia sido programada essa coincidência. No momento de definição da data da defesa, não havia ainda sido divulgada a tabela de jogos, muito menos se poderia saber de antemão quais equipes seriam semifinalistas. A tese estava pronta há quatro meses, mas havia sido difícil conciliar as agendas dos membros da banca, todos queridos e atarefados: Selma Garrido Pimenta (orientadora), José Cerchi Fusari, José Carlos Libâneo, Bruno Pucci e a saudosa Regina Leite Garcia.

Como a defesa estava marcada para a tarde, fiquei no hotel pela manhã assistindo ao jogo do Brasil. Uma amiga, que viera comigo de Goiás para prestigiar a defesa não se conteve e perguntou: *Como você pode ter calma para assistir televisão? Não está nervosa com a defesa?* Respondi a ela, com a tranquilidade de quem sabia ter realizado um trabalho com prazer e seriedade: *Não, estou preocupada é com a defesa do Brasil!* O placar estava 0 x 0 e o Brasil sofria um ataque violento...

Passado esse tempo, sem ter por nenhum momento deixado de estar ligada ao tema, tanto em pesquisas quanto na docência, creio que é possível

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2017. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br).

aproveitar a data simbólica de debutante anacrônica e me permitir compartilhar com os leitores aspectos da trajetória desta temática, tanto relacionados às minhas pesquisas, quanto a de outras vozes, para ser fiel ainda ao modelo da Fuga.

Pretendo trazer aqui um pequeno levantamento comparativo e a análise de como esse tema vem sendo encarado nos meios acadêmicos nestes últimos quinze anos, além de possíveis desdobramentos em políticas públicas e curriculares.

## **Formação cultural de professores na pesquisa**

Antes de tudo, é preciso demarcar a nomenclatura eleita. Obviamente, “formação cultural” é uma expressão multifacetada, por se tratar da união de palavras por si só já polissêmicas. O termo *formação* aponta para um campo vasto, podendo travar interfaces tanto com entendimentos do campo das humanidades, quanto se relacionar com práticas mais redutoras e tecnicistas. *Cultura*, por sua vez, abre um rico leque que vai do mesmo campo das humanidades até conceituações mais naturalistas. Além disso, o termo cultura parecer ter sido fetichizado e é usado indistintamente apenas para dar um atrativo para projetos. Em linhas de pesquisa e na pós-graduação, por exemplo, isso acontece comumente, embora de fato estas tenham outros interesses, que nem sempre coadunam com propostas estéticas.

Sabendo disso, tratei de esclarecer, há 15 anos, qual era o recorte que havia eleito, chamando de *formação cultural*

O processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, cinema, artes visuais) e na literatura (NOGUEIRA, 2008, p. 32).

Nesse sentido, a formação a qual me referia e ainda me refiro hoje, não abarcava as marcas culturais analisadas por antropólogos mais próximas aos estudos das ciências sociais. Referia-me e continuo me referindo a esse processo de ampliação de referenciais estéticos que provoca a reflexão, ao mesmo tempo em que atormenta os sentidos, que alimenta tanto o cérebro quanto a alma, a partir do contato com a obra de arte.

Atualmente, há quem prefira lançar mão de mais adjetivos no sentido de explicitar o enfoque e utilizar a expressão *formação estético-cultural*. Entendo

a preocupação, mas acho que assim vamos por um caminho que nunca se resolverá... Usar estético-cultural não traz a referência exclusiva ao campo da arte, pois há experiências estéticas que não advêm da experiência com a obra de arte, como por exemplo, aquelas provenientes do contato com a natureza ou com outros prazeres. Não se trata de uma experiência estética assistir ao pôr do sol em Ipanema, com direito a palmas ao astro-rei, compartilhadas pela plateia de banhistas?

Tentando especificar mais, outros utilizam a expressão *formação estético-artístico-cultural*. Novamente, é possível pensar que o “artístico” aí incluído remeteria ao contato com a obra de arte, mas para alguns, principalmente aqueles de fora do campo, a relação que se faz é a de uma formação especializada, técnica, para profissionais: isto é, “artístico” é para formar artistas. Nesse sentido, fica comprometida a abrangência que se quer, uma vez que o alvo principal de nossa preocupação é justamente com aquele que precisa ter experiências de contato com a obra de arte exatamente por não ser um especialista, pois precisa delas tanto para seu enriquecimento pessoal humano, quanto para melhor desempenhar seu ofício de professor.

Como se pode notar, a questão da nomenclatura é delicada. Por isso, optamos por manter a expressão inicial – formação cultural de professores – trazendo sempre com ela o recorte que se está elegendo. Repito mais uma vez: trato aqui desse campo de graduais e ricas experiências de contato com a obra de arte que possibilitam uma ampliação de referenciais, de visões de mundo, no sentido de garantir ao professor não só seu direito de fruir o patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade há séculos, como o de seus alunos de serem apresentados a ele.

Feitos esses esclarecimentos, passemos a esse campo de pesquisa. Há quinze anos, esse tema era absolutamente irrelevante se levarmos em conta as pesquisas, teses e dissertações defendidas. Quando iniciei minha pesquisa não havia nenhuma outra tese ou dissertação com essa expressão em seu título; até mesmo livros específicos me eram desconhecidos. Tudo que consegui foram referências ao tema em palestras ou capítulos de livro de autores da área de formação de professores. São essas vozes as que procurei trazer em minha tese – Sônia Kramer, Sacristán, McLaren, Morin, Regina Leite Garcia, entre outros – e que continuam sendo, alguns de forma mais explícita, outros menos, defensores da importância dessa formação, embora não se dedicassem à pesquisa do tema de forma específica.

Seria também interessante ressaltar que algumas áreas têm promovido uma aproximação maior com a temática, como é o caso da Educação Infantil. Por conta das próprias características específicas dessa faixa etária e o fato de ser preciso que os professores deste segmento saibam lidar com outras formas expressivas da criança para além da linguagem escrita, há um aumento de artigos e livros que apresentam interfaces com a formação cultural. Na minha experiência com a extensão universitária, por exemplo, fica evidente que aqueles professores que mantêm uma rotina de investimento na própria formação cultural se sentem mais seguros nas suas práticas docentes que envolvem conteúdos e/ou procedimentos advindos das linguagens artísticas.

Atualmente, tenho encontrado monografias, dissertações e teses dedicadas ao tema, particularmente no âmbito das faculdades de educação ou em iniciativas de formação continuada. Além das que tenho orientado sobre a formação cultural no currículo de Pedagogia, sobre a participação de pedagogos em programas culturais de museus, sobre a formação cultural de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre projetos de formação cultural continuada para professores, tenho também participado de bancas de defesas de teses e dissertações no Rio de Janeiro, onde moro, e em outros estados que demonstram um interesse crescente pelo tema. Não irei elencá-las todas aqui, sob o risco de me esquecer de alguma, mas um simples levantamento em bancos de dados permitiria reconhecer esse crescimento. Apontarei apenas algumas como exemplo desse crescimento.

Trata-se das dissertações de mestrado de Khiil e Oliveira, ambas de 2013, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Gerheim, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), também em 2013. Após um trabalho conjunto de conclusão de curso acerca da formação estético cultural na prática educativa do centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santos UFES (2009), Khiil e Oliveira se dedicam a pesquisas no mestrado que apresentam interfaces com a temática. A primeira (KHIIL, 2013) foca a questão da experiência estética em sua interface com a educação, a partir das contribuições adornianas; Oliveira (2013), por sua vez, tem como objeto o conceito de catarse, a partir de seus desdobramentos no campo educacional. Em ambas, o tema da formação cultural (ou estético cultural, como preferem) permanece central, deixando revelar mais do que um interesse pontual, mas um compromisso com a questão que vai além de uma obrigação requerida para a certificação acadêmica.

Já Gerhein (2013) fundamenta sua pesquisa na análise de uma experiência de formação continuada de professores centrada no acesso a bens culturais, realizada em município de Minas Gerais. Neste trabalho, foca especificamente uma iniciativa governamental que se constituiu em um programa de viagens a centros culturais de outros estados, analisando não só os programas das visitas, mas trazendo também depoimentos dos professores envolvidos. Nesse movimento de análise, revela: “[...] foi preciso viajar com nossos olhos e pés para entendermos que a nossa formação cultural está relacionada com a nossa prática pedagógica” (GERHEIN, 2013, p. 128). Interessante notar que, tanto para a pesquisadora, quanto para os docentes entrevistados, a formação cultural não é vista como um simples “cultivo do espírito”, no sentido iluminista; é, sim, reconhecido seu potencial para o aprimoramento da prática docente, com rebatimentos imediatos e duradouros na formação de seus alunos.

Não se pode deixar de notar que se hoje um jovem pesquisador quiser se aproximar do tema, terá maior possibilidade de interlocutores; em diferentes programas e estados é possível encontrar uma ou outra dissertação ou tese que mantenha o interesse pela formação cultural de professores e o desenvolva a partir de diferentes enfoques, seja como objeto da formação continuada, seja por meio de inovações curriculares na formação inicial.

Ainda assim, continua a ser um tema marginal se fizermos uma comparação com temas que ganharam destaque nos últimos 15 anos e que se tornaram móvel de publicações diversas, seminários, entre outras atividades acadêmicas. Um exemplo disso é que até hoje não tive o prazer de encontrar um dossiê temático sobre formação cultural de professores...

## **A formação cultural de professores nos currículos e políticas públicas**

Há quinze anos, não encontramos muito o que registrar nesse campo: a área de currículo não parecia ter a formação cultural de professores como uma bandeira a ser carregada. Interessante notar que na época ainda se vivia os ecos da aprovação da LDBEN 9394/96 que incluía na sua redação original do artigo 26, parágrafo 2º., que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes”. Essa expressão – desenvolvimento cultural – carregava na época, por parte daqueles envolvidos na luta pela obrigatoriedade do ensino de arte, uma sinalização de que a Arte era para todos,

não só para futuros profissionais e que na escola básica, em particular, seu objetivo não era o de formar artistas e sim, apreciadores críticos e autônomos. Ainda assim, o tema da formação cultural de professores, particularmente aqueles generalistas que atuavam nos primeiros anos de escolarização, não gozava de muito prestígio.

Nesse sentido, constatávamos já naquela ocasião: “a importância da formação cultural parece gozar de certo consenso, mas é tratada de modo superficial” (NOGUEIRA, 2008, p. 12). Não se encontravam falas discordantes de que experiências culturais em teatro, música, cinema, exposições, dança, literatura não fosse importantes para o desenvolvimento profissional do professor; no entanto, se carecia de projetos que concretizassem essa formação. Há 15 anos identificamos algumas iniciativas isoladas e tudo nos sinaliza que muito pouco mudou. O tema da formação cultural de professores continua sendo encarado, nos meios acadêmicos, como uma ação de caráter pessoal: quem já tem o hábito, aproveita as oportunidades que a universidade oferece; os que não o tem, passam ao largo dos eventos e cursos de extensão, usufruindo o espaço acadêmico apenas para sua certificação.

Trago aqui duas experiências semelhantes, vividas com estudantes de Pedagogia e que, de certa forma, ilustram que não se progrediu o suficiente nesse setor. Há quinze anos, quando realizava o grupo focal com as professoras respondentes da minha tese que naquele momento cursavam Pedagogia, os maiores obstáculos a uma maior frequência a eventos artísticos se constituíam na falta de tempo e na falta de dinheiro (NOGUEIRA, 2008). Embora reconhecesse naquela ocasião, e continue reconhecendo hoje que de fato os professores da Educação Básica em geral padecem de uma rotina estafante e baixos salários, aponte que estes não eram os fatores primordiais e sim, a falta de hábito uma vez que o tempo depende das prioridades que elegemos; quanto ao dinheiro, há muitos espaços e eventos que são gratuitos. Argumentei com elas que ao atravessarem a Praça Universitária todos os dias para irem à Faculdade de Educação da onde estudavam, passavam pelo Museu de Escultura ao Ar Livre, com várias peças em exposição. Nenhuma delas havia se detido a apreciá-las, nem mesmo uma única vez. *Ah, aquelas mãos grandes são obra de arte?*, perguntavam com a ingenuidade legítima de quem o acesso às linguagens artísticas lhes foi negado por uma sociedade excludente. A partir de uma atividade da disciplina Arte e educação, que consistia na produção mensal de relatórios de apreciação a eventos artísticos, as próprias alunas foram

criando uma rede de informações, uma verdadeira agenda cultural. Ao longo da disciplina, foram mostrando interesse em se aproximar do campo da Arte: ao me encontrar com algumas delas, anos depois, mostravam que haviam adquirido o hábito e algumas inclusive, falavam de sentir falta de ir a espetáculos quando se passava muito tempo.

A outra experiência ocorreu há pouco tempo, 15 anos depois da primeira, também com estudantes de Pedagogia, embora em cidade e instituição diferentes. Informei aos alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que estava acontecendo uma exposição, com visita guiada, no prédio do Palácio Universitário onde funcionavam as aulas do curso até o início da reforma e restauração, pois se trata de imóvel tombado pelo Serviço de Patrimônio Histórico Nacional (SPHAN).

A exposição se intitulava “Canteiros – reconstruir a história” e se constituía de duas partes. Na primeira parte, a mostra de obras de dois artistas plásticos contemporâneos envolvidos no trabalho de restauro do prédio: o primeiro deles, Fernando Madeira, apresentava uma estética mais contemporânea e utilizava materiais próprios do trabalho de restauração (fitas isolantes, gaze, cola, máscaras para nariz) para fazer o suporte de seus trabalhos, pinturas e *assemblage*, no lugar das telas convencionais.

O segundo, Sandro Cunha, apresentava obras totalmente diferentes, mais convencionais, em sua maior parte com motivo religioso, com forte influência do barroco mineiro. No entanto, mesmo se tratando de temática mais convencional, o material usado nas esculturas também era proveniente do rescaldo da restauração. Uma Santana, por exemplo, havia sido feita a partir do tronco de um pé de tamarindo que ficava na área do Palácio, cortado por apresentar sinais de doença e queda iminente. Em outras, mostra seu fascínio pela madeira, material abundante no trabalho de restauro, utilizando materiais de diversos tons e de diferentes árvores.

Ao final, o guia leva o participante a um passeio à capela histórica, brinco da arquitetura neoclássica carioca que foi vítima de incêndio e traz importantes informações sobre aquele que foi um hospital psiquiátrico no período do Império. Dentre seus internos ilustres, temos Lima Barreto, cuja frase ilustra uma das paredes do átrio: *“Me vendo ir ao refeitório levando um livro, um louco disse: isso aqui está virando colégio”*. Curioso vaticínio daquele brilhante escritor: de fato, virou universidade! Sem deixar de nos enlouquecer vez por outra...

Pois bem, apesar de todo o meu empenho em estimular a participação, o fato é que apenas uns poucos alunos (em geral, alunos da licenciatura em Artes que cursam a disciplina como eletiva ou alunos de classe mais abastada que dispõem desse capital cultural) se interessaram e foram à exposição. Depois de algumas semanas, decidi incluir na programação de uma aula a visita guiada ao Palácio. Terminei mais cedo e me encaminhei ao Palácio, distante apenas alguns metros do prédio de aulas atual. A maioria absoluta dos alunos se mostrou interessada e participante, fazendo perguntas e se surpreendendo com as explicações. Alguns me encaminharam posteriormente relatórios de apreciação desse evento, nos quais pude confirmar o quanto a experiência havia sido significativa. No entanto, continuo com a mesma impressão de quinze anos atrás. A universidade pouco faz pela formação de seus licenciandos, futuros professores. Tanto lá como agora, percebo que os alunos tocados são aqueles já previamente sensibilizados; os demais, se não tiverem um estímulo organizado e constante, passam pela universidade sem experimentar a arte e a cultura presentes nela (NOGUEIRA, 2006).

No tocante às políticas públicas, pouco se avançou: apenas iniciativas isoladas em alguns municípios ou tímidos incentivos governamentais. Um exemplo é o Vale Cultura, instituído pelo governo federal em 2015 como um benefício de R\$50,00 mensais concedido pelo empregador para os trabalhadores, não especificamente professores. É cumulativo e sem prazo de validade e só pode ser usado para comprar produtos ou serviços culturais, em todo o Brasil. No entanto, vigorou no ano calendário de 2016 e no exercício de 2017, quando o incentivo fiscal foi cortado. A partir de agora, as empresas que quiserem poderão manter o programa, mas sem deduzir o valor de 1% no imposto devido. Já há algum tempo, os museus da rede federal em todo o país oferecem entrada franca para professores; algumas redes de cinema mantêm convênio com secretarias de educação para oferecer meia entrada para professores que apresentarem comprovante de vínculo com a rede municipal. Contudo, as iniciativas isoladas, embora bem-vindas, não se configuram no que poderia se chamar de política pública em relação à formação cultural de professores.

No campo acadêmico, o cenário também não é animador. Percebe-se que não há por parte de gestores, curriculistas e diretores de faculdades de educação, um esforço conjunto no sentido de viabilizar a formação cultural dos alunos, futuros professores. Nesse sentido, continua a ser um tema periférico, não previsto em um plano de ações coordenadas como disciplinas (obrigatórias

ou eletivas) ou outro tipo qualquer de atividade curricular, dependendo do envolvimento pessoal de algum professor compromissado com o tema.

## Conclusão

Volto agora ao ponto de partida, àquela tarde de junho em que as pessoas estavam felizes com a vitória da seleção brasileira de futebol. Eu, pessoalmente, vivia um misto de alegria e alívio, mas também uma ponta de melancolia por não poder dividir com alguém que me havia sido inspiradora nesse trabalho. Não poderia deixar de mencionar aqui aquela que me inspirou e inspira até hoje, embora nossa convivência tenha sido curta. Mas seus livros, seu trabalho e principalmente sua luta pela Arte na Educação Escolar a mantém viva: obrigada, Mariazinha Fusari!



## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, 1996.*
- GERHEIM, S. M. K. de M. *A formação continuada de professores pelo acesso a bens culturais: uma experiência em Juiz de Fora.* Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, 2013.
- KHIL, R. N. e OLIVEIRA, T. S. *A formação estético-cultural na prática educativa do Centro de Educação da UFES.* Monografia. Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- KHIL, R. N. *Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de T. W. Adorno.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFES. Vitória, 2013.
- NOGUEIRA, M. A. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga.* Goiânia: UFG, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Universidade e formação cultural de professores.* In: GUIMARÃES, V. S. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.* Campinas: Papirus, 2006.
- OLIVEIRA, T. S. *O conceito de catarse na filosofia de T. Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFES. Vitória, 2013.



## MODOS DE PENSAR JUNTOS A FORMAÇÃO CULTURAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA<sup>1</sup>

Cláudia Ribeiro Bellochio

*Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que quero. Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldades para fazê-la forte, Tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.*  
Clarice Lispector

Início meus modos de pensar provocada por Clarice Lispector. Sou tomada da doce felicidade de estar nessa manhã falando sobre parte do que me faz feliz: trabalhar com a formação de professores na Pedagogia. Trabalhar com Música e Pedagogia. Trabalhar com Pedagogia e Música.

*“Não sei se isto ou aquilo”.*  
Cecilia Meirelles

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2017. Mais informações acesse o site: [www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br).

Trabalhar com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que potencializam experiências no ensino superior e criam linhas de possibilidade para atuações profissionais nas escolas de educação básica. Trago na minha mala, que vem do Rio Grande do Sul, a esperança de somar a todos vocês para que tenhamos uma escola mais a espreita de sons, de gestos, de cores, de silêncios, de arte.

Início também provocada pelo tema do evento e seus dois pontos:  
**com[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:**

:

Ver:

Agir:

Arte:

Pedagogia:

Mediação cultural:

Acrescento...

Formação de professores:

Início pelo movimento de pensarmos juntos, em diálogo por dois pontos que não se encerram, que não produzem verdades, mas pipocam em meus olhos, não em uma linha horizontal progressiva, mas que cintilam diante de mim, como quando olho ao sol. Que se dissipam em borrões. Dois pontos que me levam para trás, para os lados, para frente, para onde eu desejar ir, pensar, estar, dialogar comigo nas minhas várias camadas, e dialogar com o(s) outro(s) em vida de com[ver]s[ações]:

Muitos cintilares com esses dois pontos que me movimentam e muitas possibilidades com o risco de me repetir e me perder.

*“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...”  
 E vivo escolhendo o dia inteiro!*

Mas como diz Larrosa (2003, p. 23) “Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos”.

Escrever para falar para vocês hoje me fez habitar, mais uma vez, labirintos.

Para organizar minha fala proponho alguns “modos de pensar”, fios para atravessar os labirintos.

Inicialmente, falo no curso de Pedagogia como um lugar para se pensar a formação de professores para a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) da Educação Básica. Na sequência, narro um pouco de minha/nossa trajetória nesse tema, sobretudo considerando a trajetória de ações em educação musical na docência superior. Um chumaço de ‘boas intenções’, como me diz Marcos Villela Pereira. E, para finalizar, contarei acerca de ações mediadoras que desenvolvemos no contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para além das disciplinas, as quais reconheço como dispositivos de formação (OLIVEIRA et al., 2010).

Hoje, meu desejo é que possamos pensar sobre algumas tramas na e para a formação cultural de professores na Pedagogia. Não em sentido vertical ou horizontal, mas na soma de ambos, considerando os embaraçados do caminho, a finitude constante de nossas respostas/verdades. Nessa infinitude (de respostas/verdades) destaco um ponto que tem sido fundamental em minha docência no ensino superior: pensar a formação não é distante de pensar a docência e, desde já, que bacana a relação daqueles que estudam e estão em prática docente, em projetos, em escolas, em espaços diferentes. Estão em experiência. Experimentando-se docente! Conhecer a educação básica é um ponto para a prospecção de um projeto formativo de professores.

Talvez este tenha sido o meu, e este seja o desafio do grupo que está aqui: estudar, olhar-se, rever-se, entender-se pelas sobreposições, pela Educação Básica, pelo Ensino Superior, pelas dobras que avançam e recuam. Olhar prospectivamente e retrospectivamente. Habitar labirintos e pensar! Revolver memórias e entender-se no momento. Encontrar fios para tecer uma trama segura, mas porosa, uma trama com a possibilidade de ser embaraçada/desembaraçada, sem o medo de tentar uma outra trama: “Encontros para nos fazer ver o que nos amarra e o que nos impulsiona a assumir riscos criativos”<sup>2</sup>.

VER e AÇÕES, marcadas na forte palavra com[ver]s[ações].

Tomo a liberdade para focalizar meus modos de VER e minhas AÇÕES na formação de professores na Pedagogia, com alguns respingos/transbordamentos na formação de professores de Música-licenciatura.

.....

2- A frase fazia parte da chamada para o “Jogo de Prosa” uma atividade que fez parte do III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, realizado entre os dias 12 e 14 de junho de 2017 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de São Paulo.

## Um lugar para se pensar a formação de professores de EI e AIEF

Acredito na potência profissional de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e considero que:

O papel do educador [professor] em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2013, p. 26).

Meus : me levam à Pedagogia: *locus* onde tenho sido professora, pesquisadora e extensionista. E outras “coisitas” mais também.

São muitos os : que me levam a pensar o tema e não consigo separar o que eu sou/como me constituo, do que eu faço junto aos outros, aqui demarcados em ações profissionais na UFSM.

Penso por : porque há muito tenho construído com[ver]s[ações] nesse processo. Um ‘há muito’ que mergulha e se encharca em minhas memórias na música e na educação. Minhas memórias de aulas de piano, desde a primeira audição com “Soldadinhos de Chumbo” em 1974; minhas memórias da chegada à escola pública “Grupo Escolar Apolinário Porto Alegre” em 1971, na cidade de Santiago/RS. Minha entrada na graduação em Música (bacharelado) em 1983 e, logo, em 1984 na Pedagogia, em Santa Maria/RS. Em 1991 quando ingresso como professora na UFSM, em 1994 quando concluo o mestrado e em 2000 quando termino o doutorado. com[ver]s[ações] que não param em minha formação, mas se espraiam como fagulhas resultantes em encontros na pesquisa, no ensino, na extensão.

Foi com minhas memórias, de ações e produções escritas, que atravessei meu labirinto provocada pelo tema dessa mesa e percebo que ele não é tão novo. Mas, se comparado à minha própria história, e aos muitos outros temas presentes nas discussões acerca das disciplinas que compõem os currículos formativos de professores, se torna um tema um tanto que recente.

### **Formação de professores: Pedagogia: década de 80 do século XX**

O curso de Pedagogia, a partir dos anos de 1980, no Brasil, passa a formar professores para atuação nos primeiros anos de escolarização.

No contexto da inserção da arte na Pedagogia, em uma grande pesquisa nacional, liderada por Mirian Celeste Martins (2012) expõe-se que

Esta reivindicação foi oficializada em importantes documentos: nas conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; no Manifesto de Diamantina em 1985; na Carta de São João Del-Rei em 1986; no Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987. Primeiros documentos, assim como o da Semana de Arte e Ensino de 1980, que juntavam sonhos para transformar a realidade. Passados 29 anos da primeira reivindicação formalizada, qual é a nossa realidade? (MARTINS, 2012, p. 2).

Meu pensamento se mistura e precede a esses 29 anos (hoje 34 anos), por tratarem-se de com[er]s[ões], de histórias vividas, inventadas, construídas na Pedagogia UFSM que, em 2017, continua seu tempo de 33 anos de arte com música, teatro e artes plásticas/visuais.

Ingressei como estudante na Pedagogia UFSM em 1984 quando se inicia o currículo de um curso superior que pretende a formação de professores. Encontrei no currículo, no quinto semestre, a Metodologia do Ensino de Música, a Metodologia do Ensino de Teatro, a Metodologia das Artes Plásticas.

E, nessa história, narrada por mim para algumas pesquisas, sempre lembro que a construção de um currículo deriva de escolhas, de posições e acolhimentos de quem o está produzindo. No caso da Pedagogia da UFSM:

[...] as áreas não entram pelos campos do conhecimento que existiam nas outras licenciaturas, mas as metodologias entram pelas suas especificidades. Então nós não tínhamos, por exemplo, uma metodologia do ensino dos estudos sociais, uma metodologia do ensino de ciências, que desse conta da matemática e de ciências biológicas junto, não! A gente tinha sim uma metodologia do ensino das ciências, cujo professor responsável era da biologia; tínhamos uma metodologia do ensino da matemática, uma metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura. Não era tudo realizado junto. Não se tinha metodologia dos estudos sociais, mas sim a geografia e a história, e da mesma forma teve a música, as artes plásticas e o teatro. Por quê? Porque teve uma discussão e tiveram docentes que puderam trabalhar com isso. É por conta disso, certamente, que a nossa história é um pouco diferente das demais instituições. Então quando chega o curso [de Pedagogia de 1984], já tinham docentes vinculados à Educação Artística, só que eram docentes que problematizavam, para os quais aquele modelo estava exaurido e não daria bons frutos. Então, como implementar na Pedagogia, que queria formar professores competentes, o modelo que já estava na exaustão pelos outros cursos? (BELLOCHIO, 2009. In.: OESTERREICH; GARBOSA, 2014, p. 103).

Em conjunto com a história que soma minha formação e atuação profissional neste curso, abro mais :

A importância da arte na pedagogia : possibilidades de um processo formativo diferente, com mais encontros do estudante em formação acadêmico-profissional com a música, com o teatro, com as artes visuais. A arte pode estar presente de diferentes formas no curso, não somente pela disciplinarização do conhecimento no currículo. Somos muito mais do que a soma de um currículo formativo pode nos dar, vivemos entrelugares que nos mobilizam estar sendo, aprendendo constantemente.

Assim, desejo pensar a arte, como comenta Luciana Loponte, como um modo de:

“nos conectar com experiências que nos transformam, que nos deslocam da linearidade de nossas paisagens familiares, que nos diz de acontecimento, de experiência, de criação e, também, de infância, a pergunta é: nós, que pensamos sobre educação, sabemos ouvir?” (LOPONTE, 2008, p. 1).

Desejo uma arte nos processos formativos que além de informar, provoque, desloque, problematize e promova encontros com os modos do professor ver e ouvir os estudantes, sobretudo as culturas que vão sendo produzidas pelas crianças, no caso de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental; culturas significadas pelo mundo e que o significam. Culturas que se reinventam.

Pensar a arte, pensar a música na formação de professora na Pedagogia e trabalhar para a e na:

[...] formação em Educação Musical de professores pedagogos é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e nesse caso em especial a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores, seus alunos. (PACHECO, 2014, p. 85).

Diante disto pergunto : o que temos ouvido na relação entre formação de professores na Pedagogia e o desenvolvimento da infância? Quais culturas se evidenciam e se somam na construção da infância? Lembramos, na perspectiva da sociologia da infância que “As culturas infantis são construídas através da interação intrageracional, ou seja, das crianças entre si com seus

pares e, intergeracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta” (WERLE, 2017, p. 241). Observar as experiências da infância é relevante para a compreensão da criança no mundo em que está sendo construída como ser humano.

Assim :

Se a Pedagogia forma professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o quanto temos ouvido e olhado as culturas da infância para pensarmos nos processos de formação profissional?

Temos parado para ouvir e ver esses momentos na vida dos pequenos? Estudantes da Pedagogia sabem ver/olhar e ouvir esta relação dos pequenos com o mundo? E os professores da escola? Estes pequenos, tão pequenos, o que estão nos dizendo/cantando/encenando?

O que não vimos e ouvimos, por que não temos linguagens mínimas que potencializem percepções para ouvir e ver, como fica?

Este, para mim, é um ponto central para pensarmos no curso de pedagogia como um coletivo, um grupo reconhecido como um dos dispositivos de formação acadêmico-profissional,

[...] um espaço que possibilita a experiência, mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando os valores são (re)significados e múltiplas aprendizagens são possibilitadas. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 14).

Penso no curso de Pedagogia como uma formação profissional que adentre ao mundo da criança e que não seja resumida ao aprendizado pedagogizante de métodos e técnicas de ensinar. Mas, defendo um curso que ensine, que potencialize o aprendizado de linguagens, procedimentos e processos que serão mediadores do professor na escola, mediadores entre conhecimentos, estando aí a cultura, os estudantes e o próprio professor. Uma tríade maior (professor, estudante, conhecimento) que se soma aos sons de clusters que nos levam a outras tonalidades ou atonalidades. Então, defendo que ter domínio de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais é condição *sine-qua-non* para o trabalho do professor, desde a educação infantil. Da mesma forma percebo o ensino como modo de mobilizar o desenvolvimento humano e,

portanto, a responsabilidade complexa do trabalho do professor. Não defendo a ideia de que o professor referência que trabalha com música seja tomado em substituição do professor licenciado em música, mas confio em práticas educadoras mais dialógicas e profícuas no encontro desses profissionais.

### **Nossas com[ver]s[ações] na UFSM**

(Re)início lembrando de uma fala que fiz no Congresso da ABEM em 2015 e que foi mote para um artigo publicado em 2016 pela Revista da ABEM.

Como professora formadora, acredito na relação entre conhecimentos, professor e estudantes como uma das tradições da educação e, ao mesmo tempo, busco inovações que me coloquem mais próxima aos desafios de ensinar nestes tempos de globalização, de conectividade e interatividade instantâneas. Mas, não perco a dimensão de que estou trabalhando para a formação de seres humanos, que podem contribuir para uma vida escolar mais musical e uma vida humana melhor. (BELLOCHIO, 2016, p. 9).

Naquele momento me posicionei como quem, a todo o dia, pensa pelo “avesso, do avesso, do avesso”, parafraseando Caetano Veloso<sup>3</sup>. O avesso do avesso como dobra do mesmo tecido que se (re)vira para todos os lados, processo que é inconclusivo e estende-se na forma de desenvolvimento profissional, como apontam Vaillant e Marcelo (2012).

Em nosso grupo de Pesquisa, na UFSM, o avesso do avesso tem guiado nossas ações. Trabalhamos com linhas teóricas e metodológicas diversificadas objetivando entender, com mais propriedade, o que envolve ser professor dos primeiros anos de escolarização e nesse percurso entender a presença da música nas práticas unidocente, uma “viagem com vistas a vasculhar lugares muitas vezes já visitados [...] com diferentes olhares e apropriações de conhecimentos e saberes” (QUEIROZ, 2017, p. 10).

Por um lado, temos entendido esse professor como sendo referência, termo que aparece nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Pedagogia (2006). Em sendo professor referência “aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010, p. 9 – esta indicação não está nas referências ao final) entendemos sua ação

.....

3- A referência é da canção “Sampa” (1978), de autoria de Caetano Veloso.

profissional a partir da unidocência. Em sendo professor unidocente, o profissional organiza seu trabalho pedagógico a partir das várias áreas do conhecimento, tendo como orientação, segundo exposto nas DCNP: “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e organizada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 11). É um trabalho pedagógico complexo, de natureza interdisciplinar.

Desse modo, a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 15).

Nesse momento, coordeno um trabalho de pesquisa que tem como foco os “Professores e a educação musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música na escolarização”. Buscamos compreender os modos de ser unidocente trazidos em narrativas (auto)biográficas de professores de referência/pedagogos, atuantes na escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as suas maneiras de pensar a música/educação musical no processo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Com análises parciais dessa pesquisa, destacando o que é ser unidocente, fica-nos evidente que existe na ação do professor referência que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma centralidade com o desenvolvimento dos estudantes. Todas estão voltadas às práticas unidocentes que consideram os aprendizados de seus alunos, os seus modos particulares de aprender, as suas relações pessoais e interpessoais, dentre outros. As professoras narram que buscam ações unidocentes interdisciplinares, por organizações da prática que tragam imbricados campos do conhecimento, não tudo junto, mas como variações que possibilitem a melhor compreensão de um tema que vem sendo estudado pelos alunos.

Um outro traço da unidocência ficou-nos evidenciado pela preocupação de cuidados da professora de referência com o estudante dos Anos Iniciais, já

que esse parece-nos a centralidade do trabalho desenvolvido; constrói os seus aprendizados de vida e da escola, sem dicotomizá-los. As professoras narram e trazem a ideia que precisam ser um pouco de tudo e, em alguns casos, destacam que professoras dos primeiros anos de escolarização são um pouco psicóloga, mãe, fonoaudióloga, etc.

Em momento algum, nas entrevistas, esses traços foram evidenciados em desvalorização, ou contraposição, ao que as constitui como professoras. Existe uma relação profissional forte com o exercício do magistério. Ser professora é uma atividade que reconhecem como ação profissional, que necessita de conhecimentos, conteúdos e metodologias, e necessita estar no espaço institucional da escola e trabalhar com ele. Percebemos que as professoras não decidem a totalidade do seu trabalho pedagógico na escola, até porque a escola é um sistema de relações que funciona por mecanismos articulados, geralmente, curricularmente, e, também, por intencionalidades fora do espaço curricular.

Finalmente, trabalhamos e, singularizo aqui, trabalho na UFSM por que acredito intensamente na formação acadêmico profissional na Pedagogia, formação musical e pedagógico-musical, como um dispositivo de formação do professor. Como grupo nos preocupa as relações entre formação e práticas, não relações biunívocas e diretas, mas relações entre o ensino superior e a escola de educação básica, contudo:

[...] se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32).

O ensino superior é um dispositivo que não encerra a formação, apenas a certifica com um curso e habilita ao exercício de uma profissão. Com Gilles Ferry, compreendo que, “quando utilizamos a palavra formação, nem todos lhes damos o mesmo sentido” (FERRY, 2004, p. 53). Questiona o autor: o que é formação?

É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. Formar-se é pôr-se em forma, como o esportista que se põe em forma. A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da

formação, porém, a formação, sua dinâmica, esse desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. (FERRY, 2004, p. 53- 54).

Na UFSM temos investido na formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia nos valendo, sobretudo, da experiência musical, cantando, tocando, apreciando, aprimorando aspectos técnicos da execução, desenvolvendo repertórios musicais, modos de trabalhar música na escola, música-música e também música na interdisciplinaridade. Também refletimos sobre a educação musical em seus movimentos históricos no Brasil. Atualmente na Pedagogia diurno são duas disciplinas – Educação Musical, 6º semestre 4h/a mais 2h na PED (Práticas Educativas articuladas aos demais componentes curriculares do semestre) e 7º semestre, Educação Musical para Infância (30h) também articulada a mais 30h da PED. Na Pedagogia noturno são 4h de Educação Musical no 6º semestre.

Além das disciplinas temos desde o ano de 2001 o Programa LEM: Tocar e Cantar, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Musical (LEM). O programa é composto por oficinas de música, que se modificam ano a ano e estão abertas à comunidade da UFSM e externa a ela, com forte apelo à participação da Pedagogia. Esse programa é também um momento de trocas entre licenciandos em música (bolsistas de extensão e PIBID) com estudantes da Pedagogia. Temos recebido crianças no LEM e nesses momentos somamos ações para seu atendimento.

O LEM é nosso *locus* de agregar ensino, pesquisa e extensão. É o lugar/ território de nossas aulas, do grupo de pesquisa FAPEM, do grupo PIBID, das oficinas de música. Não tecemos verdades ou respostas, mas trabalhamos com os tempos presentes. Fazemos escolhas. E, como iniciei, acabarei com uma pequena poesia de Cecília Meirelles, “Ou isto, ou aquilo”. Uma poesia com seus : e suas ...

*Ou se tem chuva ou não se tem sol,  
Ou se tem sol e não tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Que, fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não possa  
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: oi isto ou aquilo...  
E vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
Se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
Qual é melhor: se isto ou aquilo*

Isto a Pedagogia  
Aquilo a Música  
Não consegui ainda entender  
Qual é melhor ?????

E sigo trabalhando e acreditando. Buscando com que meus modos de estar junto aos estudantes potencializam que eles acreditem acreditando-se, como fala um tal de seu Zé.



## Referências

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun., 2016.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In.: BELLOCHIO, C. R. (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, p. 13-35, 2017.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

- \_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2016.
- FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. 1. ed., 1. reimp., Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- LARROSA, J. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr., 2008.
- MARTINS, M. C. Arte na Pedagogia: problematizando realidades, desejos e devires. In.: CONFAEB, *Arte/Educação: corpos em trânsito*, 22, 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FAEB, p. 1- 4, 2012.
- OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. F. A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). In.: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 89-116.
- OLIVEIRA, V. F. et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPED, 2010, p. 1-16.
- PACHECO, E. G. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 69-88.
- QUEIROZ, L. R. S. Prefácio. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 7-11.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- WERLE, K. As músicas das culturas da infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 239-256.



## É PRECISO MANTER AS ORELHAS VERDES: O SILÊNCIO E A ESCUTA NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Luciana Esmeralda Ostetto

*O silêncio, por definição, é o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, o húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras. Todas as palavras. As palavras boas e más. O trigo e o joio. Mas só o trigo dá pão.*  
José Saramago (2010)

*Eu escuto o gato...  
O silêncio é o gato que dorme.*  
Giacomo (2 anos e 10 meses)

Silêncio: mistério, repouso, sossego, quietude, calma, tranquilidade, suavidade, pausa, busca, entrega ao desconhecido, recolhimento, meditação. Escuta: presença, abertura, disponibilidade, observação, percepção, interpretação, reconhecimento, acolhimento. Adentrando nos polissêmicos territórios do silêncio e da escuta, pode-se ouvir coisas inaudíveis, enxergar fenômenos invisíveis, fertilizar histórias que atravessam o tempo e o espaço, tecer relações, imaginar, redefinir caminhos, fecundar processos de criação. Silenciar, para escutar, pressupõe uma interrupção no fluxo, não raro frenético, da vida submetida à *Chronos*. Todavia, o ato de penetrar o silêncio requer o desejo – de atravessar o ruído para acessar outras dimensões do ser, percorrer

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2017. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)

veredas entre a formulação de perguntas e a busca de respostas. A escuta, potencialmente cultivada entrando-se nos territórios do silêncio, é abertura e sensibilidade para reconhecer o outro, suas histórias e modos de ser.

Situando-me no campo da educação, particularmente da formação de professores, no presente texto vou traçando palavras em significações que pretendem dar visibilidade a um tema muito presente, na atualidade, no âmbito da educação de crianças: a necessidade da escuta das mil e uma linguagens que meninos e meninas lançam mão para se relacionarem com o mundo e constituírem sentidos, para se apropriarem de significados e expressarem o que vão conhecendo, na aventura que se abre cotidianamente como novidade ao mundo.

Início propondo algumas questões: Se escutar é próprio das relações pedagógicas, quem ensina a escuta ao adulto-professor? Pode-se aprender o silêncio e a escuta? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio que contribua para fertilizar a escuta? Deste ponto, que perpassa a apresentação de alguns sentidos para o termo escuta no contexto de teorias que fundamentam a educação infantil, chamo a atenção para o fato de que, em regra, os professores têm dificuldade em pausar a palavra, acalmar o gesto, silenciar. Teço algumas considerações sobre o fenômeno localizado, trazendo para a conversa alguns dados de pesquisa (OSTETTO, 2014). Ponderando que é fundamental para o desempenho da profissão docente a atitude de escuta, discuto a contribuição de uma prática específica de dança, as danças circulares sagradas, como espaço-tempo que oportuniza aquela parada necessária, abrindo um canal de meditação em movimento, que chama ao silêncio e ao cultivo da escuta – de si, do outro, do transcendente.

## **A escuta como essencialidade das relações pedagógicas**

Ao longo dos anos 1990 testemunhamos um movimento de (re) descoberta da criança, a partir da proclamação de seu direito à infância. Colocando em xeque concepções estereotipadas da criança que a tomam como ente ideal e universal – incompleta e incapaz, como um vir a ser, sem rosto, abstrata, geralmente percebida apenas na sua dimensão biológica, deixando-se de considerar suas determinações sócio-históricas –, tal movimento lança luzes sobre uma criança concebida como sujeito competente e potente, que tem não apenas necessidades, mas desejos; que se relaciona com o mundo

de corpo inteiro, apropriando-se de elementos sócio-culturais de maneiras singulares, (re)inventando sentidos e expressando-os por meio de diferentes formas e relações.

As múltiplas dimensões do “ser criança” são *evidenciadas*, colocando-se em destaque sua condição de sujeito produtor de cultura no contexto de uma determinada cultura. No campo da pesquisa, assistimos a uma crescente tomada de posição na direção de buscar captar a perspectiva das crianças sobre variados temas (CRUZ, 2008), reafirmando a necessidade e a essencialidade de tomá-las como legítimas interlocutoras – como pessoas competentes segundo suas peculiaridades de idade, gênero, contexto de vida, com voz e com direito a serem ouvidas.

Desde a pesquisa às práticas profissionais de diferentes áreas, compreende-se que estar com as crianças é disponibilizar-se a adentrar nos seus mundos, atravessados pela cultura e meio social mais amplo, mas carregados de especificidades que se revelam cotidianamente na novidade de ser criança (LARROSA, 2003), que nos interpela e da qual não temos um conhecimento válido *a priori*. Inegavelmente, crianças são novidadeiras, mexem, correm, interagem, buscam, fantasiam, inventam modas. E assim lá vão elas conhecer o mundo sem pedir licença, experimentando além do proposto (e do imposto) pelos adultos.

No campo da educação e da prática pedagógica, conhecer cada vez mais meninas e meninos que compõem o coletivo infantil com o qual trabalha, focando nas suas particularidades, é princípio e exigência do tempo presente para o professor. É preciso conhecer as crianças reais e concretas do dia a dia, além dos manuais de Pedagogia ou Psicologia, pois, como nos diz o pedagogo que inspirou a proposta educativa das escolas de infância de Reggio Emilia, “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI 1999, p. 61). É imprescindível estar com elas, olhá-las, escutá-las. Mas como captar suas vozes, incluindo as que não falam? A observação cuidadosa das crianças é essencial para poder conhecê-las e respeitá-las, para compreender o que querem dizer além das palavras:

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Destaca-se, assim, a essencialidade de ouvir o que as crianças têm a dizer e, por decorrência, o tradicional papel do professor – como aquele que fala, explica, transmite o conhecimento, controlando o processo de aprendizagem – é questionado. Para acolher tudo o que as crianças dizem por meio de suas múltiplas linguagens, para que suas mensagens e conteúdos sejam reconhecidos e potencializados, é imperativo escutar, mais do que falar a elas. Pois a escuta, “como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição)” (RINALDI, 2012, p. 124), implica disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer; no caso da criança, desde o silêncio, o choro, o balbucio, o gesto, até a ação e a palavra, tudo é matéria e foco de escuta. Por isso compreende-se hoje que o verbo mais importante para ser conjugado na prática educativa é escutar:

É um verbo ativo, pois não é só registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças para os participantes desta forma de troca. (RINALDI, 1995 apud OSTETTO, 2000, p. 194).

É fato que se tem falado muito sobre as crianças, mas pouco com as crianças e muito menos suas vozes têm sido ouvidas. Entretanto,

Colocar em prática a escuta é crucial para que a criança construa o sentido daquilo que faz e encontre o prazer e o valor da comunicação. Escutar é a arte de compreender a cultura da infância: o seu modo de pensar, fazer, colocar perguntas, teorizar, desejar, etc. (HOYUELOS, 2014, p. 69).

Para Loris Malaguzzi, escutar significava “[...] estar atento para escutar a infância na relação com o mundo. Esta ideia estética de escutar as relações fazia parte da ética de Malaguzzi”, nos diz Hoyuelos (2014, p. 69). Ou seja, a escuta é sempre relacional e referenciada a um contexto, circunscrito a um tempo e a um espaço, envolta por uma atmosfera característica daquele lugar em que se passa. E complementa:

A escuta, como atitude ética e estética, significa não confiar naquilo que nossos olhos veem e naquilo que ouvimos com os nossos ouvidos. A escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, formulam teoria e nos fazem entrar nos percursos de seus pensamentos. (HOYUELOS, 2014, p.69).

Ao se referir a uma “pedagogia da escuta” praticada do grupo de escolas de infância da província de Reggio Emilia, a pedagoga Carla Rinaldi (2012) traça uma rede de significações para o termo escuta, que envolve interesse, desejo, dúvida, incerteza e perpassa o tempo: “tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros [...]” (RINALDI, 2012, p. 124).

Uma tal “pedagogia da escuta”, sustentada por uma concepção de criança positivada, propõe a produção de registros (escritos, sonoros e imagéticos), referenciados por uma pauta de observação direcionada às diversas manifestações infantis – deslocamentos, gestos, falas, expressões, brincadeiras, silêncios – que no conjunto compõem a documentação pedagógica. Como forma de acolher a cultura da infância e de respeitá-la, a documentação pedagógica pressupõe o aprendizado docente do olhar e da escuta, para ver e ouvir além do aparente. Aguçar o ouvido e refinar o olhar, silenciando para poder reconhecer as mensagens e os indícios expressivos das crianças, em suas produções, manifestações, preferências. Como cultivar essa atitude de escuta que gera a documentação? Não é coisa de se aprender em uma lição, com um livro ou um manual de técnicas. É tarefa da vida inteira.

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2012, p.125).

Silenciar, calar-se: atitude que abre caminho para a escuta. No caso dos professores, para escutar a criança que se esconde no aluno, as diferenças presentes na pretensa homogeneidade da sala de aula, da escola. O exercício de dar oportunidade para o silêncio, cultivando o encontro consigo mesmo, apresenta-se como um ingrediente essencial na formação do educador. O

movimento de ouvir a si mesmo no silêncio, abrindo espaço para perceber-se, projeta a possibilidade de aprender a ouvir e ver o outro, os outros, o mundo alargado pela experiência. É necessário aprender a escutar. Mas, quem ensina? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio como tempo oportuno para fertilizar a escuta?

## **O encontro dos professores com o silêncio**

*São as rotinas da linguagem as que, se superpondo ao mundo, matam o silêncio. E isso na medida em que tudo nos é dado já convencionalmente formulado, rotineiramente esclarecido.*  
Jorge Larrosa (2003)

Desde minha prática como professora, seja em sala de aula, em palestras ou outras atividades coletivas, pude testemunhar que entre professores, quando reunidos, prepondera o ruído, a dispersão, a falta de foco; a dificuldade em se concentrarem no silêncio é evidenciada. Uma constatação provocativa: o encontro dos professores com o silêncio é caminho lento.

No processo da pesquisa desenvolvida em meu doutoramento<sup>2</sup>, realizada com quatro grupos de professores, cujo percurso metodológico consistia em encontros para dançar em roda, pude reforçar tal observação: diante da proposta de dançar em roda, depois do acolhimento e chamamento ao círculo, todos os quatro grupos demoravam para fazer silêncio, apresentavam dificuldades para se colocar em atitude introspectiva, que implicava voltar-se para si mesmo, para o recolhimento. Parar de conversar ao entrarem na roda, dirigindo a atenção para um foco comum, o centro, os passos da dança, foi um aprendizado difícil, visibilizado praticamente ao final do processo. Nos primeiros encontros, predominava o barulho, ruídos, extroversão.

Será que essas atitudes teriam relação com as características de um país extrovertido, dirigido para fora, para a festa, para a indiferenciação do burburinho? Perpassa nosso imaginário que no Brasil tudo pode facilmente virar samba, e samba dá carnaval, festa na rua, multidão, extravasando aspectos guardados e não conscientes. Não temos uma tradição introspectiva, é verdade. Somos tropicais, justificariam alguns. Entretanto, esta face do brasileiro poderia

.....

2- Finalizada em 2006 e publicada em OSTETTO, 2014.

esconder ou encobrir o reverso, sua sombra. A euforia coexiste com a dor, a alegria com a tristeza. Mas a sombra não aparece. Conversando sobre a alma brasileira, o analista Roberto Gambini nos diz:

Eu percebo uma profunda tristeza no Brasil, acompanhada de alegria e de vontade de viver. O Brasil tem muita energia vital, mas tem uma tristeza enorme. [...] a tristeza que está prestes a se manifestar, mas que a gente abafa, disfarçando: “Não, nós somos alegres, nós somos extrovertidos, nós vivemos num país tropical.” Tentamos nos convencer disso para não deixar essa tristeza falar. (GAMBINI; DIAS, 1999, p.75).

No fluxo da conversa do analista, repenso as atitudes das professoras, com a evidente dificuldade em se colocarem num estado de escuta, resistindo a entrar em contato com o silêncio, ou mesmo negando-o. Poderiam significar dificuldade em admitir a existência dessas porções nebulosas, tristes e doloridas do viver? Na euforia, esquiva-se da dor, esquece-se o mal. Mas o mal está dentro de nós, é nossa sombra (GAMBINI; DIAS, 1999). Essencial é admiti-lo, para que se possa seguir integrado e ampliar a consciência sobre o viver. Não quero dizer com isso que o silêncio é dor, tristeza. O silêncio tem muitas faces. Há um silêncio plenitude também. Todavia, a condição para mudar o registro de automatismos cotidianos, para a quebra de atitudes cristalizadas e enrijecidas, é a interrupção do gesto habitual, da rotina mecânica, dando um tempo para o silêncio. O silêncio pode nos conduzir a ficar frente a frente com a falta, cara a cara com a negação para, então, quem sabe, expandir em possibilidades. Ele nos desafia, provoca angústia.

Silenciar. Recolher-se. Tocar o mistério. “No suave território do silêncio, nós tocamos o mistério. É o lugar de reflexão e contemplação e é o local onde podemos nos conectar com o profundo conhecimento, o caminho da profunda sabedoria”. (ANGELES ARRUEN apud BOLEN, 2003, p. 52). Conexão profunda do ser. Meditar.

A palavra meditação indica movimento para si mesmo, uma volta para dentro: “Sentar na Calma” é o nome taoísta para essa prática. Por meio dela, busca-se alcançar a serenidade. “Esta é a condição inicial e básica para que algo mais aconteça. E como aferi-la? **Pelo coração**, privilegiado órgão sensorial de emoções. **Sentir** num nível corporal amplo que o coração está calmo, o peito vazio” (GERBER, 1999, p. 11. grifo do original).

Não é o pensamento que se pretende atingir com a meditação, mas o vazio: “esvaziar a mente da palavra sabida, criando um vácuo que atraia o

que não se sabe”. (GERBER, 1999, p.11). Relembro a atitude não-silenciosa das educadoras na pesquisa referida: estariam saturadas, cheias, sabidas, sem espaço para a incursão por territórios desconhecidos. Justamente o pensamento estava acionado, e o que a roda de dança solicitava, inicialmente, era o sentimento, a entrega a um caminho que passava pelo coração, por meio do silêncio.

No círculo dessa específica prática de dança – as danças circulares sagradas – um estado silencioso é solicitado do dançarino para que nele possa ecoar a música, abrindo o canal receptivo para a experiência; depois, para que cada um possa tomar consciência de seus gestos, para centrar-se e ainda, por fim, para a conexão de cada um com a roda, o grupo. A dança na roda é um convite a escutar e ver além do óbvio manifesto no dia-a-dia; é um círculo de meditação em movimento.

Dançar no círculo é, pois, meditar, abrir os canais obstruídos da percepção, sintonizar o silêncio para poder ouvir as notas sutis que os ventos trazem, soprando de outras direções. É um exercício espiritual, exercício silencioso no movimento, no equilíbrio e na sintonia com o nosso corpo (DIJKSTRA, 2001). Solicita um estado introspectivo, mesmo que a dança seja alegre e vibrante: o movimento pode estar direcionado para fora, mas a conexão é sempre interna.

Durante a meditação, a percepção se desloca da preocupação com as agitadas ondas da superfície de nossa vida, para o ritmo e as correntezas mais profundas que se movimentam dentro de nós. Desta forma nos conduz, gradualmente, ao nosso ponto de conexão com a vida. As Danças Circulares são meditativas, na medida em que são instrumentos para promover nossa concentração e focar nossa atenção, facilitando o contato com a nossa essência. (EID, 2002, p. 156).

Por meio da dança, na percepção do silêncio, a pessoa apodera-se de sons e formas, pode construir a “forma movimentada do invisível” (WOSIEN, 2000, p. 138). Na caminhada passo a passo do círculo, em direção ao silêncio, desprende-se da agitação, apropria-se de si, volta para casa.

O recolher-se é uma experiência incomum ou não vivenciada entre os educadores. Então demoram a se conectar com o silêncio, na cadência da música, consigo, com os outros. Mas por quê? Seria suficiente justificar pelas características de um país tropical, carnavalesco, festivo, extrovertido?

Para além desses aspectos levantados como possibilidades interpretativas, trago comigo a intriga de que os professores (e os adultos em

geral) não gostam de errar. Preferem não passar pela experiência, se supõem que não darão conta. E, num primeiro encontro com as danças circulares, ao entrarem na roda, o momento inicial pede a exposição de corpo inteiro, podendo revelar limites, explicitar dificuldades. É quando se revela, igualmente, uma falta de jeito, certo desconforto que só pode ser extravasado na conversa, ou no riso nervoso. A pessoa que está literalmente apartada de si, pela educação racionalista que recebeu, dentro e fora da escola, quando entra na roda apenas mostra-se como a regra do dia-a-dia, apresenta-se com o comportamento cotidiano na forma de levar a vida.

Dizemos que a roda da dança é um microcosmo, é uma representação da roda da vida. A forma com que nos comportamos e lidamos com situações diversas no cotidiano, trazemos para o círculo da dança. Tolerância ou intolerância para com os próprios erros e os erros dos outros, atitudes expansivas ou contidas, agitação ou calma, paciência ou impaciência diante de ritmos lentos e repetitivos, acolhimento ou negação do outro, identificação com certas culturas e indiferença a outras, equilíbrio ou desequilíbrio diante de sentimentos emergentes, percepção ou não dos próprios movimentos e dificuldades, aceitação ou não dos próprios limites são polaridades de comportamentos que tomam lugar na roda e, quanto mais houver abertura, tanto mais poderão ser tocadas e integradas.

Acontece quando um grupo vai conquistando um entrosamento e vai sendo capturado pelo espírito da dança: começa a ouvir a simbologia que perpassa cada roda. Desta forma, as pessoas que já deram espaço ao silêncio vão tomando consciência e se percebem na roda da dança repetindo atitudes da roda da vida. Tal percepção, sempre sutil, é como uma faísca que, acolhida e alimentada, toma a proporção do fogo que cresce, ilumina e aquece possibilidades de transformação.

Nas reações “conversadeiras” das educadoras na dança, identifico, igualmente, o medo do desconhecido e a repressão do espírito aventureiro, que não lhes permite jogar-se à experiência da qual não têm controle. É impressionante como os adultos, de modo geral, mas especialmente os professores, estão pouco disponíveis à aventura, à experimentação, à possibilidade de inventar e transgredir! Certamente esse comportamento, típico de adultos, não vem de um querer deliberado. No meio do caminho está a educação e a cultura que roubaram da criança que foram, a dimensão do jogo, da aventura, da coragem e ousadia de lançar-se ao mundo e inventar mundos (MALAGUZZI, 1999). Não

é verdade que a escola, tradicionalmente, ensina apenas o acerto? E os cursos de formação? Subtraindo a arte, prevalece a prescrição e seus modos de fazer, com verdades absolutas, rotinas, falta de tempo para experimentar, arriscar-se. Não se ensina ou incentiva a coragem e a confiança para experimentar, buscar soluções, criar, errar, acertar, como um desafio. Que contradição do sistema de ensino! Ensina-se o medo da procura e o recuo diante do desconhecido. As conversas, os risos, no contexto de grupos iniciantes de danças circulares sagradas, são para mim demonstrações de tais ensinamentos assimilados em anos de aprendizagem cultural.

Não é fácil revelar ideias e práticas quando não somos estimulados a trocar pontos de vista, quando aprendemos a guardar nossas descobertas e saberes construídos para nós mesmos, para “usar com a minha turma de alunos”. Partilhar é um verbo pouco conjugado entre educadores, na escola. Partilhar, mostrar-se. Essa é justamente uma das consequências advindas do ato de entrar na roda da dança circular: mostrar-se. E de corpo inteiro. Pois a dança reclama a inteireza do ser presente na roda. No círculo de mãos dadas, lado a lado com todos, mostramo-nos para os outros. Não há como esconder-se. O corpo mesmo denuncia a tentativa. E então, o que fazer para esconder-se, para não confrontar com limites e possibilidades? Tentar disfarçar ou descarregar a dificuldade – rindo, conversando, fazendo piada, provocando ruídos.

Tendo identificado o riso e a conversa como atitudes recorrentes no início das rodas, certo dia propus a um dos grupos dançar *Heather*, uma dança tradicional da Letônia. Coreografada por Anastasia Geng, pertence ao grupo de danças inspiradas nos Florais do Dr. Bach. É uma animada e divertida dança, que tem na figura da coruja o centro da história contada por meio dos movimentos dos dançarinos. Segundo consta, o floral *Heather* é indicado para pessoas tagarelas, que têm muita necessidade de estar em companhia de outros e falar-lhes de si. Tomando por base a tipologia dos florais,

[...] ao tipo *Heather* pertencem as pessoas palradoras! O Dr. Bach chamou-as afetuosamente de ‘tagarelas’, porque gostam de se achegar de você e falar desenfreadamente. [...]. Os que os ouvem têm dificuldade em participar da conversa e, mesmo quando o fazem, isso só serve para alimentar o tipo *Heather* com uma deixa ou com um lembrete para que conte mais uma história acerca de si mesmo. (HOWARD, 1992, p. 27).

Tal como a administração do floral, a dança parecia perfeita para aquele momento do grupo, em que não paravam de falar, não ouviam ninguém.

Entretanto, a turma não gostou da dança, não se divertiu nem conseguiu sintonia com ela. Nada de harmonia, só desconexão e tumulto. Pela reação, ficou claro que aquela dança não conquistou simpatia. E posso desconfiar por que: trazia à mostra o contrário do padrão de funcionamento da turma, ao mesmo tempo em que demonstrava um lado conhecido. Quer dizer, era expansiva, ruidosa, descontraindo, misturada, brincalhona; contudo, chamava ao destaque alguns personagens (as corujas) que deveriam ir para o centro da roda num certo momento do desenrolar da coreografia. Esse era o momento da exposição, de assumir a identidade individual (*heather* é conhecida como a flor da identidade). Era quando o contrário de que falei se apresentava: se na roda poderiam ficar indiferenciadas, escondidas atrás das conversinhas e dos risinhos coletivos, ao serem chamadas para o centro da roda, assumindo o papel da coruja, ganhavam visibilidade e teriam que se assumir como eram. Dificuldade então se fez. A dança, carregada de simbolismo, apresentou sem disfarces, no corpo dançado, o incômodo, a negação e o limite em experimentar o silêncio.

Diante das conversas que quebravam a sintonia da roda (e de um processo) que estava começando, eu verdadeiramente me impressionava e me espantava. Mais de uma vez me perguntei: será que essas professoras estão com uma “casca” tão dura assim? Por vários momentos cheguei a pensar que seria impossível romper atitudes rígidas, mais evidentes em um grupo que outro. Minha atenção para as reações, movimentos, palavras, gestos vindos dos participantes era redobrada no início, pois estava conhecendo as turmas e reconhecendo comportamentos. Continuava e confiava no processo de constituição dos grupos. Lentamente, dando tempo ao tempo, crescia minha compreensão da dinâmica que cada grupo ia assumindo. Pouco a pouco, esboçava leituras sobre o silêncio, a falta de silêncio, a dificuldade do silêncio, a recusa do silêncio.

Um dia ouvi de uma participante, com todas as letras: “eu não gosto de silêncio”. Naquele instante tive a certeza de que a dança circular estava atuando, mobilizando aspectos negligenciados, dela e, quem sabe, de todo o grupo. Estava localizada a falta. Pela importância que assumiu o dizer que não gostava do silêncio, trago o diálogo que estabelecemos na época do ocorrido:

- Ah! Mas eu não gosto de silêncio! Eu falo muito, gosto de agito. Com as crianças também. Eu saio da aula e não me canso de falar, enquanto as outras professoras reclamam que estão sem voz.
- Talvez seja justamente esse o seu aprendizado, o silêncio; o que parece ser a dificuldade geral dos adultos professores...

Retrucou que é meio surda; teve um problema sério no ouvido, até operou. Nessa hora eu suspirei, espantada. Exclamei: agora entendi tudo! Você não entende? (OSTETTO, 2014, p. 146).

Retomar o diálogo torna-se importante pelo fato de ter reforçado minha intriga sobre a dificuldade do silêncio entre os professores e por trazer à consciência mais alguns dados para a compreensão do fenômeno. Ao falar que “gosta de agito”, que “não se cansa de falar”, a participante revela seu aspecto extrovertido, seu lado que não se aquieta, que se entrega sem reservas ao mundo. Ficar em silêncio, conter-se, às vezes é um problema para o extrovertido. Neste caso, a dificuldade estava tão soterrada, tão negada, que a mesma parecia não querer escutar, ou não poder ouvir – nem a si mesma, nem a dança, nem o grupo. O canal de abertura para a experiência, que chamava à entrega, estava obstruído.

### **Na circularidade da dança, modos sutis de cultivar o silêncio e a escuta**

No círculo dançante pode acontecer o duplo movimento de olhar para dentro e para fora, de escutar e silenciar: a roda girando, nos compassos da música e nos passos da dança, provoca a atitude de ouvir as vozes que vêm de dentro e de fora do dançarino. Há, todavia, quem não queira ver nem escutar. Na cena aqui relembra, da participante que não gostava de silêncio, o ritual, a roda, a música, a dança, empurraram-na para si mesma e foi na conversa que mantivemos, na corrente da comunicação, na estruturação dos discursos, trazendo o de dentro para fora, que a mesma pode dar visibilidade aos seus limites. Aceitá-los seria outro movimento. Mas a situação da dança mostrou, apontou um caminho de aprendizagem individual.

Na continuidade da pesquisa, atravessada a fase inicial, desconcentrada e barulhenta, nas rodas que permaneciam girando era visível a ampliação de conteúdos simbólicos nos gestos e nas falas das educadoras. Os jeitos de viverem e dizerem a experiência diferenciavam-se crescentemente. Para que a força e o significado da roda da dança pudessem se revelar e comesçassem a ser apropriados pelos grupos, foi preciso tempo. Foi necessário confiar, esperar para o tempo de o silêncio vingar.

O tempo! Como vivemos os tempos? Temos tempo? Perdemos tempo? Em regra, não é destinado tempo aos processos interiores, às coisas do coração,

ao sentimento, à emoção. Às coisas enfim que têm importância secundária na sociedade do trabalho e da racionalidade e, por consequência, nas instituições educativas. No comando está o tempo cronológico, impedindo a parada, na qual justamente o encontro indizível com o mistério, no momento do silêncio, poderia acontecer.

Na nossa cultura, a capacidade de contemplação está perdida (MOORE, 1997 apud OSTETTO, 2014). Na realidade frenética da produção material, impelida por *Chronos*, parece que não estamos fazendo nada quando contemplamos. Recolher-se no silêncio, espantar-se, capturar a expressividade do tempo descontínuo, do instante, que passa desordenadamente e não em linha reta, longe está da experiência comum de nossos dias. Não há lugar para o corte, o susto, o choque da experiência no tempo dominado por *Chronos*.

E a educação? É atravessada, e ferida mortalmente, por *Chronos*. Desde o planejamento escolar, o tempo cronológico é rigorosamente calculado e minuciosamente vivido na rotina. Então sentimos o peso da limitação e do controle a demarcar o que e quando fazer algo. Em regra, o planejamento educacional não deixa escapar o tempo para o instante, o imprevisível. Assim, aprisionado, o tempo transforma-se em inimigo da experiência e, por decorrência, da criação.

A entrega ao silêncio pede outra qualidade de tempo: *Kairós* (em grego: o momento certo, oportuno). “Quem vive *Kairós* perde a pressa, a velocidade, o consumo do tempo. [...] *Kairós* obriga-nos a viver o agora. Aliás, só aprende e vive o *Kairós* quem pode predominantemente viver o agora.” (MARONI, 2005, p. 14-15). Grifado no original). Não mais o tempo cronológico imóvel e homogêneo, controlado e manipulado pela razão, mas o tempo indeterminado aberto para o novo. “Vivenciar um tempo *kairótico* é vivenciar acontecimentos que cortam a sucessão temporal, e com isso marca-se uma significativa diferença entre o que vem antes e o que vem depois. *Kairós* está, pois, a serviço da vida.” (MARONI, 2005, p. 13).

A dominação e a determinação de *Chronos* no mundo acadêmico, como se já não o soubéssemos, revelou-se explicitamente na manifestação de uma das turmas com quem dancei na universidade. Ao dançar com tal grupo de alunas, as quais estavam no último semestre de Pedagogia, era visível a preocupação com o trabalho de conclusão de curso (TCC). Traziam a tensão (e certa agonia) do processo de elaboração do trabalho para os encontros de dança. Ficou claramente demonstrada a falta de tempo, a pressão dos prazos e a ansiedade

provocada por tudo isso quando, num dos encontros eu propus dançarmos uma cantiga brasileira que aprendi com a própria compositora e coreógrafa, Sônia Etrusco – de Belém do Pará (em 2003, no II Encontro Brasileiro de Danças Circulares Sagradas, realizado em Itu, SP). A cantiga tem os seguintes versos:

*Calma, calma, pra que tanta pressa  
Muita calma, temos tempo à beça  
Tudo tem seu próprio tempo  
As ondas do mar, o vento  
Cada estação, o dia, a noite vem e vão.*

– *É o nosso hino!* Exclamaram pronta e espontaneamente. E nos encontros seguintes, comentaram: – *Ficou sendo a música do TCC. A gente canta para os professores do último ano.*

O círculo da dança configura-se um espaço privilegiado e preenche de possibilidades para que algo aconteça. Anuncia-se nele a experiência de um tempo qualitativamente diferenciado, que transcorre para além da duração da dança, no tempo infinito da meditação em movimento. No tempo capturado e sentido na corrente que passa pelo coração, com a profundidade, as cores e as formas daquele que se deixa levar por *Kairós*, o bailarino abre seus braços ao encontro do mistério. O silêncio inaugura a passagem. Há que aprender o silêncio.

Voltando ao processo dos grupos com os quais dancei durante a pesquisa, considero que pelo menos algumas frestas foram desenhadas, algumas passagens foram abertas. O silêncio ganhou espaço considerável e pudemos vislumbrar o fluir sereno da dança, prenúncios do tempo *kairótico*. Entre aqueles que se deixaram envolver pelo espírito da dança, porque ninguém dança por decreto, por obrigação. Se coagido, no máximo executa uma técnica. As danças circulares apenas fazem um convite, um chamado. Aceitá-lo depende de cada um.

Como dissera Bernhard Wosien, o bailarino-coreógrafo alemão das danças circulares sagradas:

A dança, em especial, tem essencialmente a ver com a meditação, porém, só quando o bailarino verdadeiramente participa e é arrebatado pela sua musa. Jamais uma fonte pode se nos tornar acessível, se nós não mais acreditarmos nela. Este ser arrebatado, porém, é o elemento meditativo. Contrariamente a isso estão aqueles esforços dedicados essencialmente à apresentação e ao desempenho. Contrariamente também ao refletir e ao

analisar intelectuais, o objeto da meditação deve ser movimentado da alma através de exercícios contínuos – o caminho da meditação leva de dentro pra fora. (WOSIEN, 2000, p. 28).

No contexto da pesquisa realizada, muitos foram arrebatados, entregando-se verdadeiramente ao caminho da meditação, do silêncio cultivado. Deixando-se tocar por Terpsícore, a musa da dança, aceitaram o convite. Lembro-me de algumas danças muito solicitadas, fato que não poderia indicar outra coisa senão que foram apreciadas. Por exemplo, depois de várias vezes dançarem *Elm* (Letônia), *Menoussis* (Grécia), *Tread gently on the earth* (Inglaterra), essas danças foram para a lista das preferidas dos grupos. E são danças explicitamente meditativas: ritmo lento, música suave, passos leves, essencial e evidentemente espaço onde ecoa o pedido sensível para o silêncio de todos (OSTETTO, 2014).

Se o processo tivesse se encerrado nos primeiros encontros, não teríamos tempo de perceber a entrega de um número considerável de educadoras entre os grupos. Poderia deduzir e cristalizar a observação inicial: os professores não se entregam à aventura, não conseguem fazer silêncio. Dançar com os grupos de professoras confirmou a Dança Circular como um momento privilegiado de experimentar o silêncio, de cultivar a escuta.

Somos feitos de silêncio e som, de medo e desejo, como diz a conhecida canção. Na dança, as professoras que enfrentaram o medo e deram lugar para o desejo, tornaram-se aprendizes do silêncio. No giro das rodas, o silêncio se fez.

### **Cultivar o silêncio e a escuta: cuidar para que as orelhas não amadureçam**

No projeto “La musica è un suono ben fatto”, realizado por escolas de infância de Reggio Emilia (2008), Giacomo, uma criança de quase três anos, em sua narrativa diz que escuta o gato e que “O silêncio é o gato que dorme”. Miguel, de seis anos, diz que “Devemos trabalhar com os ouvidos... os sons são especiais, reservados, são um nevoeiro... Você vê com seus ouvidos. Os sons têm dentro deles sons que ninguém sabe.”. Em grupo, por sua vez, as crianças qualificam os sons que, por suposto, experienciaram: muito veloz, leve, indestrutível, lento e doce, amigo, infinito, carinhoso, líquido, musical, emocionado, quente. Depois Valeria, de seis anos, falando sobre a música, diz que “Tem também a música do silêncio”. E Francesca, de cinco anos, afirma: “É preciso um motivo para fazer uma composição”.

Nas falas dessas crianças, testemunhamos pensamentos e hipóteses que reiteram a necessidade de lhes dar ouvido. Se hoje eu posso ler e me deliciar com as narrativas de crianças italianas, é porque houve um professor, ou uma professora, que reputou importante escutá-las e acolheu suas vozes, carregadas de saberes e sensibilidade poética. Nessas narrativas revela-se a criança como interlocutora real do adulto, ao mostrarem meninos e meninas que fazem, dizem, pesquisam, buscam, experimentam, expressam suas hipóteses e seus pensamentos, porque o espaço da escuta está franqueado, está cultivado. Não silencia as crianças.

Além da beleza das narrativas poéticas próprias das crianças, imagino o adulto projetando, vivendo os percursos de experiências e documentando o processo: creio que ele tinha as orelhas verdes, bem verdinhas, novinhas, porque foi capaz de escutar as crianças em sua inteireza. Como o homem de verdes orelhas, na história de Gianni Rodari:

Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficara verdinha  
 Sentei-me então a seu lado  
 A fim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menininho tenho a orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz de pedras e passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
 Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse no campo de ovelhas.  
 (RODARI apud TONUCCI, 1997, p. 13).

Cultivar o silêncio e a escuta é também cuidar para que nossas adultas orelhas não amadureçam a ponto de não mais captarem as vozes da natureza, do mundo ao redor, que pede nossa atenção. Com verdes orelhas, sigamos aprendendo a reparar nas vozes que ecoam das diferentes linguagens das crianças, cultivando tempos e espaços para escutar a poesia nossa de cada dia, que se insinua na eternidade do instante que se faz silêncio.

## Referências

- BOLEN, J. S. *O milionésimo círculo*. São Paulo: TRIOM, 2003.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- DIJKSTRA, J. *Nella danza sei tu; la spiritualità e la cura nelle danze meditative*. Verona: Gabrielli Editori, 2001.
- EID, M. M. R. Danças circulares: um caminho para a cura. In: RAMOS, R. (Org.). *Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 151-158.
- GAMBINI, R; DIAS, L. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.
- GERBER, I. *De Freud a Bion pelos caminhos de Lao-Tzu: um cenário transdisciplinar*. São Paulo, 1999. (Texto digitado).
- HOWARD, J. *Os remédios florais do Dr. Bach passo a passo*. 5. ed. São Paulo: Pensamento, 1992.
- HOYUELOS, A. *Il soggetto bambino: l'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Edizione Junior, 2014.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MARONI, A. *Busca e mistério*. Primeira Versão. Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 131, abr. 2005.
- OSTETTO, L. E. *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- REGGIO, E; SCUOLA, E., NIDI D'INFANZIA. *La musica è un suono ben fatto*. Reggio Emilia: Ufficio Stampa I, Teatri, 2008.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SARAMAGO, J. Deste mundo e do outro. In: Fundação Saramago, publicação de 19 jul. 2010. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/74461.html>>. Acesso em: 09 abr. 2018.
- TONUCCI, F. *Com olhos de Criança*. Artmed, 1997, p.13.
- WOSIEN, B. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000.



## FORMAR PROFESSORES: OS DILEMAS DE FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTES<sup>1</sup>

Bernardete A. Gatti

As ações e os processos educacionais, considerados em seus diferentes ângulos e formatos, são centrais para o desenvolvimento humano e são condição para a construção da cidadania e de uma civilização que preserve as culturas na direção de um bem-estar coletivo. Torna-se, assim, área de interesse público vital, e a Educação Escolar, em particular, assume nesse propósito papel importante uma vez que é por meio dela que conhecimentos sobre nosso universo e vida são apresentados às novas gerações de forma mais sistematizada, e onde sensibilidades são construídas. Nessa perspectiva é que o papel social e cultural da educação em geral, e da escolar, se definem.

Contemporaneamente, e nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e a apreensão de conhecimentos e valores, e o desenvolvimento da sensibilidade humana tornam-se relevantes socialmente na direção da formação de gerações que possam se engajar num processo comunitário orientado pelo viver melhor em compartilhamento com todos, afastando-nos dos individualismos perversos geradores de exclusão social e cultural. Esse processo, que é educacional, associa-se à construção moral, ética e estética, ao domínio de linguagens, ciências, tecnologias, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Todos estes aspectos têm a ver com processos educacionais. São questões relativas ao ser humano na contemporaneidade e que denotam a importância dos processos educacionais e dos professores no cenário em que vivemos.

Nunca a sociedade humana foi tão extensa, densa, plural e tão complexa quanto hoje e nunca antes a humanidade tinha ocupado como hoje os espaços

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br).

disponíveis em nosso planeta, espalhando-se por todos os continentes. Esse cenário nos coloca desafios não triviais sobre a preservação da vida neste planeta. As questões ligadas à sobrevivência humana, à vida com dignidade, às possibilidades de compartilhamento e cooperação, de apreciação estética, têm interfaces com vários fatores e com a preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas, sua cultura e suas ações. Dependem hoje, mais do que nunca, do uso adequado de informações validadas de várias naturezas e da sensibilidade ao existir e ao viver. Por essa razão, coloca-se como um direito da cidadania a socialização e apreensão daqueles elementos culturais que podem contribuir para a construção de vidas com consciência clara dos seus determinantes naturais, sociais, culturais e com valores voltados à preservação da vida com dignidade. Torna-se crucial nesta intencionalidade poder acessar, interpretar e triar informações de diferentes naturezas, a partir de diferentes meios (estudos, livros, revistas, jornais, rádio, televisão, vídeos, internet, obras, etc.) para construir pensamento sensível à vida e às produções humanas: artísticas, tecnológicas, científicas, etc. Mas, esta construção depende do desenvolvimento de capacidades de apreciação, análise e interpretação que dependem de formações prévias. Estas formações são de modo mais específico objeto de trabalho no universo escolar.

O papel social da escola é definido nos processos de ensinar educando, garantindo aprendizagens e propiciando o desenvolvimento humano de crianças e jovens. Papel voltado à construção de uma civilização que preserve o bem coletivo, os valores de cooperação e respeito mútuo. Em perspectiva democrática, oferecer uma educação integral e integrada, significa alcançar em cada nova geração cada uma das pessoas e o conjunto humano. Tal perspectiva traz à tona valores relativos às questões de equidade social no confronto com as situações de dominação social, no binômio: *socialização e ampliação de oportunidades ou elitismo oligárquico*. Nesse conflito situa-se o trabalho dos educadores em geral, e, mais particularmente, dos professores em suas salas de aula. No contexto que sinalizamos, professores têm valor inestimável para as sociedades contemporâneas, porém, esse valor não está posto de forma radical e reconhecida nos movimentos contraditórios do social e das políticas, na construção histórica, nas disputas que vivemos. O tratamento ambíguo, genérico, relativos à sua formação, desenvolvimento profissional e carreira é o que se observa.

## Situando a questão

Para situar nossa discussão é importante contextualizar a questão da educação escolar no Brasil. Observemos alguns dados de nossa realidade educacional relativa ao alunado, à formação dos docentes em exercício nas redes escolares, e à formação inicial de professores nas licenciaturas.

### a) A educação básica

Callegari (2015), analisando dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2013, mostra o grave problema que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Participaram dessa avaliação 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental, em 55.000 escolas públicas, constatando-se que uma em cada quatro dessas crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabem escrever corretamente um texto simples, sendo muito pior a situação nas regiões Norte e Nordeste. Portanto, como sinaliza o autor, aos oito anos de idade essas crianças já estão em situação que determina precocemente que terão sérias dificuldades na sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão.

Sobre a trajetória escolar das crianças e jovens no Brasil, a partir de análises dos microdados do SAEB (2014) verifica-se que era de 62,7%, a proporção da população de 12 anos de idade *com ao menos os anos iniciais* do Ensino Fundamental concluídos. Nossa população em grande parte permanece com uma escolarização, em anos, bastante baixa, e que a afirmação de Callegari (2015) sobre uma exclusão escolar e social anunciada já nos primeiros passos do ensino fundamental se sustenta. Completando esse quadro, observando a porcentagem de alunos que aprenderam o que seria considerado minimamente adequado ao final de cada etapa de educação, observa-se que, em Português, no 5º ano, apenas 45% dos estudantes enquadram-se nesse critério, no 9º ano, apenas 29% aí se encontram, e no 3º ano do ensino médio, só 27%. Olhando os resultados em Matemática temos uma situação menos favorável ainda, no 5º ano, 40% está no nível adequado, no 9º ano, 16%, e, no 3º ano do ensino médio, somente 9% (Microdados Saeb/Inep – Elaboração: Todos pela Educação, 2014).

## **b) Professores nas redes**

Outro dado importante a se considerar diz respeito à formação dos docentes que estão em exercício nas redes públicas de ensino. Conforme estudo de Alves e Silva (2013, p. 871), constata-se que grande parte desses docentes não tem licenciatura na área em que lecionam, ou seja, nem quantitativamente atingimos o grau de formação colocado pelas normas nacionais para a docência. Observando os professores que lecionam Português, licenciados na disciplina, encontra-se apenas 54% (o maior percentual de licenciados depois de pedagogia – professores polivalentes); a partir daí, para as demais áreas disciplinares, os percentuais decrescem, por exemplo: em História, 34,3%, em Geografia, 29,4%, em Física, somente 16,9% (o menor percentual) são licenciados na área, ou seja, têm alguma preparação para o magistério.

Mesmo tendo-se ampliado a oferta de vagas nas licenciaturas, a procura de boa parte desses cursos não é grande e a evasão é alta. Observando os dados sobre matrículas e concluintes nos cursos de licenciatura em seu conjunto, verifica-se que o percentual de conclusão nesses cursos é relativamente baixo. A perda situa-se em torno de 66%. (INEP, Censo da Educação Superior, 2010, 2011, 2013).

Já é dado conhecido, também, que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares como matemática, física, química, geografia, biologia, etc., pela consideração por esses jovens das dificuldades em ser professor na cultura atual, como também pela falta de perspectiva de carreira (GATTI et al., 2010).

## **c) Formação inicial: licenciaturas**

Podemos agregar a toda essa situação os problemas com a qualidade da formação inicial de professores em termos dos currículos oferecidos nas licenciaturas. Estudo de Gatti et al. (2012) corrobora estudos anteriores sobre esses currículos: a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente muito pequena em relação à formação disciplinar específica (ver tabela 1). A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a

educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre conhecimento, e, desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, e desconsideração quanto aos aspectos relativos à formação de um professor que atuará junto a crianças, adolescentes e jovens nas escolas. Agregue-se a essa cultura a não existência no Brasil de um centro, um instituto, um *locus* (qualquer que seja sua denominação) em que essa formação seja oferecida de modo integrado, como se observa em outros países.

*Tabela 1 – Licenciaturas: percentual de conhecimentos disciplinares\**

<b>% Disciplinas</b>	<b>Artes**</b>	<b>Biologia</b>	<b>História</b>	<b>L. Port.</b>	<b>Matem.</b>
Conhecimentos específicos da Área	65,9	78,8	63	59,5	53
Metodologias e Práticas	12,0	7,5	8,5	7,5	11,0

*\*Cf. Gatti, 2012. \*\*Artes Plásticas e Artes Visuais.*

*Obs. Quanto às licenciaturas em Pedagogia observaram-se as seguintes proporções:*

*Fundamentos – 37%; Metodologia e Práticas – 21,5%; Conhec.*

*Áreas Relacionadas ao Currículo da Educação Básica – 6,5%.*

Vamos particularizar alguns aspectos relativos às análises dos Projetos Político-Pedagógicos de licenciaturas em Artes, analisados na amostra que estudada por Gatti et al. (2012). Pelos dados obtidos no estudo citado quanto à estrutura curricular das licenciaturas em Artes verifica-se uma fragmentação curricular muito grande: os cursos se mostram com uma estrutura dividida em muitas disciplinas, em contraste visível com os propósitos dos projetos pedagógicos apresentados, especialmente quando se verifica que em alguns há propostas de eixos ou focos formativos que, no entanto, no currículo se dissolvem em horas-aula excessivamente fragmentadas. Ou seja, há uma proposição teórica de integração de trabalho que não se realiza no currículo concreto. Ressalte-se, também, com base nos dados obtidos, que as ementas

dos cursos são genéricas, com informações insuficientes, algumas com frases curtas, sem continuidade, evidenciando fragilidade no que se refere a orientar o desenvolvimento de uma disciplina e situar os estudantes. As 400 horas obrigatórias de Práticas relativas ao ensino também não se acham claramente apresentadas – onde, quando, como – o que contraria a intencionalidade posta nos projetos pedagógicos de formar um docente em artes para atuar na educação básica. Observa-se uma grande heterogeneidade curricular entre as IES analisadas não se caracterizando um perfil claro de formação para a docência. Considerando a autonomia que é facultada às instituições isso é esperado e até desejável, em certa medida, uma vez que os currículos devem atender, também, a características locais ou regionais. Porém a extensão da diversidade encontrada beira à pulverização formativa e a uma ausência de referências. Não se encontram, por exemplo, referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. O que chama a atenção são discrepâncias muito fortes quanto à oferta de disciplinas específicas da área e as de metodologias e práticas de ensino para o exercício da docência com crianças e jovens adolescentes. Ou seja, não há um balanceamento equilibrado entre o conjunto de horas dedicadas à formação para educação e as relativas aos conhecimentos específicos em artes. Há casos em que até o mínimo proposto em norma federal não é cumprido. Maior equilíbrio seria de se esperar em curso voltado à formação de professores. Há IES que não apresentam dados claros sobre os estágios, e também sobre os procedimentos pelos quais os estágios são realmente realizados, acompanhados e avaliados.

Com essas análises, pode-se levantar a hipótese que falta nos cursos de licenciatura, em geral, uma compreensão maior quanto a como formar professores para a educação básica, com clareza de perfil de formação para o trabalho docente nas escolas.

Na direção do que colocamos no início deste trabalho, não há indícios seguros de que a importância de formar professores com qualificações adequadas às necessidades do mundo contemporâneo, às demandas da vida social, ao papel social da escola, considerando contextos socioculturais e construção de uma civilização, esteja posta nas propostas formativas de modo institucionalizado e conscientemente assumidas. Os cursos de licenciatura ainda são tomados como “menores” quando sua importância é vital para as sociedades contemporâneas em que da escola se demanda um processo dinâmico de ensinar educando.

Ou seja, em que pesem os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e os programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica no Brasil, nem manter satisfatoriamente os estudantes em seu percurso escolar, como também não se conseguiu ainda melhor qualificar, de modo amplo, a formação de professores. As redes de ensino também se mostram com carências quanto à formação de professores licenciados em várias áreas disciplinares. Pelos resultados que temos obtido nas aprendizagens e no percurso escolar dos estudantes no país, resumidamente acima expostos, verifica-se que os efeitos esperados pelas diversas políticas dirigidas à educação básica e aos docentes ainda não estão satisfatórios. Também, não são constatadas nas instituições de ensino superior ações de valorização da formação para a docência, ações que não encontram na legislação impedimentos. Não se constata discussões coletivas de docentes nas licenciaturas sobre a formação que estão desenvolvendo, se há integração e interfaces, e sobre o que seria importante fazer para formar profissionais que irão trabalhar nas escolas com nossas crianças e jovens adolescentes.

Temos que considerar que profissões são aprendidas e um trabalho profissional tem características que o distingue de um mero ofício. Hoje um profissional se caracteriza por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas relevantes a esse campo, por ter conhecimentos bem balizados sobre sua área, por saber transformar esse conhecimento, como nos diz Shulman (2004), em conhecimento para o ensino, para torna-lo acessível, compreensível, apreensível pelos alunos. A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Abbot, 1988; Avalos, 2013; Roldão, 2007; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003).

### **No contexto das instituições de educação superior**

Cabe considerar aqui algumas ações que poderiam ser desenvolvidas no contexto das instituições que formam professores, universidade ou outras, por gestores e docentes, no sentido de criar novas perspectivas para a formação de professores para a educação básica. Essas ações implicam em trabalho coletivo

e integrado, e, em considerar que trabalho na educação escolar envolve crianças e jovens em desenvolvimento. Enumeramos algumas possibilidades

1. Desenvolver reflexões coletivas sobre o papel da universidade na formação dos professores face aos desafios que se colocam à docência hoje.
2. Redimensionar e dinamizar novas formas curriculares para a formação de professores.
3. Proporcionar condições de troca de experiências formadoras entre os docentes.
4. Discutir/estudar formas de organização do trabalho pedagógico na sua relação com o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a comunicação professor-aluno.
5. Encampar a interdisciplinaridade e a integração formativa em espaços específicos.
6. Estudar/pesquisar/conhecer as crianças e adolescentes, suas expectativas, crenças, valores e concepções.
7. Estudar/pesquisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para o desenvolvimento profissional dos estudantes nas licenciaturas.
8. Trabalhar em equipe.

Ações dessa natureza podem contribuir para a criação de uma comunidade de conhecimento educacional, uma comunidade de investigação e uma rede de conhecimento de vivências didáticas e experiências pedagógicas para as mais diferentes áreas do conhecimento, abrindo espaço para inovações educacionais. Desse modo, as formas de exercer a profissão de professor formador de docentes para a educação básica, integrando perspectivas relativas às demandas postas pela sociedade hodierna e à trajetória desejável para as novas gerações, deixam de ser individuais e passam a ser institucionais (TEDESCO, 2006).

## **Concluindo**

No que se refere à formação inicial, resta sem resposta uma clara política integrada na direção das licenciaturas, embora tenhamos avançado recentemente alternativas para essa questão com as novas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores, exaradas pelo Conselho Nacional de Educação recentemente (Resolução 02/2015) cujas orientações deverão estar implementadas pelas IES até 2017. Aí se propõe uma base nacional comum para essa formação que, para se concretizar de fato, demandaria que tivéssemos nas universidades centros formadores de professores, de todas as modalidades e níveis, centros onde a pesquisa sobre ensino e docência, sobre escola e escolarização, pudessem florescer ao lado de uma boa formação para a docência na educação básica. Caso contrário a base comum proposta estará fragmentada entre os cursos que continuarão dispersos em várias das unidades nas instituições de ensino superior. Sem um instituído aglutinador a base nacional comum para a formação de professores não tomará sentido e perderá seu significado.

Levando em conta os novos ordenamentos emergentes no mundo contemporâneo, as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais, não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com a dinâmica atual de nosso sistema escolar (em todos os seus níveis).

Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens significativas, considerando que o fato educacional é cultural, que o papel do professor é central e que o núcleo do processo educativo é a formação dos alunos; processo que se constitui pelo entrelaçamento de fatores cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, e ter sentido crítico na direção de sua autonomia de escolhas. Escolas e professores são os agentes desse processo. Boa formação profissional, com consciência social, é necessária para que ações pedagógicas na escola criem as condições para a autonomia e a cidadania, com conhecimentos e sensibilidades que favoreçam a vida humana com dignidade.



## Referências

ABBOT, A.D. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

- ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n.124, 2013, p. 851 – 879.
- AVALOS, B. (Ed.) *Héroes o vilanos? La profesión docente em Chile*. Santiago de Chile. Universitaria, 2013.
- CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. IBSA–Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada: Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de jul. 2015. Seção 1, p. 8 a 12.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.
- GATTI, B.A., ANDRÉ, M. E. D. A, GIMENES, N. A. S., FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, vol. 41, 2014.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI ET AL. A atratividade da carreira docente. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, v. 1, p. 139 – 209, 2010.
- GATTI, B. A. e BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. NUNES; M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Coleção Textos FCC*, vol.29, 2009.
- GATTI, B. A. (org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. *Relatório Técnico*. Brasília: UNESCO/MEC/CAPES, 2012.
- INEP. *Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior de 2010, 2011, 2013*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_cens](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens)>. Acesso em: 21 de mar. 2015.
- MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013.
- RAMALHO, B.; L. NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 34, p. 94-103, jan/abril, 2007.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. edited by Suzanne M. Wilson; foreword by Pat Hutchings, Jossey Bass: San Francisco, CA, USA, 2004.
- TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (org.). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Microdados – Saeb/Inep: análises*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 06 de dez. 2014.



MODOS DE  
PROPOR  
A FORMAÇÃO  
EM/COM ARTE



## SOBRE SER ARTISTA PROFESSOR<sup>1</sup>

Jociele Lampert

Como professora de Graduação e Pós-Graduação em universidade pública no Brasil, venho me questionando: como desenvolver articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem em Artes Visuais? Também questiono como são os profissionais que saem da universidade hoje, dos cursos de Artes Visuais? Independente de ser professor, artista, artista professor, ou mesmo, artista educador, ocorre refletir sobre como os profissionais reverberam e articulam a potência criativa entre fazer e pensar Arte, e mais, qual o lugar da pesquisa em Arte e sobre Arte na vida profissional desse sujeito?

Dentro de um quadro amplo, do lugar onde se situa a pesquisa em Arte e sobre Arte, o artista professor está urdido em uma interface crítica e criativa, seja ministrando aulas, organizando eventos, desenvolvendo pesquisas, realizando exposições ou desempenhando funções administrativas em projetos e no contexto universitário.

Alan Thornton (2013) questiona sobre a construção da identidade do artista professor pesquisador: 1) Como eu me identifico em minha profissão? 2) Com quais títulos, regras, práticas, conhecimento, valores e vocações os outros me identificam? O autor refere-se aos rótulos e conceitos com que, frequentemente, lidamos como artistas professores pesquisadores no contexto onde nos situamos como tal.

Cabe salientar que todo o objeto artístico poderá ser passível de dinâmicas pedagógicas, políticas e discursivas. Também é relevante apontar que a Arte que ensinamos na universidade é diferente da Arte que circula no sistema e mercado de Arte, que é diferente da Arte que ensinamos na Escola. Trata-se

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br).

do mesmo cerne (Arte) e, no entanto, com objetivos e proposições diferenciados (Lampert, 2009), o que pressupõe a construção de pensamentos e ações em instâncias distintas que invadem práticas artísticas e saberes pedagógicos. Desta forma, minhas reflexões incidem sobre o tema do artista professor.

O termo foi usado inicialmente por George Wallis (1811–1891) em meados do século dezenove, e vem sendo construído desde então para firmar um retrato pedagógico da identidade associado à práxis do fazer/saber Arte. Desde então, uma rede de ações, textos/teorias e práticas foram desenvolvidas para entender o processo de pensamento que discute o lugar do artista professor, que é um processo conceitual de ampliar um modo artístico e estético de pensar o ensino de Arte. Assim, conforme Jesus:

O professor-artista surge, no campo da literatura em torno da educação artística, como uma figura na qual confluem diversas tensões que advêm do cruzamento de dois campos diferentes, o professor e o artista, fazendo com que quem nele se inscreva esteja sujeito também a essas forças [...] Assim se por um lado encontramos alguns artistas que se consideram professores, alimentando uma atividade da outra como algo essencial e inevitável. Por outro, temos artistas que desejam manter alguma distinção entre o seu lado artístico e o ensino, oferecendo algum entrave e distanciamento aos termos “educação” ou “ensino”. [...] Isto quer dizer que as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento. (JESUS, 2013, p. 148–151).

Para Camnitzer (2015), a Arte foi deixada de lado pela Educação porque se supõe um instrumento emocional e expressivo que utiliza uma simbologia imprecisa (quando não totalmente subjetiva). Por outro lado, supõe-se que Arte não pode competir com a escrita e a matemática, e assim, seria incapaz de funcionar como algo útil para que tenha a ver com o conhecimento, assim, aponta-se para uma ideologia utilitarista do conhecimento. No entanto, Arte é uma forma de pensar, mais que um instrumento. No sentido amplo, não se refere apenas a objetos “sacralizados ou adorados” (que chamamos obras de Arte), não se trata de negar fantasia, mágica ou a capacidade de maravilhar-se com o que é produzido, mas há de enfatizar a capacidade de instaurar um pensamento visual com mais propriedade racional (mesmo que percebido como subjetivo). Do mesmo lado, a Educação tão pouco deverá ter o sentido de ler, escrever e fazer cálculos, mas sim, ‘formar’ pessoas capazes de pensar criticamente e

que sejam capazes de questionar e utilizar o pensamento criativo. Não sendo Educação uma mera manutenção ou instrumento (também) de controle do *status quo* e manutenção do Estado.

Assim, problemas geram respostas e respostas geram outros problemas, e isto obviamente não cabe apenas no campo do ensino de Artes Visuais, mais também, trata-se da área da Educação amplamente. Reflete-se sobre a conjunção entre Arte e Educação e a noção de que Arte tem que ser uma parte do processo. Não exclusivamente de entender “Arte na Educação”, isto seria ainda, seguindo as reflexões de Camnitzer (2015), um pensamento esquemático e fragmentado. Ler e escrever não são atividades distintas de ver e desenhar, não é possível apartar conceitualização e questionamento de um processo de criação. Desta forma, ter uma visão multi, poli ou interdisciplinar claramente amplia o repertório disponível para entender os elementos básicos de um problema. Neste sentido, Arte não pode ser uma disciplina ancorada em artesanaria ou fábrica de objetos, mas um meio ou lugar para organizar e expandir conhecimentos, isto porque é uma forma de transbordar e transgredir em diferentes áreas e metodologias, que questionam o próprio conhecimento e sistema.

Deste modo, conforme aponta Groys:

[...] um sujeito que exerce simultaneamente a atividade de artista e professor parece estar condenado a viver simultaneamente nos dois campos. Todavia, viver na junção de dois campos que interagem não é só viver numa zona de contacto, como também é estar continuamente numa zona inflamada [e inflamável]. E como bem sabemos, as inflamações são reações do organismo às infecções produzidas por um corpo estranho. (GROYS, 2009, apud JESUS, 2013, p. 155).

Trata-se de um exercício sobre o ‘duo’, sobre o duplo no sentido de percorrer fronteiras, ciente do risco, não somente criar uma zona de contato entre o estúdio e a sala de aula, mas perceber em ações e dinâmicas que é possível uma colagem. Compreende-se que a aula de Arte (Lampert, 2009) deverá ser um contexto multiplicador através da pluralidade de confluências existentes em seu cerne, e assim, a colagem propiciaria estratégias conceituais. Para Garoian e Gaudelius:

Dada a posição da colagem como uma forma usada para atrair consumo, ela não é, coincidentemente, a forma de discurso mais amplamente usada pelos sistemas mediados de massa de televisão, publicidade, noticiário, cinema e Internet. Além disso, considerando o excesso de material

visual disponível nos jornais, revistas e outras formas de cultura visual, virtualmente cada professor de sala tem empregado a colagem como um processo rápido, fácil e barato de produção de imagem para os estudantes ilustrarem o que eles aprendem em várias disciplinas acadêmicas. (GAROIAN e GAUDELIUS, 2008, P. 23).

No entanto, a colagem poderá ser vista não como procedimento ou meio somente de um fazer artístico tecnicamente concebido, mas sim, evidenciar a dimensão estética e narrativa, entendendo a colagem como um eixo conceitual que permeia a elaboração crítica do contexto. Na colagem há uma indecisão, narrativa de caráter representacional ou anti-representacional (seja qual for o caso), tratando-se de um emblema para a cultura contemporânea, necessário que seja proposto ao ensino de arte uma atenção crítico/pedagógica sobre a colagem.

Partindo da interação (ou integração) entre *theoria*, *práxis* e *poesis*, entende-se um princípio onde são acolhidos sentidos múltiplos que acabam por percorrer a tensão e a pulsão na Arte e Educação. Compreende-se que a pesquisa em Arte que elabora um pensamento sobre o processo criativo *não acaba* em um objeto artístico, e sim, pressupõe a construção de um pensamento visual que pode ser subjetivado em meio às questões que permeiam a cultura visual. Desta forma, perceber o contexto relacional e o interstício social que a Arte pode apontar não é negar a expressividade artística, ou poesia, ou fantasia, como já foi dito, mas pressupõe entender a Arte como produção cultural.

Se pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de diálogo do processo criativo no fazer plástico e em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos um processo criador. Não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula, e isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam o ensino da Arte. Construir esta poética é tarefa árdua, é amarrar a área de conhecimento às implicações imbricadas no processo educacional. Levando-se em consideração que estas questões e tantas outras são trabalhadas nos cursos de formação, de acordo com Lampert (2005) é questionável o porquê ainda encontrarmos professores em escolas (muitas vezes recém-formados) trabalhando de forma desconexa da realidade do aluno, sendo extremamente conteúdistas, aplicando provas, propondo atividades meramente pelo fazer técnico e sem fim educacional algum, ou por um mero valor cartesiano.

Refletindo sobre este contexto e ancorando as reflexões no pensamento de Dewey (2010), aponta-se para quatro eixos de pensamento, sendo a Arte vista como experiência:

1. As Artes não são (e não devem ser) retiradas das coisas da vida cotidiana;
2. A Arte é uma forma imperfeita, poderosa e a sua experiência tem o potencial para ser transformadora;
3. Arte vem da cultura e vice-versa, e isso ampara o olhar sobre o que temos encoberto;
4. Por fim, e talvez mais relevante, para Dewey, Arte é política.

Compreendendo os eixos de pensamento que ancoram a filosofia de Arte como experiência, e diante do contexto situado acima, paira o entendimento de que o artista professor compartilha de diferentes paisagens em seu processo criativo, como possibilidade de ser um docente criativo e um artista ativo comprometido para além do espaço da obra de Arte.

O maior exemplo talvez seja Josef Albers (1888-1976), professor na Bauhaus (Alemanha) e posteriormente no Black Mountain College e na Yale University (Estados Unidos). A habilidade do artista em arriscar-se, o senso de curiosidade em direção ao seu entorno e a contínua experimentação no ensino, o qual Albers experienciou, incidiu como potência em seu crescimento artístico, e isto foi o ponto chave do seu caminho criativo. Estes fatores refletiam no trabalho de seus alunos, desenvolvendo uma forma de criatividade que era livre de preconceitos. De acordo com Albers:

Para mim educação é primeiro de tudo não dar respostas, mas dar questões. E se um estudante vem até mim com uma questão, eu considero muito cuidadosamente se eu deveria responder a ele ou não. Quando eu dou a ele a resposta para uma execução, então eu tiro dele a oportunidade dele de inventar e descobrir por ele mesmo. Eu digo, menino, eu sei que eu poderia responder a você, mas eu prefiro, para o seu próprio benefício, não te contar. (ALBERS apud BONCOMPAGNI; PANICHI, 2013).

## **Exemplificando Outras Paisagens em Arte e Educação**

Paisagem A – o desejo constituído sem hierarquia e com entusiasmo e capacidade criativa é potência para o ensinar e aprender como formas de Arte,

compreendendo prática artística e prática pedagógica. Similar a intermídia e diagrama do Grupo Fluxus (1960), apontando para a pesquisa. O planejamento das aulas de uma artista professor, não deveria estar atrelado a seus processos de criação e aos processos de criação de seus alunos? Faça um dia Fluxus.

Paisagem B - Para Dewey (1859-1952), o artista é um criador de experiências e o público é o co-criador (nos tornamos artistas quando nossa própria experiência é reordenada). De 1894-1904, Dewey idealizou e dirigiu uma Escola laboratório, na Universidade de Chicago. O principal objetivo da Escola era o desenvolvimento de pesquisas que compreendessem a filosofia da experiência em uma dinâmica contextual, aberta e ampla, fundamentando-se em: proximidade entre contexto escolar e vida das crianças; partir dos conceitos e conteúdos de Arte, História e Geografia para abordar significado efetivo na vida dos alunos; compreender que ler, escrever e fazer cálculos são habilidades necessárias para a vida. A escola, embora concebida como laboratório, diferenciava-se de uma fábrica. Ensaiar, testar, avaliar novos métodos e formas, percebendo o interesse na criatividade e resolução de problemas é algo diferente, do conceito de aplicabilidade no sentido de testar e avaliar um modelo ou grade a ser seguido. Faça caça palavras todos os dias, ou desenhe pedras.

Paisagem C - Há muitos artistas que tentaram instaurar espaços de ensino e desistiram (Matisse e Coubert podem ser exemplos). O que não quer dizer que a Arte não venha a ser ensinada ou aprendida (já que há muitas escolas e ateliês que continuam surgindo), mas ocorre que o ensino/aprendizagem não está atrelado à concepção técnica somente, ou a cópias de modelos e imagens, e sim, à habilidade técnica articulada ao processo de criação intenso (mergulho ou imersão) em ideias e tempo de produção. Para Beuys (1921-1986), a maior Arte de sua vida era o fato de ser professor e fundou a máxima de que todos os homens podem ser artistas. Hoje, sabemos que todos os homens podem ter potencial para tornarem-se artistas, isto porque também consideramos contexto versus conteúdo em um campo de prática ampliada e social, para além do espaço fechado do ateliê ou sala de aula. Nesse contexto, Allan Kaprow (1927 - 2006), conhecido como criador do *Happening*, desenvolveu seu campo de trabalho no contexto universitário, além do circuito artístico, servindo de influência para diversos artistas (e professores) na contemporaneidade. Foi codiretor do projeto *Other Way*, em Berkeley (EAU), que consta em introduzir ateliês de artistas em escolas públicas, similar a projetos de residências. Outro exemplo deste caminho é J. Itten, artista professor vinculado à Bauhaus (1888-

1967) na Alemanha, que construiu uma abordagem próxima à natureza, ao exercício e compreensão de olhar, baseado na intuição e método ou experiência subjetiva e cognição objetiva. Próximos dessa abordagem vinculam-se Paul Klee (1879-1940) e Kandinsky (1866 -1944), e mais adiante J. Albers (1888-1976).

Refletir sobre o espaço de ensino e aprendizagem, compreendendo o lugar do artista professor na Escola, paira sobre o entendimento da sala de aula como um campo expandido da prática artística do artista professor, e assim, é possível questionar o espaço modernista de criação individual e isolada do autor como criador, conforme segue o pensamento de Jesus (2013).

A tradição modernista definiu o estúdio como um espaço particular de produção individual e autônoma – o local onde o artista produziria livremente seu trabalho, e em isolamento exploraria e refinaria as suas competências artísticas. Todavia, nem sempre esta caracterização de isolamento do mundo correspondia à verdade, pois, como sabemos, o estúdio desde a tradição renascentista funcionava como um local de instrução, um ponto central para o convívio social e o trabalho coletivo, afastando-se da noção de oficina. (JESUS, 2013, p. 161).

Transportar o pensamento do estúdio, o espaço do artista para o espaço do professor permite construir reflexão, não só em torno dos espaços de cruzamento do estúdio com as práticas desenvolvidas pelo professor, como também, pressupõe o conhecimento em uma dinâmica relacional, construído e experienciado com outros.

### **Estudo de caso: Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke<sup>2</sup>**

Tanto os trabalhos no Grupo de Pesquisa, quanto no Grupo de Estudos, derivam projetos poéticos sobre o processo criativo e o campo da unicidade de pesquisas poéticas individuais, embora o trabalho seja partilhado entre os

.....

2- O Estúdio de Pintura Apotheke deriva suas ações de extensão, oferecendo oficinas de pintura, minicursos com prática artística, conversas com artistas professores, aulas abertas e ações que visam oportunizar a prática pictórica. O objetivo é propiciar o estudo de processos pictóricos, bem como, da possibilidade de ensino que envolve a pintura, não como meio tradicional, mas sim, em um campo expandido. Dessa forma, o espaço do estúdio torna-se ampliado para práticas, que envolvem a investigação artística, no ensino e processo de criação. As ações são desenvolvidas e organizadas em parceria com os participantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), do Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens (UDESC/CNPQ) e idealizadas, criadas e produzidas pela professora Dra. Jocielle Lampert (DAV/PPGAV).

participantes, cada artista professor deambula sobre sua intimidade no processo criativo. Nossos encontros partem de temas práticos: estudo de teoria das cores, feitura de tinta óleo e têmpera artesanias, cianotipia, estudo de aquarela, desenho de figura humana, técnicas de monotipia e encaústica, dentre outras, além da leitura e reflexão sobre os textos de Dewey (2010). Estes estudos apresentam um corpo não voltado para a representação de paisagens (natural), mas sim, um corpo conceitual na produção de sentido de quem ensina e aprende Arte, e compreende o seu espaço/tempo como uma paisagem. Compreendemos o fazer artístico como caminho para o processo criativo do professor artista, bem como o mergulho na experiência de seu próprio pensamento plástico.

Nesse sentido, o vestígio, rastro, pista, rascunhos, anotações, cadernos, estudos/projetos (em processo) instigam o trabalho proposto pelo Estúdio de Pintura Apotheke, pois como a própria palavra salienta, somos uma espécie de farmácia, laboratório ou armazém. Esta é a paisagem que tem configurado nossa busca e orientado nossos encontros. O saber/fazer para o artista professor torna-se relevante, mas, sobretudo, a experiência em saber/fazer que atravessa a construção da subjetividade docente é o que tem movido a produção de sentido elaborada pelo grupo. Refletir sobre o lugar da Arte na Educação, ou qual o sentido que o ensino de Arte pode trazer para a Educação, são vertentes que têm movido os trabalhos do grupo de estudos. Tais vertentes evidenciam o tratamento de conteúdos de pintura, referente ao fazer do artista ou professor ou pesquisador. Ou seja, trata-se de ampliar o olhar, o repertório e o saber artístico, tendo a pintura como eixo gerador para o crescente de um pensamento pedagógico.

### **Ainda: sobre Arte como Experiência**

A filosofia da Arte defendida por Dewey restabelece a união entre as formas mais sofisticadas do artístico com os sentimentos mais ordinários da vida humana. A constante interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes – afetivo, intelectual e prático (DEWEY, 2002). Na perspectiva do filósofo, as Artes oferecem vitalidade e aprofundam o conhecimento das experiências acumuladas, porque:

[t]oda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76).



Fig. 1 – Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Produção de tinta óleo artesanal e Estudos com modelo vivo. 2014. Foto acervo do Grupo.

É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar uma ideia do que o autor nos comunica a respeito da experiência singular/estética. A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, neste conceito instaurado por Dewey que uma filosofia da experiência para a Arte/Educação contemporânea torna-se pertinente.

A experiência singular é também uma experiência estética, tendo em vista que em ambas as experiências há consumação, e nunca cessações – como no caso de uma experiência intelectual. Nesse sentido, a experiência intelectual é diferente da experiência singular/estética. A primeira tem como matéria-prima símbolos e signos, e exige uma conclusão, um encerramento. É justamente por sua natureza conclusiva que gera incertezas. Ao contrário, a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente” (DEWEY, 2010, p. 110).

A experiência singular/estética é uma espiral, seu fluxo contínuo unifica a percepção entre o que é feito e o que é suportável; cria conexões com experiências anteriores – uma observação constante entre o que existiu, existe e existirá, o processo é vivenciado conscientemente. A ansiedade e as frustrações que fazem parte da vida cotidiana e estão presentes no processo criativo não são impeditivas para que a inteligência organize a consumação da experiência pulsante; o discernimento entre ações e desejos, não há dicotomias, fragmentações entre inteligência e sensibilidade. Tudo se relaciona, tudo está junto, é o próprio processo do viver unificado ao ambiente tomando consciência de si – esse conjunto consciente propicia ao sujeito uma experiência singular/estética. O estético, na filosofia da arte de John Dewey, não é um fator externo e que se “lança” para a experiência. Tampouco está relacionado ao luxo, ou é idealizado por qualquer corrente de pensamento transcendental. Para o autor, “o estético (...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (...) estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, p. 125-127).

O estético presente na experiência e que faz desta uma experiência singular/estética possui uma forma distinta de operação. O estético torna a experiência consciente através da classificação do que é percebido – *a consciência do conhecimento*. Esse movimento de relações está sempre unificado, incorporado com a apreensão reflexiva de experiências anteriores. O material singular da percepção estética é o equilíbrio e a proporção. Estes materiais surgem da experiência, num primeiro momento das ideias que proporcionam ao pensamento um carácter estético. A experiência se torna predominantemente estética quando seu desenvolvimento é controlado, ou seja, quando aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executada. A ordem e a realização existem e sinalizam o percurso da ideia, mesmo que assinalem o desvio e a ruptura (DEWEY, 2010).

Dewey afirma que “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 128). Como o artístico está relacionado ao ato de produção e o estético ao ato de prazer e percepção, uma obra acontece em sua completude quando o artista, ao trabalhar, assume essas duas atitudes transformando-a em uma só, ou seja, numa atitude artístico-estética. O artista, na concepção de Dewey, “comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação” (DEWEY, 2010, p. 130).

Essa sensibilidade do artista está diretamente relacionada ao seu modo de pensar acerca das coisas do mundo. O artista não apenas reconhece as coisas, ele as vê e das suas observações sobre as coisas do mundo, constitui sua percepção. O artista apreende a conexão entre o que ele está pensando e o que fará em seguida. O artista vivencia na sua consciência o efeito da sua obra. Se ele utilizar deliberadamente os materiais, não saberá a derivação do seu trabalho. Eles são veículos, não a matéria-prima para produzir a obra. O veículo, diferentemente da matéria-prima, é sempre uma forma de linguagem, expressão e comunicação. Porém, o veículo só encontra formação quando entra em contato com a consciência e a habilidade de um indivíduo.

O que está em questão é o controle do desejo. Na ideia inicial até será possível pensar em tudo, mas o “tudo” não é possível na relação que se pretende produzir – o artista encontra os obstáculos, as dificuldades da produção. Saber produzir neste limite da existência humana é aprender que a relação entre pensar

e agir, culminando em uma experiência singular/estética e compreendendo que experiência não é uma soma entre o emocional e intelectual, mas que ambos ocorrem inseparavelmente, é uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Chegar à consumação desta experiência é proteger o trabalho de uma mera sucessão de excitações (DEWEY, 2010). Sendo assim, a experiência singular/estética presente nos escritos de John Dewey é o lugar onde o autor nos esclarece sobre a proximidade desse conceito com o campo das artes e do trabalho do artista.



## Referências

- BONCOMPAGNI; S. PANICHI, R. Josef Albers: art as experience. In: ALBERS, J. *Art as Experience: The Teaching Method of a Bauhaus Master*. Castelo – Italy: Silvana Editoriale, 2013.
- CAMNITZER, L. Art and Pedagogy. In: *Visiting Minds 2013 – Pedagogia radical: RI arte como educacion /Radical Pedagogy: Art as education*. Panamá: Sirigua, 2015.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A Escola e a Sociedade / A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.
- GAROIAN, C. R.; GAUDELIUS, Y. *Spectacle pedagogy art, politics and visual culture*. Pennsylvania: Penn State University, 2008.
- JESUS, J. A. L. de. (IN)VISIBILIDADES: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <[http://dea.nea.fba.up.pt/sites/dea.nea.fba.up.pt/files/INVISIBILIDADES\\_3\\_sem\\_pagina\\_anexos\\_FINAL.pdf](http://dea.nea.fba.up.pt/sites/dea.nea.fba.up.pt/files/INVISIBILIDADES_3_sem_pagina_anexos_FINAL.pdf)>. Acesso em: 30 de ago. 2015.
- LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 443.
- \_\_\_\_\_. *Interface arte-moda: tecendo um olhar crítico-estético do professor de Artes Visuais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2005.
- \_\_\_\_\_. *Arte Contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009. 159f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) Escola de Comunicações e Artes – ECA, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2009.
- THORTON, Alan. *Artist, Researcher, Teacher. A Study of Professional Identity in Art and Education*. Chicago: Intellect Briston, 2013.



## MODOS DE PENSAR COLETIVAMENTE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: LEITURA, INTERAÇÃO E SENTIDO<sup>1</sup>

Analice Dutra Pillar

Nossos modos de pensar evidenciam uma forma de olhar o mundo, nos situam culturalmente, organizam o tempo e o espaço em que vivemos. Podemos fazer uma distinção entre modos de pensar relacionados a comportamentos automatizados, programados e modos de pensar que exigem novas relações, estratégias, ajustamentos. Em nosso cotidiano, esses modos de pensar e agir se entrelaçam em muitas atividades que realizamos.

Interessa, aqui, refletir sobre o que significa pensar coletivamente, ou seja, em interação com os outros, e como podemos pensar coletivamente a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais enfocando a leitura de produções audiovisuais. Para tal, trarei alguns estudos da teoria semiótica discursiva sobre os regimes de interação e sentido (GREIMAS, 2002; FLOCH, 2001; LANDOWSKI, 2014); discussões contemporâneas sobre interdisciplinaridade no ensino de artes visuais (ACASO, 2009; BARBOSA, 1991; BARBOSA e AMARAL, 2008; BARBOSA e CUNHA, 2010; EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003); e sobre leitura

.....

1- Este texto é um recorte dos estudos realizados no projeto “Leituras da visualidade: análise de macero e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos” (2015-2018), que contou com uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e teve a participação, em suas diferentes etapas, da doutoranda Tatiana Telch Evalte (Bolsa CAPES), do mestrando Juliano de Campos (Bolsa CAPES) e das alunas de graduação: Vitória Sant’Anna Silva (PIBIC/UFRGS- CNPq), Tanise Reginato (PIBIC/UFRGS- CNPq), Manuella Pereira Goulart (PIBIC/UFRGS-CNPq) e Yolanda Hervés Blanco (PIBIC/UFRGS-CNPq). A versão apresentada nesta obra é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2017. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)

de produções audiovisuais (FECHINE, 2009; MÉDOLA, 2000; ROLDAN, 2012; TEIXEIRA, 2004).

## **Modos de pensar coletivamente**

Modos de pensar em interação com os outros para produzir sentido ou efeitos de sentido. A teoria semiótica discursiva, em especial os estudos de Landowski (2014), ao procurar compreender como produzimos sentido nas interações com outros seres e com os objetos, identificou quatro modalidades de interação: programação, manipulação, ajustamento e acidente. São modos de interação que implicam diferentes concepções do que significa conferir sentido.

O regime de interação por programação diz respeito àquelas situações em que há uma regularidade de ações a serem feitas numa determinada sequência. Ao interagirmos com determinados objetos, em especial os tecnológicos, há uma programação relacionada ao bom desempenho que se quer. As interações programadas ocorrem também nas relações com e entre as pessoas numa empresa, na cozinha, nas relações médico-paciente, advogado-cliente, professor-aluno. Landowski (2014, p. 37) menciona como exemplos de “programações” práticas ritualizadas e hábitos relacionados a maneiras de se vestir, de conversar, de organizar o espaço da casa, de divertir-se, de alimentar-se, de cuidar-se.

Esses modos de pensar e agir se repetem em diferentes situações ou comportamentos. Nas artes, Eisner (1997) ressalta que a automaticidade de certos modos de pensar possibilita desenvolver práticas e ideias sem esforço consciente. Em relação a uma técnica ou ao uso de um material, a internalização de um aprendizado propicia ao artista dar atenção, simultaneamente, a considerações estéticas e imaginativas. Há, então, modos de pensar e agir que nos conduzem a comportamentos programados, os quais são importantes para oportunizar outras ações e relações.

Já o regime de interação por manipulação envolve um contrato entre um manipulador e um manipulado, que só ocorre quando ambas as partes aceitam o contrato, podendo alternar estes papéis. Aqui há uma intencionalidade do manipulador em motivar o manipulado a realizar uma determinada ação através da utilização de diversas estratégias de persuasão, tais como, a tentação, a intimidação, a provocação ou a sedução. Em nosso dia-a-dia, nas relações com as pessoas, utilizamos estratégias de manipulação como a tentação (quando se

promete uma recompensa se o outro cumprir tal ação), a intimidação (quando se ameaça o outro com um castigo fazendo com que realize o que se quer), a provocação (quando se desafia o outro a realizar certa ação) e a sedução (quando se enaltece o outro fazendo com que se sinta apto a cumprir o que se quer). Nas relações amorosas, entre pais e filhos, professor-aluno pode-se observar essas estratégias de manipulação.

Na interação por ajustamento é o princípio da sensibilidade que vai reger as relações entre as pessoas, segundo Landowski (2014). O ajustamento diz respeito àquelas situações em que as duas pessoas precisam construir juntas uma forma de interagir. Isso pode ser observado na dança, no teatro, nos esportes, nas aprendizagens em sala de aula em que o professor precisa se ajustar aos interesses e às necessidades de seus alunos e do contexto.

Há, ainda, a interação por acidente em que um imprevisto, algo inesperado, nada programado faz com que se tenha que mudar a rota dos acontecimentos. Landowski (2014) ressalta que qualquer interação sempre está sujeita a riscos. E os riscos podem resultar em sucessos ou fracassos. Em *Da Imperfeição*, Greimas (2002), trata de dois tipos de acidentes: as fraturas, que são acidentes inesperados que rompem a continuidade e a regularidade dos eventos; e as escapatórias, como aquelas rupturas provocadas para interromper rotinas.

Na sala de aula ocorrem muitos imprevistos que nos levam a repensar as ações previstas. Nas atividades de leitura de imagens é muito frequente que os alunos, ao produzirem sentido para o que veem, tragam ideias inusitadas, nos surpreendendo.

Esses modos de pensar e de agir coletivamente deslizam uns sobre os outros, se superpõem e se sucedem em nossas relações cotidianas. De forma semelhante podemos pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais em relação à leitura de produções audiovisuais, as quais envolvem diferentes linguagens e áreas de conhecimento. É possível observar produções que abrangem problemáticas das áreas da física, da matemática, da música, do teatro, da moda, da química.

## **Interdisciplinaridade no Ensino de Artes Visuais**

Convivemos com produções em que predominam os entrecruzamentos de linguagens. Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2008, 2010), Patrícia Stuhr, Kerry Freedman, Arthur Efland e María Acaso (2003) têm contribuído significativamente

para as discussões contemporâneas sobre interdisciplinaridade no ensino de artes visuais e sobre leitura de produções audiovisuais. Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral em “Interterritorialidade: mídias, contextos e educação” trazem textos que enfocam a ruptura de fronteiras entre diversos campos de conhecimento, mostrando inter-relações e permeabilidades entre eles. Em *A imagem no ensino da arte* (1991), Ana Mae Barbosa apresenta uma nova concepção do ensino da arte envolvendo a produção artística, a leitura de imagem e a contextualização, a qual é revisada e ampliada pela autora em *Tópicos utópicos* (1998) e em *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010).

Arthur Efland, Kerry Freedman e Patrícia Stuhr em *La educación en el arte posmoderno* (2003) discutem as mudanças nas concepções de arte, cultura e educação que ocorreram da modernidade para a pós-modernidade enfocando como elas reverberam nas principais tendências do ensino da arte na contemporaneidade. María Acaso em *La educación artística no son manualidades* aborda o conhecimento através da linguagem visual no ensino da arte enfocando, em especial, a leitura de imagens da arte, da mídia e do cotidiano.

Podemos pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais pela leitura de produções audiovisuais, as quais envolvem diferentes linguagens e áreas de conhecimento. É possível observar, ainda, produções que abrangem problemáticas das áreas da física, da matemática, da música, do teatro, da moda, da química.

Autores como Ana Sílvia Médola (2000), Yvana Fechine (2009), Ángel Roldán (2012) e Lucia Teixeira (2004) têm ajudado a compreender os procedimentos que articulam as diferentes linguagens em produções audiovisuais. Ao discutir as diferentes linguagens e suas articulações no texto audiovisual, Médola (2000, p. 202) ressalta que “no registro televisual tanto o som quanto a imagem oferecem possibilidades de abrigar várias linguagens simultaneamente”. No sistema visual podemos identificar as linguagens verbal escrita, imagética, cenográfica, gestual e a moda; e no sistema sonoro, as linguagens da música, os ruídos e o verbal oral.

Numa produção audiovisual, a construção que relaciona o visual e o sonoro confunde-se com os processos de montagem, os quais envolvem diferentes estratégias (FECHINE, 2009). Na constituição do efeito audiovisual, Fechine considera o ritmo como um elemento chave e procura descrever os modos como ele se manifesta nos sistemas visual e sonoro quanto à duração, frequência e combinação. A cada um desses termos são associadas categorias.

Roldán (2012, p. 9-10) observa que “o audiovisual está no dia a dia de todos que habitam este mundo, conhecemos e interpretamos a realidade através de suas imagens, nos relacionamos com os outros através delas, portanto é prioritário desenvolver uma educação audiovisual criativa, crítica, plena”. O autor ressalta, pois, a necessidade de uma reflexão acerca da linguagem audiovisual e suas narrativas, como formas de pensamento características do século XXI, em programas de educação audiovisual, enfocando sua inclusão curricular no ensino da arte, em especial, e na educação em geral. Uma apreciação audiovisual que não imponha, nem se limite, aos convencionalismos e estereótipos sociais difundidos pela mídia televisiva, e que mostre outras imagens, outras realidades a partir de uma perspectiva mais ampla que fomente novos discursos e cenários para análise de manifestações da arte (ROLDÁN, 2012).

Ao analisar textos sincréticos que se utilizam de várias linguagens para produzir uma significação, Teixeira (2004) examina as articulações entre as diversas linguagens em textos verbais e não verbais. A autora propõe uma metodologia de análise de textos sincréticos a partir da desconstrução e reconstrução de tais textos.

## **Leitura de produções audiovisuais**

Ao ler entrelaçamos, então, informações dos objetos, suas características; do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação; e do contexto sociocultural em que a leitura acontece. Na leitura, o foco pode estar em macronarrativas (em especial textos da mídia que indicam padrões de comportamento, visões de mundo) e em micronarrativas (produções da arte que provocam reflexões), e nas relações entre conteúdos locais, regionais e nacionais.

Ao refletir sobre os tipos de narrativas que as imagens e as produções audiovisuais proporcionam, Acaso (2006) observa que podemos considerá-las como macronarrativas ou micronarrativas. O conceito de macronarrativas visuais está relacionado ao termo grandes narrativas, criado por Lyotard (1986), depois referido por outras designações como metarrelato, metanarrativa, metanarração, macrorrelato, macronarrativa. Todas estas denominações referem-se ao conjunto de relatos emitidos como verdades universais com o fim de legitimar instituições; práticas sociais, políticas e religiosas; éticas; modos de pensar e agir. As macronarrativas são transmitidas por meio de diversas linguagens, tanto pela verbal oral e escrita, como também pelas

linguagens da gastronomia, da música, das imagens e, ainda, pela associação de várias delas.

As macronarrativas visuais abrangem o conjunto de produções que procuram estabelecer modelos visuais, induzir a realização de determinadas ações, indicar determinados padrões. Criam estereótipos, representações visuais que enaltecem determinadas imagens e ridicularizam seu oposto ou, o inverso, ridicularizam certas imagens para exaltar seu contrário. Utilizam-se não só de mensagens visuais explícitas, mas também de mensagens implícitas, aquelas que o espectador apreende sem se dar conta, e na maioria das vezes, o autor dessas narrativas não é mencionado. Aqui podemos situar a publicidade e os filmes das grandes empresas de entretenimento que mostram modelos estéticos vinculados ao corpo (a padrões hegemônicos de gênero, etnia, raça); a questões sociais (estilo de vida, poder aquisitivo e ao acesso à tecnologia); e a questões políticas e religiosas. Um dos principais meios de veiculação e difusão das macronarrativas visuais é a mídia televisiva.

Já as micronarrativas dizem respeito às produções que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações visuais que trazem mensagens explícitas procurando propiciar um olhar crítico do que apresentam, gerar questionamentos, inquietações, dúvidas. Procuram produzir rupturas nos estereótipos, evidenciando a diversidade visual. As micronarrativas buscam gerar conhecimento crítico e possibilitar a construção de significados pessoais. As micronarrativas visuais estão presentes em produções que nos fazem refletir sobre a visualidade em suas relações com distintos contextos culturais. Em geral, sua autoria é anunciada.

Na leitura pode-se considerar as relações poder-saber, enfocando como são mostradas questões de gênero, etnias, classes sociais. A leitura, com base nos pressupostos dos estudos da cultura visual, procura desconstruir as narrativas visuais que se colocam como universais, problematizando as inter-relações das representações de classe social, gênero, raça, etnia e as construções identitárias nos meios visuais e audiovisuais para analisar os efeitos sociais dessas representações, as posições discursivas e as relações de poder que engendram.

## **Conclusões**

Ao ler procura-se desconstruir as produções para analisar seus elementos (sua materialidade, suas formas, suas cores e seu modo de organização no

espaço) e reconstruí-las identificando as relações que estabelecem, as quais engendram efeitos de sentido.

A leitura, num contexto de interação programada, é aquela em que o professor ou o mediador procura significar a imagem indicando uma possibilidade de leitura. A leitura, num contexto de interação manipulativa diz respeito à utilização de estratégias pelo professor para levar o aluno a significar a imagem de acordo com a visão do professor. A leitura, num contexto de interação por ajustamento, é aquela em que professor e aluno constroem juntos efeitos de sentido para a imagem. E a leitura, num contexto de interação por acidente, consiste em reestruturar o modo de ver a imagem, estabelecer novas relações.

Portanto, ao proporcionar leituras de imagens estamos possibilitando não só uma reflexão acerca dos modos de ver e de pensar coletivamente como também rompendo as fronteiras entre os territórios de diferentes áreas do conhecimento num diálogo interdisciplinar para produzir sentidos.



## Referências

- ACASO, M. *Esto no son las Torres Gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006.
- \_\_\_\_\_. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. SENAC SP, 2008.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- EISNER, E. Estrutura e mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-92.
- FECHINE, Y. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.
- FLOCH, J-M. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.
- GREIMAS, A. J. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MÉDOLA, Ana Sílvia David. A articulação entre linguagens: a problemática do sincretismo na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; CAMARGO, Isaac. *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2000.p. 201-209.

LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2014.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

ROLDÁN, Á. G. *Videoarte en contextos educativos*. Granada: Universidad de Granada, 2012. (tese de doutorado). Disponível em: <<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2015/11/Garcia-Roldan.compressed.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2017.

TEIXEIRA, L. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, Niterói, n.16, p. 229-242, 1. sem. 2004. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/586/451>>. Acesso em: 5 abr. 2016.



## PENSANDO SOBRE O CORPO (OU DANDO CORPO AO PENSAMENTO) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Márcia Strazzacappa

### **Dando um Norte (ou um Sul) para nossa conversa**

A partir do tema proposto para esta mesa, “Modos de pensar o corpo nas infâncias, na formação e na mediação cultural”, trago como recorte e como contribuição específica para a presente discussão reflexões sobre o corpo na formação de professores.

Há mais de 15 anos trabalho junto à formação de professores, tanto na formação básica de pedagogos e de professores especialistas (ao atuar nas graduações de Pedagogia e demais licenciaturas como arte, música, dança, letras, enfermagem, ciências sociais, matemática, física, entre outras), quanto na formação continuada e/ou capacitação de professores da rede pública de ensino (nos diferentes cursos de especialização). Atuo também junto à formação de atores, no curso de bacharelado em Artes Cênicas e na formação de médicos, ao oferecer uma eletiva na Faculdade de Ciências Médicas FCM. Em cada um destes segmentos ministro disciplinas diferentes, porém em todas apresento como fio condutor, o corpo. Assim, quando me refiro à formação de professores, penso não apenas no pedagogo, responsável pela educação de crianças de zero a dez anos, mas em todos profissionais que atuam nos diferentes níveis da educação, incluindo os especialistas, pois todos são importantes agentes no espaço escolar.

Apresento alguns pontos norteadores (ou suleadores) de meu trabalho sobre os quais apoio minhas reflexões e ações.

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br).

O primeiro diz respeito à compreensão de corpo. Ao dar aulas práticas no curso de Artes Cênicas, tenho de explicar aos estudantes que em minha concepção de corpo está incluída a voz e, conseqüentemente, o canto. Isso ocorre porque é comum na formação de atores a existência de cursos específicos para cada segmento, acentuando a cisão entre eles. No curso de Pedagogia, tenho de explicar aos estudantes que criança não é apenas intelecto e que a construção do conhecimento também passa pelo corpo. Reafirmo que corpo também é mente, visando que superem a dicotomia entre conhecimento sensível *versus* conhecimento racional. No curso de Medicina (com o qual venho colaborando desde 2010) tenho de explicar aos estudantes da área da saúde que corpo vai além do anatômico, fisiológico, biológico. Lanço mão da definição de corpo cunhada pela educação somática (FORTIN, 1999). Corpo como um sistema que engloba aspectos anatômicos, fisiológicos, psíquicos, emocionais, intelectuais, afetivos, criativos, imaginários, entre outros. Corpo como soma. Desta forma, ao invés da máxima de que nós “temos” um corpo, defendo que somos um corpo e que é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos, aprendemos, enfim, somos.

Nós somos nosso corpo.

O segundo ponto é baseado em Paulo Freire que afirma que “nós somos porque estamos sendo” (FREIRE, 1996, p. 23). O gerúndio, tão comum à língua portuguesa falada no Brasil, é o que melhor representa o sentido de nossa existência. O gerúndio indica uma ação que está a ocorrer. O gerúndio implica movimento e movimento é vida. Nós, sujeitos socialmente constituídos (VIGOTSKI, 2007), somos seres inacabados (FREIRE, 1996), ou seja, estamos em constante construção, construção esta que ocorre nas relações com os outros e com o ambiente.

Nós temos o inacabamento como potência.

O terceiro ponto diz respeito ao conceito de experiência como aquilo que nos atravessa (LARROSA, 2002), que perpassa, necessariamente, o corpo e todos seus sentidos. Nós apreendemos o mundo e aprendemos as coisas sensorialmente, ou seja, por meio de absolutamente todos nossos sentidos, tato, audição, visão, olfato, paladar e pelo sentido cinestésico, isto é, sentido do movimento.

Se nós somos nosso corpo, se é por meio do corpo e todos os sentidos que aprendemos, se estamos em constante movimento como seres inacabados, o que acontece na escola em que a criança é tolhida de sua possibilidade de mover? Em que a criança a partir dos seis anos de idade é colocada sentada em

uma cadeira por horas a fio? Em que a criança perde o direito de se locomover livremente na sala? Em que a criança não pode conversar com os colegas? Em que suas necessidades fisiológicas mais básicas, como comer, beber e urinar devem cumprir um horário estabelecido pela instituição? Que educação de corpo é essa? Que educação?

Por outro lado, o que tem ocorrido nos últimos meses em que ficou evidente a necessidade de se falar do corpo? Que o corpo virou tema de congressos e colóquios nacionais e internacionais? Por que falar do corpo? Por que pensar o corpo? Por que refletir sobre o corpo? Não seria o caso de se corporificar o pensamento, trazendo para a ação (logo, para o movimento), aquilo que fica apenas no plano da discussão?

Dou minha pequena contribuição à empreitada e, de forma direta, pergunto a você, leitor, que se interessou pelo tema e acompanha a presente leitura: Por acaso, você já se espreguiçou hoje? Já tocou sua própria pele? Já ouviu/respondeu alguma necessidade de seu corpo? Se sim, siga lendo. Caso negativo, peço que deixe o texto de lado e permaneça uns minutos consigo. Ouça a si próprio. Sinta o que sente necessidade de fazer no momento: espreguiçar? Bocejar? Deitar no chão? Tirar os sapatos e mexer os dedos do pé? Abraçar-se? Gritar?

## **Compartilhando experiências na formação de professores**

Buscando dar ao corpo sua devida atenção na formação de professores, gostaria de compartilhar com o leitor algumas experiências salutares ocorridas em sala de aula com o intuito que elas inspirem outros profissionais e estudantes a agirem em prol de nosso inacabamento.

Relato algumas atividades que foram definidas após identificar (com certa tristeza) as visões de arte e de corpo trazidas pelas professoras da rede. Abro parênteses aqui para apresentar alguns resultados de pesquisas conduzidas por estudantes de Iniciação Científica<sup>2</sup> sob minha orientação, que, embora tenham sido realizadas há quase dez anos, apresentam um panorama ainda atual

.....

2- Os bolsistas com suas respectivas pesquisas (Gustavo Antonio Valezi Veloso. O teatro está na escola? – A compreensão do ensino de arte de professores de Educação Básica da região de Campinas. 2006; Lúcia Yumiko Kakazu. Visões e crenças sobre o ensino de arte das professoras da Rede de Ensino da Região Metropolitana de Campinas. 2006; Maíra Barbosa. A infra-estrutura das escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo para aulas de arte, 2007) tabularam 1600 questionários semiestruturados aplicados junto aos estudantes do PROESF e PEFOPLEX.

do professorado do Estado de São Paulo. Os bolsistas de Iniciação Científica analisaram as respostas da questão de arte presente no vestibular específico definido para os dois cursos especiais de Pedagogia: o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PROESF) nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas e Cidades Adjacentes. A questão de arte do vestibular era dividida em duas partes. Na primeira, o candidato tinha de responder, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), única bibliografia comum, quais as linguagens artísticas que deveriam estar presentes na escola. Em sua grande maioria a resposta era correta, indicando o teatro, a música, a dança e as artes visuais. A segunda parte da questão solicitava ao candidato que descrevesse e analisasse alguma atividade realizada em sua sala de aula (afinal se tratava de professores em exercício) na qual tivessem sido utilizadas, no mínimo, duas linguagens artísticas distintas. As respostas a esta parte da questão evidenciaram a confusão entre linguagem artística e técnica artística. Mais do que isso, evidenciaram o quanto o ensino de arte continuava a ser visto como sinônimo de artes plásticas e, por último, evidenciaram a lacuna entre o conhecimento teórico e a aplicação na prática deste conhecimento.

As respostas descreviam atividades como pintura com dedo, carimbo de batata, releitura de obras de arte, colagem, desenho livre, pintura guache, dobradura, produção de brinquedos com sucata, produção de bandeirinhas para festa junina, produção do presente do dia das mães, entre outros. Poderia preencher uma página inteira listando as técnicas conhecidas do campo das artes visuais que foram citadas em mais de 80% das respostas. Dentre 15% que descreveram alguma atividade que não era do campo das artes visuais, como teatro com fantoche, produção de máscaras com sucata e teatralização, apresentação de coral e dança, para citar alguns exemplos, algumas das respostas vinham seguidas por comentários lamentando a falta de recursos do estabelecimento de ensino. Assim, evidenciava-se que a atividade de teatro, de dança e/ou de música acontecia não por livre escolha e sim, justamente, pela falta de opção, afinal, para que o teatro ocorra, basta se ter um espaço vazio (BROOK, 1996).

O quadro apontado pelas pesquisas apenas confirmaram a suposição referente às concepções de arte presentes na escola por parte dos professores e, conseqüentemente, apreendidas pelos estudantes. Como profissional do campo

da dança já estava habituada a ter de justificar diante de diretores e supervisores de ensino sobre a importância da dança na educação, a explicar a necessidade de um espaço adequado para as práticas corporais, a mostrar que a dança é uma linguagem artística tão legítima quanto as artes visuais, mesmo se não tem como resultado um produto concreto, um objeto palpável, e assim por diante.

Na condição de docente da faculdade de educação da Unicamp, atuando diretamente na formação de professores num espaço tido como referência, fui ao longo dos anos, buscando maneiras de transformar essa realidade, contando com as colegas do grupo de pesquisa Laborarte, Ana Angélica Albano e Eliana Ayoub. Já tive oportunidades anteriores de descrever, analisar e refletir sobre a criação da disciplina intitulada *Educação, Corpo e Arte* no curso de pedagogia, que foi uma das bandeiras nesta luta pelo reconhecimento do corpo e da arte na formação de professores. Não irei me repetir no presente texto, porém indico aos interessados algumas leituras<sup>3</sup>. Destaco aqui, dentro dos diversos oferecimentos da referida disciplina, o que considero relevante no tocante à compreensão de que basta muito pouco para que o professor compreenda a importância do corpo e do movimento no desenvolvimento da criança. Lanço mão em sala de aula de atividades que primam pela experiência do/no corpo. Experiências essas que partem da memória de cada um e que acabam por tocar seu imaginário e sua afetividade e, assim, criar marcas indeléveis. Os professores, ao viverem em seus próprios corpos experiências relevantes, acabam por modificar suas práticas.

As experiências que nos atravessam são relevantes e revelam.

Descrevo, a seguir, algumas.

Costumo, no primeiro dia de aula, por meio de uma dinâmica, identificar a cidade/região na qual o estudante nasceu e/ou passou sua infância. Identifico que o espaço físico em que a criança se desenvolveu acaba, de certa forma, moldando as relações deste sujeito com o mundo, ajudando a definir suas

.....

3- AYOUN, E.; STRAZZACAPPA, M. Vivenciando o corpo e a arte - inovando na formação em pedagogia. In: I Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Experiências Na Unicamp. 2007, Campinas. Inovações Curriculares. v. 1. Campinas: Unicamp, 2007.; STRAZZACAPPA, M. Quando a arte ganha corpo na escola. In: Segunda Semana das Artes. Viana do Castelo, 2006. Caderno de Resumos - Educação e Sociedade: Espaços de Actuação Artística. v. 1. Viana do Castelo - Portugal: ESE - Escola Superior de Educação, 2006.; STRAZZACAPPA, M. AYOUN, E. Educação, corpo e arte: sensibilização à flor da pele. In: Anais do Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. XIII. v. 1. 2006a. Recife - PE: Lapa software, 2006a. p. 25-29; AYOUN, E.; STRAZZACAPPA, M. Arte e Educação Física na formação em Pedagogia. In: ENAEF - Encontro Nacional de Arte e de Educação Física. III. 2006. Natal, 2006b.

escolhas e delineando sua maneira de ser e estar na sociedade. O espaço físico aqui é compreendido para além da casa, do quintal, da vizinhança, abrangendo o espaço físico escolar, o pátio, o trajeto entre a casa e a escola.

A partir da pergunta “*o que se avistava de sua janela?*”, solicitava aos estudantes que escolhessem uma janela (poderia ser a janela do quarto, a janela da sala de sua casa, a janela do carro/perua/ônibus no trajeto para a escola) e que reproduzissem a imagem por meio de desenho ou colagem. Meu objetivo era identificar quais paisagens constituíam o dia a dia destes futuros professores, enfim, identificar quais eram os horizontes que se apresentavam para eles.

O limite da janela compõe uma moldura do mundo.

Sem a permissão de reproduzir os desenhos e as colagens que foram produzidos pelos estudantes ao longo dos cursos, ofereço ao leitor algumas imagens de janelas trazidas por diferentes lentes. Meu intuito aqui, além de compartilhar belas imagens, é evidenciar o recorte que as diversas molduras fazem do mundo exterior.

Ao compartilhar essas imagens, reporto-me igualmente a Flávio Desgranges que, na abertura de sua obra “A pedagogia do espectador”, relata uma visita que fizera ao Museu D’Orsay em Paris:

[...] a visitação seguia pelas muitas galerias fechadas, quando, no meio de uma das salas surge, surpreendentemente, uma janela que nos deixava ver lá fora, o entardecer da cidade, tendo como fundo um céu azul cravejado por nuvens esparsas, recortado pelos pequenos prédios parisienses. Postei-me diante da janela durante longo tempo e percebi que não estava só. Vários visitantes permaneciam estáticos diante dela, olhando para aquela paisagem como se observassem uma pintura, uma obra de arte. (DESGRANGES, p. 13-14)

No ano seguinte, Desgranges, retorna ao mesmo museu, à mesma sala, diante das mesmas obras, porém observa as pessoas passando pela janela sem o mínimo interesse. O que havia mudado? O horário? As cores do céu? A paisagem do lado de fora? Os visitantes?

Embora para Desgranges esta experiência tenha sido a deflagradora da questão de fundo de suas investigações sobre a compreensão de como se estabelece a relação do contemplador com a obra de arte e as possibilidades pedagógicas da experiência artística, para nós, este episódio apenas ratifica o quanto que o limite da janela compõe uma moldura do mundo, mas que não basta simplesmente estar diante da janela. Faz-se necessária uma educação do olhar.



Fig. 1 - Museu D'Orsay, Paris, março, 2016. Foto: Marcia Strazzacappa

Fig. 2 - Estocolmo, Suécia, julho, 2014. Foto: Mirza Ferreira.

Fonte: Acervo Pessoal da Autora.



Fig. 3 - Bueno Brandão, agosto, 2016. Foto: Cassia Strazzacappa.

Fig. 4 - Convento da Penha, outubro, 2016. Foto: Cassia Strazzacappa.

Fonte: Acervo Pessoal da Autora.

Foi no exercício de rememoração e reprodução de suas imagens de infância que vários estudantes perceberam o quanto os recortes das janelas contribuíram para a constituição de sua forma de olhar o mundo hoje. Porém, precisaram da intermediação, no caso, do professor, para se darem conta disso.

Também fazia parte do levantamento sobre paisagens, não mais imagéticas, porém cinéticas, identificar quais eram suas brincadeiras preferidas. Onde elas ocorriam? Com quem? Como o corpo se colocava nestas brincadeiras? Buscava nesta atividade aparentemente anódina vasculhar as memórias dos estudantes, memórias inscritas no corpo, “afinal, não é no corpo que se inscrevem as nossas memórias? Que ficam guardadas nossas lembranças?”, questionei no conto intitulado “Depois da Tempestade” (STRAZZACAPPA, 2017, p. 317).

A atividade era finalizada com uma criação coletiva. Divididos em grupos formados por 7 a 10 participantes, cada grupo deveria compor uma cena ou uma coreografia que expressasse corporalmente os sentimentos surgidos da rememoração. Propositamente, definia como única delimitação, que as cenas não tivessem textos falados, embora pudessem ter sons como música, canção, onomatopeia, percussão, entre outros. Passei a fazer essa solicitação depois de, recorrentemente, me deparar com grupos de estudantes cujas cenas eram pautadas em infundáveis explicações teóricas sobre o tema, cheias de citações. Em se tratando de professores da rede, essa atitude se justificava por três aspectos: primeiro, pela própria prática do ofício em que a palavra era muito mais forte que o corpo; segundo, pelo hábito das apresentações acadêmicas nos demais cursos universitários; terceiro, pelo desejo de mostrar erudição ao docente da universidade. Meu intuito era justamente, deixar o gesto falar, por mais que não separe corpo e voz, como apontado anteriormente.

As cenas eram apresentadas para os demais grupos. Ao final, sentados em círculo, eram tecidos comentários sobre o que haviam assistido. Os resultados, até então, têm sido surpreendentes. Porém, mais surpreendentes têm sido os comentários dos participantes após as apresentações. Eles demonstram sua compreensão sobre a construção do conhecimento em arte, sobre a importância do corpo, do movimento e da educação do sensível. Isso só acontece após terem vivenciado em seus próprios corpos, terem vivido plenamente a experiência. Assim, por meio de uma aparentemente simples atividade prática corporal e criativa, contribuo para o contato dos professores com seus corpos, logo, para sua formação.

Espero que o compartilhar destas experiências didáticas na formação de professores tendo o corpo como eixo possa inspirar docentes, pesquisadores e demais profissionais para repensar (ou re-corporificar) a educação no Brasil.



## Referências

- AYOUB, E.; STRAZZACAPPA, M. Vivenciando o corpo e a arte – inovando na formação em pedagogia. In: *I Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Experiências Na Unicamp. 2007, Campinas. Inovações Curriculares. v. 1. Campinas: Unicamp, 2007.*
- \_\_\_\_\_. Arte e Educação Física na formação em Pedagogia. In: *ENAEF – Encontro Nacional de Arte e de Educação Física. III. 2006. Natal, 2006b.*
- BROOK, P. *L'espace vide. Paris : Seuil, 1996.*
- DESGRANGES, F. *A pedagogia do espectador. São Paulo, Hucitec, 2003.*
- FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. *Cadernos do GIPE-CIT, v.1. n.2, Salvador, EDUFBA, 1999.*
- FREIRE, P. *A Educação pela autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, v.1, n 19, jan-abr. 2002.*
- STRAZZACAPPA, M. Das memórias inscritas no corpo. IN: TAVARES, E. BIANCALANA, G. *Discursos do corpo na Arte. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.*
- \_\_\_\_\_. Quando a arte ganha corpo na escola. In: Segunda Semana das Artes. Viana do Castelo, 2006. *Caderno de Resumos – Educação e Sociedade: Espaços de Actuação Artística. v. 1. Viana do Castelo – Portugal: ESE – Escola Superior de Educação, 2006.*
- \_\_\_\_\_. AYOUB, E. Educação, corpo e arte: sensibilização à flor da pele. In: *Anais do Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. XIII. v. 1. 2006a. Recife – PE: Lapa software, 2006a.*
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.*



MODOS DE  
PESQUISAR  
EM EDUCAÇÃO  
E ARTE



## ARTE, VERDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Luciana Gruppelli Loponte

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio.  
(Manoel de Barros – O livro das ignoranças, 1993, p.15)*

A poesia de Manoel de Barros é, sem dúvida, inspiradora. Mais do que uma bela epígrafe, a poesia dele não abre este texto por acaso, e é um mote para uma discussão filosófica que envolve arte, verdade e pesquisa. Esquecemos que as palavras e a verdade a elas associadas são nada mais do que metáforas, nos alertava Nietzsche há muitos anos atrás. Manoel de Barros reivindica que o verbo ou a palavra também sejam capazes de delirar, tal como uma criança que acredita que pode “escutar a cor dos passarinhos”. Nossos verbos, nossas palavras deixaram de delirar a muito tempo. Como adultos, do alto da nossa racionalidade e cheios das certezas do mundo, achamos graça das palavras inventadas pelas crianças e, muitas vezes, vemos as invenções de poetas e artistas como algo talvez próximo da loucura. O tempo passa, a dureza da verdade da vida nos assola, e esquecemos que um dia inventávamos, que também delirávamos, que fazíamos nascimentos.

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2016. Mais informações acesse o site: [www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br)

Associo essas questões aos modos com os quais produzimos conhecimento no âmbito da pesquisa em educação. Essa discussão parte da minha experiência como pesquisadora e orientadora de outras pesquisas em educação em conversa com o campo das artes. Nessa direção, este texto pretende apresentar relações entre arte, verdade e pesquisa a partir de discussões filosóficas empreendidas principalmente por Michel Foucault e Nietzsche, abrindo espaço para uma possível abordagem a respeito das emergentes metodologias de pesquisa educacional baseadas em arte. Na esteira dessa discussão, apresento algumas experimentações investigativas que temos feito no âmbito do *ArteVersa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência* (UFRGS/CNPq) e na linha de pesquisa *Arte, linguagem e currículo* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, Brasil).

## **Arte e as heterotopias da pesquisa**

Para quê, afinal, pesquisamos? Ou, mais precisamente, por que pesquisamos em educação? O campo da educação do Brasil, cheio de fraturas que envolvem a situação de escolas, docentes, alunos, políticas educacionais, precariedades materiais e epistemológicas, currículos e metodologias e tantas outras questões, constitui-se como um campo minado, aberto e complexo para problematizações. Em meio a essa trama complexa, elegi perseguir as relações entre arte e educação ou, mais precisamente, arte e docência (LOPONTE, 2005, 2012, 2013a, 2013b). Instigada por um pensamento filosófico que continuamente me faz duvidar de meu próprio pensamento, invento novas relações entre o que se compreende por arte e o que pode ser entendido por educação ou docência. Rejeito uma relação fixa e estável entre esses conceitos, provocando novos arranjos ou pontos de vista inusitados ou já trilhados. Prefiro<sup>2</sup> as heterotopias que inquietam, às utopias que consolam.

As utopias, diz Foucault, são consoladoras, nos prometem um não lugar onde tudo se realiza, um “espaço maravilhoso e liso”, no qual as cidades

.....

2- A opção pela primeira pessoa aqui revela uma implicação pessoal e subjetiva com as questões aqui analisadas que, no entanto, não é solitária. Trata-se de uma singularidade povoada por vários parceiros, como meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado nos últimos anos na Faculdade de Educação da UFRGS.

têm “vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis” (FOUCAULT, 2012, p. XIII). Nesse lugar chamado utopia, teríamos um corpo “belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Por outro lado, as heterotopias:

As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a ‘sintaxe’, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza ‘manter juntos’ (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dissecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases. (FOUCAULT, 2012, p. XIII)

Fracionar conceitos, emanharar sentidos, deslocar a linha reta da linguagem que une arte e educação, tem sido um dos meus propósitos como pesquisadora. Escapar do doce gosto das avenidas ensolaradas já trilhadas nem sempre é uma aventura fácil. As utopias e suas promessas de redenção são sedutoras e não nos deixam em paz. No entanto, pensar as heterotopias de uma pesquisa, esse *contraespaço* de pensamento, pode ser mais instigante. Poetas e escritores como Manoel de Barros e Jorge Luis Borges sabem muito bem disso. Artistas visuais como Jonathas de Andrade e Rosana Paulino também o sabem. O que nossas pesquisas sobre arte e educação podem aprender com eles?

Na série “Educação para adultos”, o artista Jonathas de Andrade se apropria de 20 cartazes educacionais impressos na década de 70, utilizados por sua mãe no âmbito do método Paulo Freire de alfabetização<sup>3</sup>. A partir desses cartazes, o artista realiza encontros diários com um grupo de analfabetas durante um mês. Desses encontros, emergiram conversas que geravam uma pauta fotográfica para criação de novos cartazes. Tais cartazes voltavam para a conversa, gerando o que o artista chamou de “engrenagem artístico-educacional”.

.....

3- Mais informações sobre este trabalho no site: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>

A coleção final criada pelo artista descola-se da coleção original, podendo ser recriada a partir do repertório do espectador. Nesta engrenagem inventada pelo artista, ora ele se posiciona como educador, ora como um pesquisador do cotidiano, ora como artista ou etnógrafo. Nesse lugar “heterotópico”, ele não quer exatamente localizar-se, filiar-se a uma identidade predeterminada:

A arte me permite experiências que seriam impossíveis enquanto somente pesquisador ou cientista social. Posso manejar tradições com mais fluidez; inventar metodologias; experimentar ficções em que posso ser ora pedagogo e pesquisador, ora fugitivo, extraditado, meliante. Parto de urgências e desconfortos cotidianos, de certa forma até pessoais, que ganham dimensão social através da experiência artística. Com isso me torno como uma célula geracional e o percurso do trabalho detona uma série de contradições que me colocam diretamente em contato com o tempo que me precede, fazendo da História, da Economia e dos Problemas Nacionais entidades mais palpáveis, menos abstratas. (ANDRADE, 2017. <Disponível em: <<http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017).

A artista Rosana Paulino desafia o discurso científico de um zoólogo suíço que, em meados do séc. XIX, esteve em expedição no Brasil para provar a superioridade da etnia branca, condenando qualquer miscigenação étnica e racial. Imagens fotográficas derivadas desse projeto, agora em domínio público, produzem um retrato da população escrava do período no Rio de Janeiro. A artista apropria-se dessas imagens que, com um caráter “científico”, registram pessoas negras de frente, de lado e de costas. Na série “Assentamento”, a artista dá nova vida aos corpos femininos negros anônimos, fazendo-os nascerem novamente, iluminados pela sua intervenção em forma de desenhos, bordados, novas linhas<sup>4</sup>.

Há muito a aprender com essa atitude diante do mundo: uma outra posição diante da verdade, abertura a experimentação, uma descrença a protocolos já predeterminados e colados a uma certa tradição disciplinar e científica. Há aqui, menos uma “vontade de verdade”, de uma ansiedade de saber a verdade a todo custo, e mais uma “vontade de criação” que, no caso desses dois artistas, não está desencarnada de uma atitude ética e política.

.....

4- Outras informações sobre a série “Assentamentos” e a artista. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/projetos/>>.

Como pesquisadores, embebidos de uma certa razão científica, acreditamos que nossas investigações que seguirem determinadas regras metodológicas que legitimem a validade de nossas incursões em direção ao conhecimento, nos levarão a verdade. Doce ilusão, já bradava Nietzsche, há muitos anos atrás: “A vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade” (MACHADO, 2002, p.75).

A crença desenfreada na verdade e de que a ciência e o conhecimento nos possibilitarão enfim, chegar a verdade das coisas, nos fez esquecer o caráter inventivo e metafórico da relação entre as palavras (os conceitos, os conhecimentos construídos e estabelecidos) e as coisas do mundo (nossos objetos de pesquisa, por exemplo). Cegos pela vontade de verdade do conhecimento e da ciência, esquecemos milenarmente que os conhecimentos nos quais baseamos a nossa vida e nossa atuação no mundo, não passam de uma invenção. Nietzsche, com sua fina ironia, nos alerta:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer (NIETZSCHE, 1987, p. 31).

Ressaltar o caráter inventivo do conhecimento não quer dizer que vivemos em um mundo de mentiras e que em algum momento seremos despertados de um sonho ruim. Reconhecer que o conhecimento é abastecido por metáforas que associam arbitrariamente determinadas palavras e conceitos às coisas, nos reaproxima da arte e da criação, tão desvalorizada secularmente pela racionalidade da civilização ocidental. Nietzsche nos instiga não apenas a questionar as verdades, mas o valor que damos às verdades – cristalizadas como “conhecimentos universais” ou a “ciência”. O que se busca, enfim, é “reinstaurar a capacidade criativa e, portanto, móvel dos valores” (MOSÉ, 2005, p. 71). Quando nomeamos algo, quando fixamos um determinado sentido a um objeto ou pessoa ou ação, mascaramos e escondemos a pluralidade que lhe deu origem. Quando, por exemplo, associamos e fixamos determinadas condutas de pesquisa ou metodologias ou abordagens à relação entre arte e educação, acabamos nos distanciando de inúmeras outras possibilidades. Se, por um lado,

necessitamos de certos acordos de linguagem para vivermos em sociedade, por outro lado, podemos questionar o valor que damos às palavras e aos conceitos, às verdades que nos regem, que aprisionam, que se fixam em sentidos que não ousamos duvidar. É nesse sentido que a arte é tão central para a crítica que Nietzsche faz a crença na verdade, não propriamente a arte feita pelos artistas (que muitas vezes o enfadava), mas “uma atividade propriamente criadora, uma força artística presente não somente nos homens, mas em todas as coisas” (MOSÉ, 2005, p. 79). A verdade, essa verdade verdadeira tão buscada pela ciência, pelos critérios de validade e legitimação científica, esconde de si mesma (e de nós, seus fiéis seguidores) seu potencial artístico: “A verdade é uma ilusão que não quer explicitar que é ilusão, então a verdade é uma ‘mentira’. Já a arte ‘trata a aparência como aparência, não quer, pois, enganar, é verdadeira’. A verdade é um tipo de arte que esconde as condições de seu nascimento” (MOSÉ, 2005, p. 82).

Os artistas (ou, para não generalizar, alguns deles) através de suas produções que se aproximam despreziosamente ou não das verdades do mundo, escancaram o caráter inventivo da nossa relação com as coisas, experimentando novos pontos de partida para o pensamento, ensaiando respostas às diferentes problemáticas, propondo não simplesmente soluções que nos tragam sínteses confortáveis, mas que abram novas trilhas e modos de pensar. São artistas como esses que tem alimentado pesquisas do grupo *ARTEVERSA – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência* (CNPQ/UFRGS) e, também são apresentados e compartilhados como nossa “coleção de exemplos” (DE DUVE, 2009) no site homônimo ([www.ufrgs.br/artevera](http://www.ufrgs.br/artevera)). O que nossas pesquisas e inquietações pedagógicas que escolhem enfrentar as complexas problemáticas que envolvem a educação e, em especial, a docência, podem aprender com essa atitude artista diante das coisas? Voltando a Nietzsche e seu memorável aforismo “O que devemos aprender com os artistas” (NIETZSCHE, 2001, p. 202), podemos aprender a sermos “poetas–autores de nossas vidas”. Poesia e autoria têm a ver com criação, com invenção de novas relações para os esquemas de pensamento com os quais nos acostumamos a lidar sobre as verdades do mundo. Podemos aprender que a arte, esta ação humana obscurecida como ornamento, afetação e falta de seriedade, é mais do que uma necessidade, faz parte da nossa sobrevivência:

Ao contrário da verdade, da identidade, do ser, o que se encontra no nascimento de todas as coisas é a necessidade de ficção, de ilusão, de arte. Se o intelecto é fundamental para a sobrevivência do homem, a arte,

como capacidade de invenção, é igualmente necessária para esta mesma sobrevivência. No entanto, foi o esquecimento da necessidade estética do homem a condição para o exercício da crença na verdade: **para que o homem acreditasse na verdade de suas construções, de seus signos, foi preciso que esquecesse de si mesmo ‘como sujeito da criação artística’** (MOSÉ, 2005, p. 83, grifo meu).

Nós, sujeitos da criação artística. Nós, artistas do conhecimento, da palavra, do cotidiano, da pesquisa, da escola, da docência. Por que não? Nós, homens e mulheres sérias, racionais, crentes no poder do conhecimento e da verdade, simplesmente esquecemos – milenarmente, secularmente como civilização ocidental – que somos também, inerentemente, seres criadores. E ajustando o foco para dar um *close* nas aulas de arte que temos produzido em escolas da educação básica pelo Brasil afora, nem elas têm sido capazes de nos lembrar<sup>5</sup>.

Nessa direção, que movimentos temos feito e experimentado em nossas pesquisas?

### **Experimentações investigativas: arte e pesquisa em educação**

Nossas investigações e metodologias utilizadas não estão descoladas das escolhas teóricas que as embasam. Se, a partir de Foucault e Nietzsche, duvidamos das verdades cristalizadas, enfatizando uma postura antiessencialista e antifundacionista na produção de conhecimento, é esta postura que adotamos ao longo de nossas investigações. Ao tomar essa posição investigativa e contaminarmos a produção derivada com certa abertura e fluidez de pensamento, não abrimos mão do rigor e consistência teórica. O movimento a ser feito nas análises sobre aproximações e tensões entre arte, educação e docência nos faz desconfiar de algumas certezas ligadas ao que se tem dito sobre o que significa ser docente em tempos contemporâneos e sua relação com a arte, por exemplo. Ou ainda, nos faz indagar e analisar os movimentos que artistas e curadores ao redor do mundo tem feito em direção à educação, pensando nas apropriações e interpretações que tem sido feitas. A atitude investigativa adotada aqui,

.....

5- Nesse contexto, é muito preocupante as ações cada vez mais amplas realizados pelo chamado movimento “Escola sem Partido” que pretende, a partir de interferências na legislação brasileira, criminalizar e amordaçar o pensamento próprio e autônomo de docentes em nome do que chamam de “neutralidade da educação” ou do combate a uma certa “doutrinação política” que seria empreendida por professores adeptos às teorias de Paulo Freire, por exemplo.

especialmente inspirada em Foucault, é uma atitude de entrega “a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa” (FISCHER, 2012, p. 100). Procuramos estar atentos às contradições dos discursos, a complexidade das questões levantadas, às relações inusitadas e impensadas que podemos fazer entre arte, educação e docência:

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema quanto numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo; o objetivo é que, de tal modo, possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber. (FISCHER, 2012, p. 103).

Destaca-se que “pensar diferente do que se pensa” requer atenção e rigor, e não um relativismo que possa nos paralisar. Assumimos uma postura de pensamento capaz de duvidar de nossas crenças mais arraigadas sobre o que pode significar a docência e sua formação ligada às artes. A complexidade da docência envolvendo a educação básica hoje nos exige que pensemos a partir de pressupostos não tradicionais, experimentando outras formas de pensar sobre arte e docência. Como Foucault, somos instigados pela curiosidade, assumindo “o descaminho de quem conhece” e os riscos daí derivados:

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale à demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta. (FOUCAULT, 1998, p. 12).

O desejo de habitar a docência (seus conceitos, efeitos e práticas) a partir de processos e práticas artísticas contemporâneas e de uma formação que não prescindia de uma atitude estética é um dos principais movimentos teóricos e metodológicos a ser feito<sup>6</sup>.

.....

6- Este é um dos movimentos gerados pela pesquisa “Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética”, financiada pelo Edital Universal CNPQ (2013-2016).

Além das perspectivas teóricas já mencionadas, entendemos que a aproximação com práticas artísticas contemporâneas para pensar a docência também contamina nossos modos de pesquisar. Algumas atitudes em relação ao conhecimento e aos objetos de pesquisa são semelhantes às utilizadas por artistas contemporâneos no uso do mundo como repertório de formas à sua disposição (BOURRIAUD, 2009). É nesse sentido que temos nos aproximado, de modo mais contundente e a partir de um olhar crítico e criterioso, sem uma adesão tácita, das chamadas “investigações baseadas em arte”, que têm sido desenvolvidas há pouco tempo no Brasil e também em países como Estados Unidos, Canadá e Espanha (DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013; JAGODZINSKI, W., 2013; MARTINS, T., 2013; ROLDÁN, VIADEL, 2012; VIADEL, 2006). A nossa aproximação com este tipo de pesquisa é acentuada, mas também desconfiada, em uma atitude menos colonial ou submissa a modelos estrangeiros e mais propositiva.

Se a investigação dita como “científica” é marcada historicamente pela dualidade, como a distinção e separação entre sujeito e objeto, as metodologias de pesquisa que se baseiam em arte rompem com as dicotomias, propondo que existem outros modos de conhecer que, juntamente com os modos considerados estritamente “científicos” podem contribuir para pensar a respeito de problemas humanos e sociais, e inclusive, os problemas educativos. Como aponta Roldán e Viadel (2012), a ideia chave das Metodologias Artísticas de Pesquisa é simples: “aproveitar as artes para fazer investigação”:

Por que usar as artes para fazer pesquisa é uma arriscada e chamativa novidade? Porque a criação artística e a pesquisa científica são campos de conhecimento que são muito especializados e historicamente foram rotundamente diferenciados. A formação de seus respectivos profissionais, a dinâmica de trabalho das equipes científicas e dos grupos artísticos, o funcionamento das instituições científicas e das artísticas, os foros de encontros profissionais, sejam congressos, concursos, eventos ou bienais, e os critérios, normas e regras para avaliar os resultados obtidos, são completamente distintos para as artes e para as ciências. De forma talvez demasiado taxativa, habitualmente se diferencia entre a objetividade, exatidão e rigor da ciência, e a liberdade e subjetividade das artes. Por isso, quando unimos os termos ‘arte’ e ‘pesquisa’ parece que estamos forçando o sentido estrito das palavras (tradução nossa). (ROLDÁN e VIADEL, 2012, p. 25-26).

Contaminados com essas e outras indagações de cunho mais filosófico, é que pautamos nossas investigações, tendo a arte tanto como objeto de nossas preocupações em relação à educação, em especial com formação docente, quanto como modo de olhar e pensar ou como “plataforma” da qual partem nossas inquietações.

Antes da emergência deste tipo de investigação, já aprendemos com Nietzsche o quanto esquecemos milenarmente do nosso impulso inventivo, da nossa capacidade de metaforizar o mundo, e que é na arte que podemos encontrar território para abrigar nossa vontade de criação:

Esse impulso à formação de metáforas, esse impulso fundamental do homem, que não se pode deixar de levar em conta nem por um instante, porque com isso o homem mesmo não seria levado em conta, quando se constrói para ele, a partir de suas criaturas liquefeitas, os conceitos, um novo mundo regular e rígido como uma praça forte, nem por isso, na verdade, ele é subjugado e mal é refreado. Ele procura um novo território para sua atuação e um outro leito de rio, e o encontra no *mito* e, em geral, na *arte*. (NIETZSCHE, 1987, p. 36).

Como docentes e pesquisadores, ao esquecermo-nos da nossa necessidade estética de relação com o mundo, para acreditarmos nas verdades eternas e imutáveis que aprendemos a chamar de “conhecimento”, também nos esquecemos de nós mesmos como “sujeitos da criação artística” (MOSÉ, 2005, p. 83). A tarefa de crítica da vontade conservadora da linguagem é tomada por Nietzsche em seus próprios textos – aforismos, poemas, palavras ressignificadas – lançando mão de vários recursos para atrair seus leitores, provocá-los, instigá-los, fazê-los levantar de suas confortáveis cadeiras. Além da contundente crítica, “mais do que um pensador que se debate nas redes da linguagem, Nietzsche é o filósofo que a faz voltar-se contra si mesma – para criar uma nova linguagem. Como Freud, ele está em busca de palavras para o seu próprio indizível” (MARTON, 2010, p. 142).

Quais as palavras e imagens para o indizível de nossas pesquisas em educação? Que novas formas, que “novas líras” teremos que inventar para tratar das questões que nos inquietam e que não cabem na linguagem pretensamente “verdadeira” e “científica”?

Quase como uma resposta ao apelo nietzschiano pelo nosso impulso metafórico e artístico, alguns movimentos relacionados com a arte contemporânea têm procurado dialogar com a complexidade da sociedade em que vivemos, esgarçando as fronteiras entre arte e ciência, verdade e ficção. É o caso da proposta da última Bienal de São Paulo, realizada de setembro a dezembro de 2016. Com o mote de “Incerteza Viva”, a curadoria instiga a que não tenhamos medo da incerteza, a utilizando para refletir sobre as nossas condições de vida:

Ao contrário do que ocorre em outros campos, na arte a incerteza aponta para a desordem, levando em conta a ambiguidade e a contradição. A arte vive à custa da incerteza, do acaso, da improvisação e, simultaneamente, procura contar o incontável e medir o imensurável. Deixa margem para o erro, para a dúvida e até para os fantasmas e os mais profundos pressentimentos, sem fugir deles nem os manipular. **Portanto, não faria sentido tomar seus inúmeros métodos de raciocínio e execução e aplicá-los a outros campos da vida pública?** (VOLZ, 2016, p. 9, grifo meu).

A pergunta de Volz (associada com as provocações nietzscheanas) reverbera nas nossas inquietações em relação à pesquisa em educação. Nos últimos anos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UFRGS e do grupo *ArteVersa* temos realizado algumas experimentações como em algumas recentes pesquisas (FISCHER, 2014; STORCK, 2015; COSTA, 2015; BELLO, 2016). Aproximação entre professoras e artistas em um ambiente de aprendizado mútuo em uma escola; produções artísticas que tematizam de modo inusitado as experiências escolares ou inspiram um olhar diferenciado para a escola e seus processos pedagógicos; aproximação entre crianças de dois países latino-americanos através de diálogos fotográficos no âmbito de espaços extracurriculares são alguns dos temas que nos inquietam e através dos quais temos produzido algumas experimentações. A cada nova pesquisa, temos ousado um pouco mais ou aprofundado nossas experiências. O que, por exemplo, residências artísticas (ou educacionais) em diferentes universidades que contam com cursos de licenciatura em artes visuais ou em uma escola pública de educação básica podem dizer às nossas inquietações sobre arte, educação e docência? Como as imagens que povoam nossos trabalhos podem adquirir um caráter menos ilustrativo, e dizer, por elas mesmas, que não são apêndices ou anexos, mas a própria pesquisa? Que efeitos nossas pesquisas e elucubrações teóricas e metodológicas podem exercer sobre as práticas pedagógicas experienciadas na educação básica e na formação docente? Não sabemos todas essas respostas, mas estamos aprendendo a experimentar algumas.

## **Delírios e heterotopias em pesquisa**

Queremos, como diz o poeta, fazer verbos delirarem. Ambicionamos, como nos instigou o filósofo, nos inquietar com heterotopias. Mais do que qualquer lirismo fácil ou sedutor, desejamos que a pesquisa que fazemos no âmbito da educação, contaminada e comprometida com uma atitude estética e

artística, tenha repercussões no que acontece na educação básica desse imenso país que se chama Brasil. Nossas pesquisas partem de um lugar específico: uma faculdade de educação de uma universidade pública. É deste lugar do qual lançamos nosso olhar para as artes, e do qual queremos intervir na formação de docentes para a educação básica. Em meio a crises políticas, econômicas e morais que assolam nosso país, a nossa responsabilidade é ampliada. Enquanto as gramáticas educacionais se enchem de tentativas de controle e cerceamento de pensamento, o nosso compromisso é resistir, é rememorar a condição inerente do ser humano para a criação e a invenção na esfera da produção de conhecimento. Mais do que nunca, nossas tarefas de educar e pesquisar não podem prescindir da arte, essa inquietante aventura humana da qual não abrimos mão.



## Referências

- ANDRADE, J. *Educação para adultos*, 2010. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BELLO, O. Y. *De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BOURRIAUD, N. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- COSTA, V. P. da. *Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para a docência*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- DE DUVE, T. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.
- DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.
- FISCHER, D. V. *Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 99-112.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 15-37.
- HERNÁNDEZ, F. H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria, RS: UFSM, 2013, p. 39-61.
- JAGODZINSKI, J.; WALLIN, J. *Arts-based research: a critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos formação estética: ressonâncias para a docência. In: *Revista Brasileira de Educação*. No prelo.
- \_\_\_\_\_. Arte da docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 20-31, maio/ago. 2013a.
- \_\_\_\_\_. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 21, n. 25, p. 1- 22, Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações, 2013b. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>>. Acesso em: 19 de mai. 2013.
- \_\_\_\_\_. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 20, p. 1-19, 2012. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125/1025>>. Acesso em: 17 de jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2005.
- MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Graal, 2002.
- MARTINS, R., TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas em pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.
- MARTON, S. Novas líras para novas canções. In: \_\_\_\_\_. *Nietzsche, seus leitores e suas leituras*. São Paulo: Barcarolla, 2010.
- MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.
- NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: \_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROLDÁN, J.; VIADEL, R. M. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe, 2012.
- VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- VIADEL, R. M. La 'investigacion educativa basada en las artes visuales' o 'arteinvestigacion educativa'. In: VIADEL, R. M. (ed.). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada, 2006. p. 223-274.
- VOLZ, J. Incerteza Viva. In: VOLZ, J.; PRATES, V. *Incerteza Viva: processos artísticos e pedagógicos*. Material educativo - 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.
- STORCK, K. *Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.



## DE COMO HISTÓRIAS SE MOVEM: A/R/TOGRAFIA INSTAURADA POR ENTRE CORPOS DANÇANTES DE PROFESSORES DE ARTE<sup>1</sup>

Scheila Maçaneiro

Por meio de buscas incessantes, artistas/pesquisadores procuram formas alternativas de investigação qualitativa como modo de desvencilharem-se do quadro de metodologias tradicionais oriundas de diversas áreas do conhecimento, trilhando um caminho que permeia necessidades e diversidades da Arte, das pessoas, do entorno.

No espaço percorrido pela pesquisa artística educacional, é de relevante valor o trabalho de Elliot W. Eisner, que em suas indagações e construções conceituais acentuou o papel central dos sentidos na investigação e no conhecimento incorporado em obras artísticas. Eisner conceitua pesquisa como promoção do entendimento humano, onde seja possível a aquisição e utilização de diferentes formas de representações, impulsionando a instigação e consciência dos fenômenos sociais e culturais. O autor afirma que:

[...] é importante existirem diferentes formas de entendimento para a compreensão dos fenômenos complexos, que podem ser visualizados de muitas maneiras. É a visão da pluralidade que buscamos em longo prazo, ao invés de uma abordagem “monoteísta” para a realização de pesquisas (BARONE; EISNER, 2012, p. 10).

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2016. Mais informações acesse o site: <[www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)>.

Conectando conhecimento ao fazer artístico, e práticas artísticas com educacionais, as metodologias de Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) tornam-se essenciais em investigações que pensam e valorizam as especificidades do processo artístico e o seu íntimo diálogo com a Educação.

Barone e Eisner afirmam que a Pesquisa Baseada em Arte (PBA) tem como objetivo “redefinir e, especialmente, ampliar o guarda-chuva conceitual que define o significado de pesquisa em si” (2012, p. 2). Para tanto, desde a primeira vez que Eisner utilizou esse termo em um evento educacional da Universidade de Stanford nos Estados Unidos em 1993 até os dias de hoje, a metodologia qualitativa de Pesquisa Baseada em Arte tem aproximado numerosos pesquisadores que “exploram capacidades expressivas do ser humano como forma de capturar qualidade de vida que impactam o que nós somos e como vivemos”. (BARONE e EISNER, 2012, p.171).

Desse modo, a tradição hierárquica, hegemônica e persistente de separar o sujeito do objeto em pesquisas nas Ciências Experimentais, abre espaço a um ambiente de investigação científica nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais, assim como nas Ciências da Educação, ampliando a discussão dos estudos sobre fenômenos complexos que interagem com a criatividade artística. As práticas de pesquisas baseadas em Arte se definem, portanto, como:

[...] um conjunto de ferramentas metodológicas utilizadas por pesquisadores qualitativos durante todas as fases da pesquisa social, incluindo coleta de dados, análise, interpretação e representação. (LEAVY, 2009, p. 2-3).

O papel de liderança que Eisner exerceu como presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA) lhe permitiu criar estruturas e espaços para o desenvolvimento e fortalecimento da PBA nos Estados Unidos e Canadá. Cruzando fronteiras interdisciplinares em pesquisas nas Ciências Sociais, a PBA, como metodologia de pesquisa qualitativa, instiga pesquisadores que utilizam da investigação dos procedimentos artísticos, sejam eles poéticos, visuais, performáticos ou musicais, a fortalecerem o entendimento de pesquisa como uma forma de conhecimento multifocado, porque abarca em uma mesma intensidade e de modo explícito, a investigação e o investigador.

Os praticantes da PBA tendem a reconhecer o valor dos modos alternativos de representação para as pesquisas, sugerindo-os como um saber pós-moderno (EISNER, 1997), poéticas etnográficas (DENZIN, 2003),

feminista (FINLEY, 2001), arte-terapia (McNIFF, 1998, a, b), ou pós-colonial (DIMITRIADIS; MCCARTHY, 2001) de neutralização do paradigma positivista ocidental. Característica importante, também, da PBA é seu viés de política cultural crítica que tem como objetivo provocar a ação e mudança, no qual o artista/pesquisador assume um papel ativo (MULLEN, 2003). Em diferentes campos da PBA também se destacam os trabalhos de BARONE (2000, 2006), CAHNMANN-TAYLOR E SIEGESMUND (2008), LEAVY (2009), GREENE (2003), HERNANDEZ (2007), dentre outros.

Para os referidos autores, a perspectiva de PBA é importante, sobretudo, porque produz significado por meio de diferentes entendimentos da condição humana, sejam eles sentimentos, posicionamentos ou percepções, sendo esse processo um forte fazer de diversidades e pluralismo metodológico. Por esse motivo se torna aberta a educadores e profissionais de todas as áreas, especialmente para aqueles que removem, cavocam e levantam significativas questões para suas investigações, saboreando conversações e engendrando diálogos.

A investigação que se norteia na PBA apresenta certas características que atraem, principalmente, aqueles que desejam construir um conhecimento por meio do processo da pesquisa em estado de comunhão ao processo do autor. Talvez o mais fundamental para esta abordagem seja a explícita utilização de qualidades estéticas na investigação, por si só, e na apresentação da pesquisa, muitas vezes mediante formas de prosa escrita, de poesia ou de outra manifestação artística.

## **Escrever o movimento e movimentar a escrita**

Foi escrevendo meu movimento e movimentando minha escrita que a PEBA, e mais precisamente a A/r/tografia, se instaurou em meus processos artísticos/educacionais. Metafórica e metonimicamente falando, a A/r/tografia se refere aos termos Artist/Research/Teacher, sendo essa metodologia um modo relacional entre criação, pesquisa e ensino. Ou seja, uma prática pedagógica que proporciona aos artistas/pesquisadores/professores existirem em contiguidade, num híbrido despertar da mestiçagem texto-imagem, texto-corpo, texto-música, texto-poesia. Este lugar de encontro, onde saber e fazer se mesclam, torna-se um terreno fértil para vivências, exploração e transgressão de territórios, um lugar de elementos hifenizados, complexos (IRWIN, 2004a).

Encorajada pela proposta alternativa de investigação e entendimentos artísticos, estéticos e educacionais, me permiti ir além das formas tradicionais de pesquisa, provocando com isso uma *métissage* (IRWIN, 2004b) entre meu fazer artístico, entre a docência de meus alunos e minha pesquisa.

Desde a minha vivência na Universidade da Columbia Britânica (UBC) no Canadá, experienciando e discutindo com professores e colegas sobre A/r/tografia, até os caminhos diários percorridos em meu espaço de formação e trabalho – Licenciatura em Dança e cursos de extensão –, várias cadeiras moveram-se. Utilizo aqui a metáfora da cadeira para fazer uma alusão à minha tese de doutorado sob o título “De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita: uma experiência a/r/tográfica em Dança” (MAÇANEIRO, 2013).

Percebi com a A/r/tografia uma maneira de entrecruzar processos educacionais, redescobrimo meu devir artístico e para isso sentei em cadeiras comunitárias, criando modos de aproximação que evocam sensibilidade, percepções, aberturas, escuta e produção de significado para todos: eu, meus alunos, seus alunos, a universidade, a escola e a Arte, coletivamente.

Enquanto Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a A/r/tografia encoraja o professor/pesquisador a refletir e se auto inquirir por meio de sua vivência artística.

Segundo Irwin:

Em vez de se preocupar com explicações racionais, educadores estariam sincronizados com seu próprio conhecimento tácito e aceitariam que o conhecimento não é tão somente verbal, de modo a incluir em seus horizontes conhecimentos derivados dos sentidos e da intuição. (IRWIN, 2003, p. 72)

Ao olhar e perceber minhas cadeiras enquanto artista, pesquisadora, professora de Dança estimulada pela A/r/tografia, coloquei-me em uma posição frente a meus pensamentos que me impelem a percorrer as brechas, o não feito... Rastros que reverberam, para meus alunos e para mim e sinalizam uma maneira de construção de investigações e conhecimento teórico/práticos que articulem vivências, comportamentos, posicionamentos não necessariamente acadêmicos, mas de “como nós percebemos tempo e espaço no mundo, afetando o como nós estamos engajados nesse mundo” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXVII).

Usufruindo da minha história e as de meus alunos, práticas foram repensadas e tornam-se um processo de reconstrução, onde mais do que análise

de estudos são investigações de vida, da vida de professores e do cotidiano educacional que permitem uma articulação com as próprias danças e andanças de minha trilha educacional.

Em um contexto histórico educacional, o livro “*O método (auto) biográfico e a formação*”, organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, em 1988, apresenta-se como um marco para as pesquisas de abordagem biográfica e de formação de professores. Seus estudos são de relevância para a reflexão do valor da educação para adultos e a profissão docente, assim como sobre os desafios e as interações que se dão nas histórias de vida de professores.

Também os escritos de Nóvoa “*Os professores e a sua formação*” (1995a) e a “*Vidas de professores*” (1995b) se transformaram num referencial importante para pesquisadores que desejam dar voz aos processos pedagógicos da escolarização por meio de uma conexão entre o cotidiano escolar e a pessoa que, com sua singularidade, está sentado na cadeira de professor.

A confirmação do método autobiográfico como ferramenta teórico-metodológica que utiliza de subjetividade e historicidade no desenvolvimento de pesquisas na área de formação de professores entrecruza-se com a A/r/tografia (IRWIN; DE COSSON, 2004a) ao envolver a produção artística com o ensino/aprendizagem por meio da pesquisa viva, viabilizando e colocando em movimento seu aspecto heurístico, provocando um “ir além” da epistemologia tradicional, respondendo à necessidade de renovação que se instaurou na objetividade constante das Ciências Sociais.

Acredito que os processos oriundos da minha prática, da pesquisa e do contínuo formar e formar-se com meus alunos, se constituem em tudo que foi e é vivido dentro e “fora dos muros” da instituição. Histórias do dia-a-dia, relações familiares, encontros, desencontros, vivências políticas, culturais, sociais, estágios, ensaios, apresentações, discussões que na intersecção dos momentos, unem o que é singular com o plural, o que é individual com o universal, numa tentativa de um novo olhar para o que é social.

No ato de garimpar saberes por meio de experiências familiares, afetivas, sociais, culturais, políticas e éticas, negocio significados para o ensino e pesquisa, entendendo que nas aberturas entremeadas por conhecimento, os “significados são negociados por, com e entre a/r/tógrafos, assim como suas audiências. É nesta conversação que múltiplos intercâmbios coexistem e reverberam juntos” (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXX).

Dessa forma, busquei em Irwin e Springgay (2008) condições para uma organização de ideias, as quais se guiam por noções de relacionabilidade, entrelaçadas pela pesquisa, estética e aprendizagem relacionais. A compreensão relacional pode se constituir por meio de vários processos, entre eles sociais, culturais, educacionais, políticos. Para Bal e Rogoff (*apud* IRVING; SPRINGGAY, 2008), essa relacionabilidade é enfatizada por meio da interdisciplinaridade e para sua obtenção precisamos “procurar suas bases heurísticas e metodológicas em *conceitos* antes que em *métodos*” (BAL *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXVII).

Assim:

A pesquisa relacional, através da estética relacional e da aprendizagem relacional, é constitutiva antes que descritiva e pode representar o trabalho de um único a/r/tógrafo, uma comunidade de a/r/tógrafos e/ou o processo de construção de significado de membros de uma audiência. Cada pessoa e grupo alimentam e dão forma à pesquisa viva. (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXVII).

Para tanto, foram criadas representações ou práticas conceituais denominadas na língua inglesa de *renderings*<sup>2</sup>, que situo como modos flexíveis e intersubjetivos de análise para significar e interpretar o processo artístico em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte.

De acordo com diversos a/r/tógrafos, os *renderings*:

[...] se movem nas fronteiras entre teoria, prática e atividade criadora e permitem a cada um se impactar reciprocamente. Uma rigorosa atenção aos *renderings* pode resultar em profundas interações dentro das condições relacionais da pesquisa relacional, estética relacional e aprendizagem relacional (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXXI).

Nesse sentido os *renderings* não são fechados, pelo contrário, estão em permanente movimento, permeando o pensamento de Deleuze e Guattari quanto aos devires da arte que acontecem em um plano diferente daquele de conceitos estáticos:

.....

2- Este termo será usado na língua inglesa em todo o texto.

É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não pára de tecer, gigantesco tear. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 54-55).

Desse modo, a professora é a artista que sai da cadeira para se mover, para pesquisar, para ensinar bifurcando canais, buscando novas situações, sem lugares hierárquicos. Nesse contexto, dou ênfase para seis representações (IRWIN; SPRINGGAY; LEGGO; GOUZOUASIS, 2008) que auxiliam a/r/tógrafos em suas pesquisas artísticas a estarem engajados em “pesquisar no mundo através de ambos os processos, notando que não são separados ou processos ilustrativos, mas processos interconectados”. (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, p. XXVIII).

São eles:

- **Contiguidade:** lugar da ênfase na identidade do artista, pesquisador e professor existente simultaneamente e em continuidade. Relacionamentos de uma estética relacional que promovem entrelugares da arte, pesquisa e ensino, entrelugares da arte e texto, entrelugares da atividade e produção artística.
- **Metáfora e metonímia:** lugar da ênfase na existência de novos significados e relacionamentos entrelaçados, dando sentido ao mundo, fazendo relações ao nosso sentido.
- **Aberturas:** ênfase em abrir conversações e relacionamentos, não necessariamente passivos e sim abertos a tensões e contradições, resistindo às áreas de conforto e previsibilidade.
- **Reverberações:** ênfase no movimento dinâmico favorecendo mudanças para novos e profundos significados, novas descobertas.
- **Excessos:** ênfase no que está fora do aceitável, quando controle e regulamentação desaparecem, provocando transformações.
- **Pesquisa Viva:** lugar da ênfase nas práticas e experiências vivas, nas relações entre pessoas e coisas, um compromisso de vida do artista/pesquisador/professor com a Arte/ Pesquisa/ Educação. Dados para pesquisa qualitativa provenientes de entrevistas, crônicas, diários, artefatos de coleções, escritos de jornais, fotos, documentários, investigações artísticas por meio de pintura, composição musical, performances e artefatos educacionais assim como diários de professores, jornais estudantis, narrativas e outros.

Pensando nesses modos de ação, quando entro em sala de aula ouço histórias, peculiaridades, contextos que assim como conteúdos programáticos, podem ser propostos como forma de se pensar uma Dança muito mais cidadã e significativa.

Nessa prática, redes de comunicação se estabelecem: o professor dentro de sua história e entre as histórias de seus alunos, construindo por meio do corpo que dança um entrelugar, caminhos pedagógicos que promovem experiências e propagam conhecimento estético conectado ao humano.

Experienciar o corpo é compartilhar sensações, ideias, teorias e práticas que, interligadas, provocam pesquisadores a pensarem dinâmicas para aulas de Dança, que instiguem alunos a perceberem-se enquanto pessoas em diferentes ambientes e contextos diversos, compromissados no sentido da partilha e reverberação de suas histórias com sua comunidade de prática, no sentido de entender o que nos move e pode mover no outro. Quando falo em dinâmicas, penso em práticas dialógicas contemporâneas em Dança, onde professor e aluno possam refletir o significado de redes pela prática que evidencia propostas autênticas de sensibilidade aos seus corpos e ao dos outros. Ter uma atitude de atenção ao próprio corpo, ao toque corporal coletivo, prontidão e consciência corporal, também envolve a abertura a novas situações, coletivas e contextualizadas, transpondo resistências, enfrentamentos inesperados, encruzilhadas, descobrindo, assim, novas possibilidades de reverberação.

Dessa maneira, a A/r/tografia como metodologia relacional e de situações propõe aos professores pesquisadores que também estimulem mudanças nas características dos espaços escolares, os quais possam proporcionar aos corpos moverem-se por lugares comuns e, ao mesmo tempo, inusitados. Carteiras podem ser arrastadas para um canto nas aulas de Dança, mas também podem ser deslizadas, viradas, agrupadas, suspensas, levadas para fora ou até eliminadas, num cenário que desperta modos de práticas de Arte coletivas e reveladoras, contribuintes e compromissadas com aproximações e entendimentos estéticos, provocadoras de conhecimento e de vida.

No movimento de dançar, pesquisar e ensinar Dança, pessoas, ações e ambientes dialogam, garantindo e ampliando experiências que se legitimam, pois, como Larrosa afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21).

De acordo com Springgay; Irwin; Wilson; Kind (*apud* IRVING; SPRINGGAY, 2008, p. XXIX), para dar vida e vivermos uma pesquisa é necessário “um encontro corporificado”, constituído por meio de compreensões e experiências de qualquer forma sensorial antes que em meras representações.

## **Dançar dançando**

Mover-se corporalmente, instigar, questionar e transformar percepções educacionais se constitui na prática a/r/tográfica realizada com um grupo de professores de Arte da Educação Básica no Projeto de Extensão “Dançar Dançando” da Unespar/Campus II FAP. Essas vivências reverberadas trazem novas possibilidades, outros lugares de reflexão que ampliam condições para que professores de Arte do ensino formal percebam seus corpos, seus cotidianos, seus movimentos, entendendo que a dança pode ter um significado vivo na Escola. Um lugar para redescobrirmos por entre nossas histórias, um modo de transpormo-nos enquanto artistas/pesquisadores/ professores. Falo aqui, em especial, do grupo de professores de 2015.

Naquelas tardes em que nos encontrávamos o uso do papel craft era constante, por meio do qual pudemos desenhar nossos corpos, podendo observar, perceber, explorar sensivelmente descobertas e redescobertas corporais. Trabalhando coletivamente ou dois a dois, corpos deitavam-se de maneira confortável, onde linhas, ângulos, retas e curvas combinadas, surgiam e eram percebidos por quem desenhava, bem como por quem foi desenhado.

Para além do contorno corporal, por que perceber o corpo dessa forma? Que memórias são visitadas? O corpo nos traduz? Como o corpo nos representa? Como desenhos corporais se sensibilizam? Como pensar corpo/movimento/ ensino de Arte no ambiente educacional?

O corpo que se move e dança na Escola, é o mesmo corpo que anda, corre, pinta, esculpe, joga, desenha, canta, representa e se movimenta de todas as formas numa determinada realidade, portanto é por meio da linguagem corporal e não apenas pelo intelecto que o homem entra em contato com o mundo. Bogéa acentua tal afirmação, dizendo que:

Há experiências vividas que dificilmente podem ser expressas por palavras. Mas que podem, sim, ser alcançadas por processos complexos em que corpo, forma plástica e linguagem verbal se somam, até se consolidar numa nova unidade. (BOGÉA, p.10, 2004).



Fig. 1 - Projeto de Extensão Grupo Dançar Dançando. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Professores percebendo seus corpos pelo viés de suas histórias, e quê histórias. É interessante como a memória tomava conta dos corpos de cada um deles. E a Escola, o seu lugar de trabalho, estava ali representado, vivo e revigorado em cada perna, cabeça, braço, boca, pé e todo o corpo que se movia. Era como se eu estivesse na sala de aula juntamente com eles, pois naqueles movimentos e desenhos, nos artefatos e representações corporais feitas no chão, se configurava novos modos dos professores perceberem situações, escolhas, para além de seus planos e concepções de ensino. O grupo, aos poucos, percebeu as redes de conhecimento construídas na experiência, no cotidiano que nos rodeia, alcançando dessa forma uma dimensão sensório-corporal do mundo em que vivemos.

A A/r/tografia como metodologia que desperta e instiga vivências artísticas sensíveis, de conhecimento, consegue ao longo do tempo mediar e problematizar investigações dinâmicas pelo corpo, que por diferentes experiências e compreensões educacionais passam a se engajar de maneira mais profunda, revelando novos significados.

Tendo o corpo como instrumento de conhecimento, proponho a professores que em sua prática com dança primeiramente observem as pistas que seus alunos oferecem sobre seus corpos, seja pelo movimento, pela fala, pelo som, pelo olhar. Cada parte do corpo é embutida de situações que passam a fazer parte de histórias que se movem. Trata-se de estar envolvido com um trabalho em Dança fundamentado em relacionamentos humanos estéticos permeados pela consciência cinestésica e desse modo, vou continuar movendo minhas cadeiras, tendo o pensamento a/r/tográfico como disparador de memórias e histórias, proporcionando mais que entendimentos educativos, reverberações e produções de significados e saberes de vida, vida e conhecimento, vida e movimento, vida e Arte.



## Referências

- BARONE, T. *Aesthetics, politics and educational inquiry*. New York: Peter Lang, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Among the chosen: a collaborative educational (auto) biography*. In: ATKINSON, P.; DELAMONT, S. *London Narrative Methods*. (Benchmarks in Social Research) London: SAGE, 221-235, 2006.
- BARONE, T; EISNER, W. E. *Arts based research*. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012.

- BOGÉA, I. O alcance do movimento. In: BERTAZZO, I; BOGÉA, I. *Espaço e corpo: guia de reeducação do movimento*. São Paulo: SESC, 2004.
- CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. *Arts-based research in education: foundations for practice*. New York, NY: Routledge, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *The tensions of arts-based research in education reconsidered: the promise for practice*. New York, NY: Routledge, 2008b.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DENZIN, N. K. *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- DIMITRIADIS, G.; MCCARTHY, C. *Reading and teaching the postcolonial: from Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press, 2001.
- EISNER, E.W. The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*. 26(6). p. 4-10.1997.
- FINLEY, S. Painting life histories. *Journal of Curriculum Theorizing*, 17(2). p. 13-26. 2001.
- GREENE, M. *Lecture at the Maxine Greene Foundation for Social Imagination*. New York: The Arts & Education, 2003.
- HERNANDEZ, F. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- IRWIN, R. L.; COSSON, A. *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press, 2004a.
- IRWIN, R. L. *A/r/tography: a metonymic métissage*. In: IRWIN, R. L.; COSSON, A. *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Towards an aesthetics of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*. v. 1, n. 2, p.1-17. 2003.
- IRWIN, R. L; SPRINGGAY, S. *A/r/tography as practice-based research*. In: SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Eds.). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- LEAVY, P. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press, 2009.
- MAÇANEIRO, S. M. *De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência A/r/tográfica em Dança*. 2013. 111 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.
- McNIFF, S. *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Trust the process: an artist's guide to letting go*. Boston: Shambhala Publications, 1998b.
- MULLEN, C. A. A self-fashioned gallery of aesthetic practice, Guest editor's introduction. *Qualitative Inquiry*. 9(2), p.165-181. 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 1995b. p. 11-30.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. *Ométodo (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.



## LAS TEORÍAS EDUCATIVAS TAMBIÉN SE HACEN CON IMÁGENES: PESQUISA BASEADA EM ARTES VISUAIS<sup>1</sup>

Ricardo Marín-Viadel

### Introducción

El propósito de este capítulo es presentar las propuestas, los proyectos y los debates en el territorio de las Metodologías Artísticas de Investigación y en el de las Metodologías de Investigación Educativa basadas en las Artes Visuales, que estamos desarrollando, actualmente, en la Universidad de Granada (España), principalmente en relación con el Master Interuniversitario de Artes Visuales y Educación (<http://artes-visuales.org/>) y con el Programa Oficial Interuniversitario de Doctorado en Artes y Educación (<http://doctorados.ugr.es/arteducacion/>).

Nosotros comenzamos a trabajar en este territorio metodológico de una forma clara y explícita en 2005 con la publicación del libro *Metodologías de investigación en Educación Artística de Marín-Viadel* (2005). Durante los últimos diez años, hemos podido elaborar algunas ideas y conceptos de una forma más clara y más exacta, y sobre todo, a través de las tesis de máster y de las tesis de doctorado que ha hecho nuestro alumnado, hemos podido llegar a algunos resultados interesantes, que evidencian los logros y las posibilidades que abren estas nuevas maneras de hacer investigación en Arte Educação, en artes visuales, en educación y, en general, en ciencias humanas y sociales.

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2016. Mais informações acesse o site: <[www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br)>.

Nuestro trabajo se desarrolla principalmente en el territorio de las artes visuales: arquitectura, pintura, dibujo, vídeo, cómic, cine, etc. Sobre todo, trabajamos con fotografía por dos razones: porque es el medio más dominante, porque en el campo académico (universidades, revistas de investigación, libros, etc.) aunque el trabajo haya sido una performance o una escultura, al final para publicarlo hay que fotografiarlo.

*Tabla 1 - Equivalencia del uso de la terminología en las tres lenguas. Fuente: archivo do autor.*

Español	Português	Inglés
Educación Artística	<b>Arte Educação</b>	Art Education
Investigación Basada en Arte	<b>Pesquisa Baseada em Arte</b>	Art Based Research
Investigación Artística	<b>Pesquisa Artística</b>	Artistic Research
Metodologías de Investigación Educativa Basadas en Artes Visuales	<b>Metodologías de Pesquisa Educativa Baseadas em Artes Visuais</b>	Visual Arts Based Educational Research Methodologies
A/r/tografía	<b>A/r/tografia</b>	A/r/tography

En esta descripción de nuestras propuestas, me centraré en dos contextos: el académico y el de los museos de arte.

## **El territorio Académico**

Nuestras dos principales convicciones sobre las Metodologías de Investigación Basadas en Arte son: configuran un territorio nuevo y específico, y desde este territorio pueden alcanzarse toda la complejidad y toda la complejidad de cualquier teoría educativa.

¿Cuál es el territorio de la Investigación Artística o de la Investigación Basada en Arte? Para que una investigación pueda considerarse dentro del territorio de la Investigación Artística o de la Investigación Basada en Arte, NO es necesario que el tema o problema de investigación sea un problema artístico. El problema de la violencia escolar o el problema del fracaso escolar, que no son temas artísticos, pueden ser investigados a través de Metodologías Artísticas de Investigación, o de Metodologías de Investigación Basadas en Arte. Por otro

lado, NO es suficiente que el tema de la investigación esté relacionado con el arte o con la Educación Artística, muchos temas y problemas del arte y de la Educación Artística puede investigarse sin necesidad usar de Metodologías Artísticas de Investigación, o de Metodologías de Investigación Basadas en Arte. Por consiguiente, desde mi punto de vista, para que una investigación pueda considerarse una Investigación Artística o una Investigación Basada en Arte es necesario cumplir al menos una de las tres condiciones siguientes:

1. o bien en la toma de datos y en la elaboración e interpretación de los datos se usa sistemática y prioritariamente alguna especialidad artística (por ejemplo, dibujo, fotografía, música, *performance*, pintura, video, etc.);
2. o bien los hallazgos y conclusiones fundamentales se expresan en alguna especialidad artística (por ejemplo, texto literario, poema, teatro, danza, cine, cómic, escultura, cerámica, etc.).
3. o bien, la forma general de organizar la investigación es una 'forma artística', es decir corresponde al modo característico de desenvolverse un proyecto artístico profesional, en el que las cualidades estéticas y poéticas son imprescindibles y prioritarias. Por ejemplo, el problema de la identidad (ya sea personal, comunitaria o social), que es un tema preponderante en las últimas décadas, ha sido tratado por la sociología, la psicología, la antropología, las ciencias políticas y también por el mundo artístico. El manual *The Sage handbook of identities* [El manual Sage sobre identidades] editado por Margaret Wetherell, y Chandra Talpade Mohanty (2010) es una magnífica contribución interdisciplinar al tema, pero no pertenece al mundo artístico; mientras que las obras fotográficas de Cindy Sherman y los relatos y fotografías de Shopie Calle son magníficos ejemplos de la 'forma artística' de abordar el tema de la identidad (Sherman y Galassi, 2003, apud Calle, 2016).

La Investigación Artística y la Investigación Basada en Arte son territorios intermedios entre la creación artística y la investigación científica. No son una mera transposición simple y directa de la creación artística a la investigación. No se trata únicamente de un cambio de denominación: lo que hasta ahora llamábamos creación artística, ahora lo vamos a llamar investigación artística,

y ya está. Las Metodologías Artísticas de Investigación y las Metodologías de Investigación Basadas en Arte son un territorio intermedio, híbrido y mestizo. Son una simbiosis coherente entre la creación artística y la investigación científica, que tiene cualidades y características de ambos territorios.

La característica más evidente que conecta la Investigación Artística y la Investigación Basada en Arte con el territorio de la creación artística es que usan sistemáticamente imágenes visuales, no solo como datos de la investigación, sino también para establecer comparaciones, para organizar argumentos, para proponer explicaciones, y, sobre todo, para establecer conclusiones. Desde mi punto de vista, una Investigación Artística o una Investigación Basada en Artes, tienen necesariamente que presentar conclusiones visuales (o musicales, o teatrales). La contribución más importante de estas investigaciones son las nuevas imágenes visuales (o las nuevas músicas o danzas) que se presentan como conclusiones de la investigación.

La conexión con el mundo de la investigación académica se manifiesta en la claridad y sistematización con la que se describen y justifican el tema, los objetivos, los procesos y los procedimientos, así como la coherencia de las conclusiones a las que se ha llegado. Por ejemplo, uno de los elementos más claramente definitorios de un informe de investigación académica es el uso de citas. En un artículo de investigación o en una tesis de maestría o de doctorado se tiene que distinguir con total claridad, el texto escrito por el investigador o investigadora, de los textos que han escrito otras personas y que incluimos en el informe de investigación junto a nuestras palabras. Hay una multitud de normas muy estrictas sobre la longitud que puede tener una cita, cómo hay que usar artificios tipográficos para diferenciarlas claramente, comillas, letra cursiva, márgenes, etc. Normas semejantes deben aplicarse a las imágenes visuales en Investigación Artística y en Investigación Basada en Arte. Cualquier imagen que aparezca en nuestro informe de investigación cuyo autor o autora no somos nosotros mismos o las personas que han participado en la investigación (por ejemplo, los dibujos o las fotografías que han hecho nuestros alumnos), necesariamente es una Cita Visual, y hay que señalarla explícitamente como tal. El uso de las Cita Visuales (o sonoras y musicales) es un rasgo distintivo y sintomático de los elementos procedentes del territorio de la investigación científica que aparecen en Investigación Artística y en Investigación Basada en Arte. Pero en el caso de las Citas Visuales es posible no solo reproducirla literalmente, sino también usar paráfrasis visuales o versiones (Figura 1).



Fig. 1 - Título Visual. Autor. (2016). *Atenção novas metodologias de pesquisa!*  
*Metodologias de Pesquisa baseadas em Arte, MPBA. Metodologias Artísticas de Pesquisa, MAP.*  
*Parafraseie Visual (Rodchenko, 1924). Fonte: arquivo do autor.*

En esta búsqueda de las zonas de confluencia entre el territorio de la creación artística y el de la investigación científica, una de las estrategias de trabajo que se ha mostrado más eficaz, es la de establecer paralelismos entre las normas y criterios que ya están perfectamente asentadas para los textos escritos en la investigación en ciencias humanas y sociales, y las normas y criterios que deberían establecerse cuando usamos imágenes visuales.

En esta línea de desarrollo metodológico, junto a mi colega Joaquín Roldán, publiqué (Marín-Viadel y Roldán, 2013), un trabajo en el que pudimos demostrar que todos los epígrafes que debe tener un artículo de una revista de investigación, tal y como establecen las normas de la American Psychological Association [Asociación de Psicología Americana] (APA, 2010) que es una de las normativas de publicación de artículos científicos más utilizadas en ciencias humanas y sociales, pueden resolverse con imágenes visuales. De esta manera, los diez epígrafes de la estructura 'clásica' de un artículo de investigación se transformaban en: título visual, retrato o autorretrato del autor o autora,

resumen visual, imágenes visuales clave, introducción visual, descripción visual del método, resultados visuales, discusión visual de los resultados, referencias escritas y visuales, y, por último, apéndices visuales. Para cada uno de estos epígrafes pudimos encontrar magníficos ejemplos visuales que habían sido publicados en una amplia variedad de disciplinas: antropología visual, psicología, artes visuales y educación artística. Más interesante todavía, fue descubrir que, a pesar de que las normas de publicación de la APA, están pensadas para enfoques metodológicos cuantitativos en los que predomina el uso de datos números y su correspondientes análisis estadístico para probar la hipótesis de investigación, se establecían seis reglas estilísticas básicas para la escritura del texto. Estas reglas estilísticas o criterios estéticos para la redacción de un artículo de investigación son: continuidad, suavidad y economía de expresión, tono, precisión y claridad (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2010, p. 65-70). En la segunda parte de nuestro trabajo buscamos ejemplos visuales para comprobar que estos criterios estilísticos podrían también ser de gran utilidad para seleccionar las imágenes visuales que forman parte de una Investigación Artística o de una Investigación Basada en Arte, disponible en: <<http://www.academia.edu/4900309/>>.

En esta misma línea de trabajo, pienso que es fructífero realizar extrapolaciones desde los instrumentos y técnicas de investigación que ya son conocidos en la investigación educativa (por ejemplo estudios de caso, observación participante, media aritmética, etc.) para descubrir cuáles podrían ser sus equivalentes visuales: Estudio Visual de Caso, Observación Visual Participante, Media Visual, etc. De este modo, resulta más fácil deducir cuáles deberían ser las imágenes que debemos buscar en una Investigación Artística o una Investigación Basada en Arte.

## **El territorio de los museos de Arte Contemporáneo: Arte para Aprender**

Uno de los enfoques metodológicos más atractivos en la Investigación Artística y en la Investigación Basada en Arte es la a/r/tografía, acrónimo en inglés de 'artist' [artista]+'researcher' [investigador]+'teacher' [profesor], que ha desollado Rita Irwin, junto a otros colegas de la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver, Canadá, disponible en: <<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>>. En Granada desarrollamos, desde hace cuatro años, un proyecto de A/r/tografía Visual en el Museo 'CajaGranada' que lleva por título "Arte para

*Aprender*” y que es el resultado de la colaboración institucional entre el Museo y la Universidad de Granada, disponible en: <<http://www.arteparaaprender.org>>.

Un proyecto de A/r/tografía Visual es a la vez un proyecto artístico, un proyecto educativo y un proyecto de investigación. Para la A/r/tografía estos tres objetivos no son fases sucesivas (primero se hace arte, a continuación, se desarrolla una actividad educativa, y por último una investigación para explicar lo que ha sucedido), sino que se trata de desarrollar las tres dimensiones simultánea y coordinadamente. El objetivo artístico del proyecto ‘Arte para Aprender’ es crear una instalación con obras de arte contemporáneo en diálogo con las imágenes e intervenciones que los espectadores crean a partir de esas obras de arte. El objetivo educativo es que los espectadores aprenden a interactuar artísticamente con las obras de arte originales, produciendo nuevas imágenes visuales. La coherencia artística y estética entre las intervenciones realizadas por los visitantes y las obras de arte es un requisito esencial para un verdadero diálogo visual. Las sucesivas imágenes e intervenciones de los espectadores transformarán gradualmente la atmósfera general del espacio de exposición, así como la propia presencia de las obras de arte originales. Los objetivos de investigación son hacer preguntas tanto sobre cuestiones artísticas, como sobre retos educativos, y sobre estrategias metodológicas. ¿Cómo crear obras de arte cuyo objetivo principal es enseñar arte? ¿Cómo pueden los procesos de aprendizaje analizar críticamente el discurso político de los museos de arte? ¿Cómo el aprendizaje artístico puede transformar el museo?

El museo de CajaGranada se organizó en 2009 con un magnífico edificio del arquitecto Alberto Campo Baeza. La colección de arte había sido recopilada desde hacía varias décadas y se compone de pinturas, esculturas y grabados de artistas del siglo XIX y XX, la mayoría españoles, aunque hay algunas obras de artistas importantes en la escena internacional. Actualmente, una selección de las obras se presenta en exposición permanente en el primer piso del edificio. El proyecto “*Arte para Aprender*” consiste en la organización de una exposición temporal cada año, de un mes y medio de duración aproximadamente, para la que se seleccionan unas pocas obras de arte contemporáneo, unas diez aproximadamente, casi siempre de reducidas dimensiones, que se instala en las salas que preceden a la exposición permanente. La principal característica de esta exposición es su enfoque educativo. Su rasgo distintivo es que se solicita a cada visitante (en su mayoría escolares de la ciudad de Granada), que una vez observada cada obra de arte, tiene que producir una respuesta visual a esa obra,

ya sea un dibujo o una fotografía, o cualquier otro tipo de intervención. Lo más decisivo es que la imagen visual que cada visitante ha creado se incorpora a las paredes del museo, a modo de una instalación que cubre completamente las paredes, y a veces también, el suelo de las salas del museo.

El proyecto “Arte para Aprender” establece toda una trama de diálogos y conversaciones entre las instituciones (universidad y museo), las obras de arte contemporáneo y la comunidad educativa (profesorado y alumnado), buscando que los resultados sean eminentemente visuales. Desde la selección inicial de las obras hasta la elaboración de las propuestas finales, el conjunto del proceso es una tarea colectiva en la que participan artistas, responsables del museo, alumnado universitario y profesores de educación primaria y secundaria.

En la Figura 2, a partir de una pequeña serigrafía de Roy Lichtenstein se ha ido tejiendo una tupida trama de hilos de lana de los mismos colores que aparecen en la obra, y que ha expandido la explosión que el artista representó en su obra.

En la Figura 3, puede apreciarse como se pone especial cuidado en las conexiones visuales que se establecen entre las diferentes intervenciones. En este caso es el color, el preponderante color rojo, el hilo conductor que vincula las obras de Lichtenstein y de Antoni Tàpies. Alrededor de la serigrafía de Tàpies el público ha ido dejando sus propias marcas y huellas usando una pasta de modelar de color rojo.

En las Figuras 4, 5 y 6, se describe la intervención alrededor de la serigrafía del pintor español Antonio Saura. Los espectadores tenían a su disposición piedrecitas de pequeño tamaño, una hoja de papel, trozos de lana de color negro y amarillo, y una reducida gama de lápices de colores, acorde con los usados por Antonio Saura. A partir de la piedrecita habría que desarrollar un rostro humano. Para mantener unidos el papel, la piedras y los trozos de lana, en lugar de pegarlos con algún pegamento, se introducían en una pequeña bolsa de plástico transparente que se pasaba por un máquina para envasar al vacío de uso doméstico. El volumen de la piedra producía en el envoltorio de plástico brillos y reflejos inesperados, que concordaban con el gesto gráfico de Antonio Saura en su pintura.

En todas estas intervenciones, no solo interesa el proceso, sino también resultado final. Las sucesivas intervenciones de los miles de visitantes a la exposición van creando una acumulación colectiva que tiene que resonar adecuadamente con las obras originales que han sido el punto de partida del proyecto.

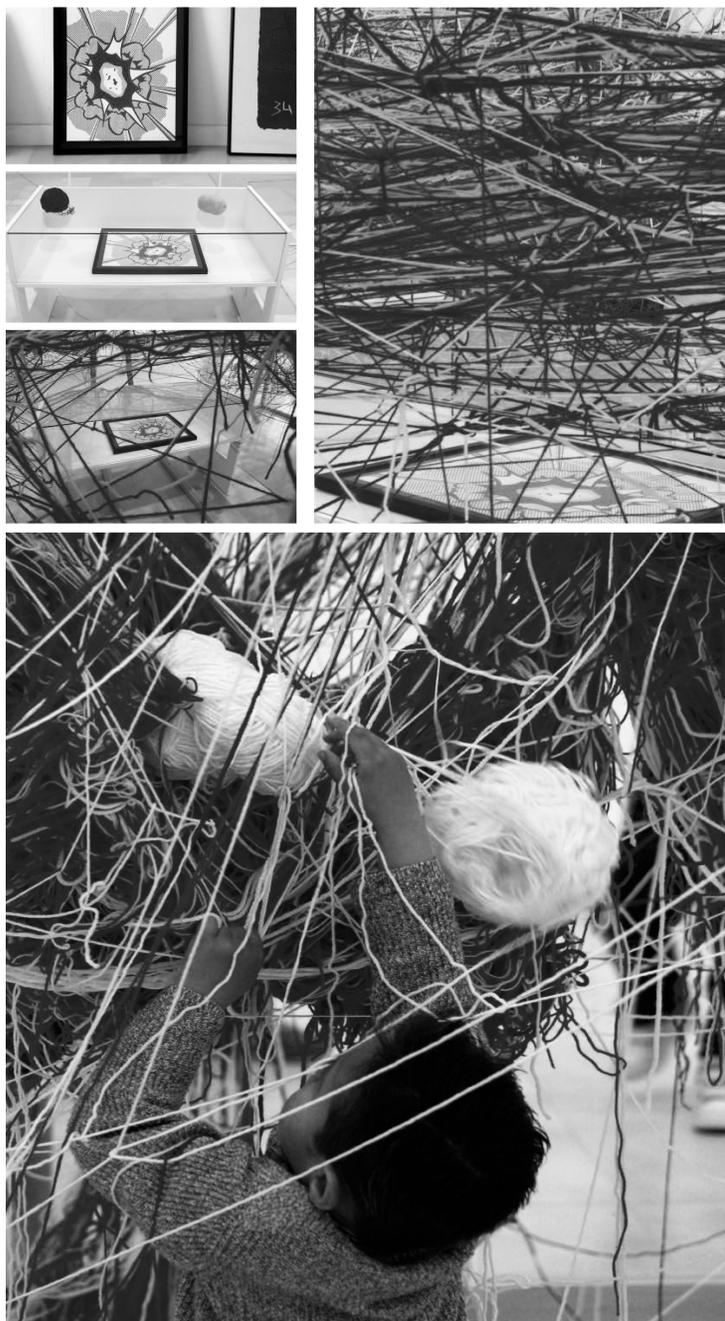


Fig. 2 - Autor. (2016). A partir de Lichtenstein. Lana. Fotoensayo descriptivo compuesto por cinco fotografías digitales del autor, con una Cita Visual Indirecta (Lichtenstein, 1967). Fuente: archivo do autor.



Fig. 3 - Autor. (2016). A partir de Tàpies. Rojo. Fotoensayo descriptivo compuesto por tres fotografías digitales del autor, con una Cita Visual Indirecta (Tàpies, s.f.). Fuente: archivo do autor.



Fig. 4 - Autor. (2016). A partir de Saura. Instalación 1.  
Fotoensayo descriptivo compuesto por dos fotografías digitales del autor,  
con una Cita Visual Indirecta (Saura, s.f.). Fuente: archivo do autor.



Fig. 5 - Autor. (2016). A partir de Saura. Dibujos envasados al vacío.  
Fotoensayo descriptivo compuesto por cuatro fotografías  
digitales del autor. Fonte: arquivo do autor.



Fig. 6 - Autor. (2016). *A partir de Saura. Instalación 2. Fotografía Independiente, con una Cita Visual Indirecta* (Saura, s.f.). Fuente: archivo do autor.



## Referencias

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Sixth edition. Washington: American Psychological Association, 2010.
- CALLE, S. *Historias reales*. Madrid: La Fábrica, 2016.
- LICHTENSTEIN, R. *Explosion*. Serigrafía sobre papel, 55.9 x 43.2 cm. Granada: Museo CajaGranada, 1967.
- MARÍN-UIADEL, R. (Ed.) *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Infancia, mercado y Educación Artística*. Archidona, España: Aljibe, 2011.
- MARÍN-UIADEL, R.; ROLDÁN, J.; MOLINET-MEDINA, X. (Eds.). *Fundamentos, criterios y contextos en investigación basada en artes y en investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2014. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/34212>>. Acceso em: 15 set. 2017.
- MARÍN-UIADEL, R.; ROLDÁN, J. Structures and conventionalised forms in research reports using 'Visual Arts Based Educational Research' (VABER) and 'Artistic Research' (AR) in Visual Arts. En F. Hernández-Hernández & R. Fendler, R. (Eds.) *1st Conference*

- on Arts- Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2013, p. 3-17. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/45264>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- RODCHENKO, A. *Libros*. Cartel publicitario para un editor ruso, 1924. Disponível em: <<https://classconnection.s3.amazonaws.com/476/flashcards/701375/jpg/alexander-rodchenko;-advertisement--books.jpg>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- ROLDÁN, J.; HERNÁNDEZ, M. *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2010.
- ROLDÁN, J.; MARÍN-VADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona, España: Aljibe, 2012.
- SAURA, A. (s.f.) [Sin título]. *Serigrafía sobre papel*. Granada: Museo CajaGranada.
- SHERMAN, C.; GALASSI, P. *Cindy Sherman: the complete Untitled film stills*. New York: Museum of Modern Art, 2003.
- TÁPIES, A. (s.f.). [Sin título, 34]. *Serigrafía sobre papel*. Granada: Museo CajaGranada.
- WETHERELL, M; MOHANTY, C. T. (Eds.). *The Sage handbook of identities*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2010.



## MODOS DE PESQUISAR NA CONTEMPORANEIDADE<sup>1</sup>

Cecilia Salles

No ano 2000, no 6º Encontro de Crítica Genética da Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário, Daniel Ferrer abriu sua conferência afirmando que o caminho de sobrevivência dessas pesquisas no século XXI era “promover uma reflexão da crítica genética que atravessasse as fronteiras dos gêneros e das artes”, que ele chamou de “vocação transartística” (FERRER, 2000, p. 49). Continuando, disse que essa tendência já se sustentava nos esforços de alguns pesquisadores, citado de modo específico o trabalho que venho desenvolvendo na PUC/SP desde de 1990.

Tomando como referência o tema deste trabalho, essa vocação trata-se da ampliação dos modos de pesquisar no âmbito dos estudos sobre processo de criação, que a meu ver já estava inscrita na própria definição de seu propósito e de seu objeto de estudo. Se é uma pesquisa que procura por uma maior compreensão dos princípios que norteiam a criação, em outras palavras, que busca os procedimentos responsáveis pela construção da obra de arte, tendo em vista a atividade do criador, não havia motivo para se tratar só do processo de criação literário. Por isso rapidamente começou a surgir o interesse pelo estudo de documentação dos processos de arquitetura, dança, teatro, cinemas e artes visuais, pensando o campo das artes. E ao mesmo tempo, estudos sobre processos jornalísticos e publicitários.

Não posso deixar de destacar o contexto acadêmico no qual ocorre essa expansão dos estudos dos processos de criação. Por um lado, o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, tem classes

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2016. Mais informações acesse o site: [www.artepedagogia-mediacao.com.br](http://www.artepedagogia-mediacao.com.br).

interdisciplinares nesse sentido. Ao mesmo tempo, a abordagem semiótica de linha peirceana, por se tratar de uma sistematização de um pensamento de natureza geral e abstrata, oferece a possibilidade de leitura de objetos de linguagens diversas.

Essas reflexões geraram o desenvolvimento do conceito semiótico de criação, que pode ser resumido como percurso sensível e intelectual de construção de objetos artísticos, científicos e midiáticos que pode ser descrito como movimento falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas. Um processo contínuo sem um ponto inicial, nem final. Um percurso de construção inserido no espaço e tempo da criação, que inevitavelmente afetam o artista, conforme discute Salles (2010).

Mais tarde, foi associado à semiótica o conceito de rede de Pierro Musso (2004), também de natureza geral que nos levou ao conceito de criação como rede em construção. A criação como rede pode ser descrita como um processo contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores. Essas interconexões envolvem a relação do artista com seu espaço e seu tempo, questões relativas à memória, à percepção, aos recursos criativos, assim como, os diferentes modos como se organizam as tramas do pensamento em criação.

A aproximação do conceito de rede de Musso ao de semiose de Peirce gerou a discussão da criação com rede em construção. Trata-se de uma mediação entre a generalidade dos conceitos de semiose de Peirce e o de rede de Musso e as especificidades dos sujeitos estudados, que oferece instrumentos teóricos ou diferentes portas de entrada para reflexões sobre a complexidade dos processos de criação.

Há outra questão importante a ser destacada, no desenvolvimento dessas pesquisas: permitiram lidar com estudos sobre singularidades de determinados artistas. A análise de dossiês de cientistas e artistas de diferentes meios de expressão, como literatura, artes plásticas, arquitetura, teatro, coreografia e astronomia, possibilitou-me chegar a algumas caracterizações, de natureza geral, sobre o ato criador. As comparações e contrastes entre as singularidades, mais a adição de informações advindas das mais diversas fontes como depoimentos, entrevistas, diários, *making of's* apontam para o encontro desses instrumentos analíticos de caráter mais geral, que sustentam uma crítica de processos, em sentido amplo.

Acredito que esse desenvolvimento se deu na confluência de ambiente acadêmico, da fundamentação teórica adotada e da minha necessidade como pesquisadora.

A possibilidade de discutir o processo de criação nas diferentes linguagens é um aspecto da interdisciplinaridade, que envolve esses estudos. Sob este ponto de vista, é uma forma de se estabelecer diálogo entre as diferentes manifestações artísticas, entre os objetos de pesquisa de naturezas diversas.

Uma das consequências desse rumo dado às pesquisas é a possibilidade de se fazer estudos comparativos, sob o ponto de vista de processo de criação. Uma crítica comparada retirada dos próprios processos. Ao mesmo tempo, oferece um caminho para se estabelecer interações entre arte e ciência, a partir dessa perspectiva processual. As obras artísticas são, assim, tiradas de seus ambientes restritos da crítica de cada manifestação artística, passando a dialogar com processos científicos, naturais e sociais.

Podemos falar da interdisciplinaridade dos estudos de processo também sob o ponto de vista das teorias acessadas. Há sempre uma interação necessária com as teorias críticas específicas dos objetos de estudo: teoria literária, de cinema, de artes etc. Ao mesmo tempo, de acordo com as necessidades dos objetos estudados ou, de modo mais específico, de acordo com o que os documentos oferecem, podem surgir diferentes questões que envolvem enfoques da criação como as relações do artista com a cultura, memória, escolha dos recursos criativos etc. Estes aspectos, por sua vez, pedem teorias que auxiliem a leitura crítica.

A vitalidade e permanente expansão dos estudos sobre processo de criação não se limitam aos objetos e fundamentação teórica, mas também à metodologia. As artes chamadas do tempo, como teatro, dança, *performance*, música propõe novas posturas metodológicas que não se limitam aos arquivos que preservam a história das obras. Foram, assim, feitas as primeiras incursões do acompanhamento de uma obra em construção. Por convite do curador da XXII Bienal de São Paulo, fiz uma tentativa inicial no campo das artes visuais, que passo a relatar.

### **Acompanhamento de processos de criação**

Na condição de uma pesquisadora interessada em processos de criação, foi-me oferecida oportunidade de acompanhar um percurso criativo, como

observadora de uma artista plástica, em ação em seu ambiente de trabalho. O trabalho de observação fazia parte de um projeto maior, que recebeu o nome de *Imagem Geradora*, idealizado por João Candido Galvão e por mim coordenado, desenvolvido na Oficina Cultural Oswald de Andrade, em 1994.

A *Imagem Geradora* tinha como proposta entrar na complexidade da relação do artista com os elementos detonadores de seu processo criativo, ou seja, imagens que impulsionam o fazer artístico. O objetivo era, em contato com artistas de áreas diversas, entender um pouco mais sobre a questão das imagens-embrião: um dos muitos aspectos ligados a estudos sobre o processo de criação. Estávamos interessados em conhecer melhor as imagens com carga especial e que, segundo os artistas, carregam potencialmente possibilidades de obra. Em uma primeira fase, o projeto constou de entrevistas com artistas de diferentes manifestações artísticas; na segunda, acompanhamos o processo criativo da artista plástica norueguesa Inghild Karlsen. A artista estava desenvolvendo, na própria Oficina Cultural Oswald de Andrade seu trabalho para a XXII Bienal Internacional de São Paulo.

Na primeira fase do projeto, obtivemos informações sobre a natureza das imagens geradoras e modos de desenvolvimento, a partir de relatos de artistas de memórias preservadas destes momentos. Conhecemos aquilo que as imagens deixam na lembrança daqueles que com elas convivem. Embora os estudos anteriores já tivessem me levado a observar a existência de várias imagens geradoras, que agem ao longo dos processos, esse projeto confirmou essa questão. Embora pareça hoje natural falarmos desse conceito de criação, que observa uma grande diversidade de momentos sensíveis, como o da ação dessas imagens sobre o artista, resta sempre a tendência de considerar a construção de uma obra resultado do efeito de uma só e arrebatadora imagem. Visão romântica ou redutora que, por motivos não muito claros, ainda persiste: considerar o processo de criação resultado de trabalho sensível e intelectual diminuiria a “qualidade” ou genialidade do artista?

Para se levar adiante esta reflexão sobre imagens geradoras, é importante destacar que estas não se limitam à visualidade, mas há qualquer elemento detonador de possibilidades de obras. Foram observados os índices da atuação destas imagens no momento da concretização da obra, ou seja, o desenvolvimento ou desdobramento destas imagens. Ficava bastante evidente a impossibilidade de discutir a questão da imagem geradora, independente de outros aspectos que envolvem o fazer artístico. Trata-se de um processo

complexo, cujas ações são interdependentes. Já estava, portanto, aqui um embrião da discussão do processo de criação como rede.

É o segundo momento do projeto que vou discutir em mais profundidade, por sua importância sob este ponto de vista metodológico. Três membros do grupo de estudos da PUC/SP e eu acompanhamos seu trabalho, que envolveu diferentes atividades: visitas aos espaços de trabalho, conversas com a artista participação no workshop por ela coordenado. São os resultados dessas observações que passo a relatar.

A partir de conversas com a artista, ficou claro que era característico de seu processo, quando expõe fora de seu país, viajar antes para executar seu trabalho, ou parte dele, no local onde vai ser exibido. Assim, em agosto, ela já estava no Brasil: trazia consigo o projeto proposto para a Bienal (a ser inaugurada em outubro), materiais ligados à cultura de seu país e ferramentas. Faz parte de seu projeto artístico, portanto, essa saída consciente em busca de outra cultura. Ela aposta nas possibilidades que este contato pode trazer para sua obra em construção. Esta característica bastante marcante de seu processo de criação me levou a dar especial atenção a esta imersão na atmosfera cultural brasileira, isto é, não observar sua ação de modo descontextualizado. De modo mais específico, esta sua busca direcionou meu olhar para o acompanhamento dos modos como se travaram as interações com a cultura, sob o ponto de vista dos materiais.

O projeto começou a ganhar tridimensionalidade, já com questões trazidas por suas trocas com o novo ambiente cultural, na medida em que parte do material utilizado para o início da construção do objeto – um trailer que serve de moradia – foi recolhido em São Paulo, nos primeiros contatos da artista com a cidade. Nessa fase de coleta de materiais houve, também, no dizer da própria artista, uma espécie de armazenamento para o futuro, com modo de inserção ainda incerto. Ela dizia, neste momento, que muito do Brasil seria levado para seu trabalho. Confirmava-se, assim, que a vivência, por ela provocada, com outra cultura servia, sim, de alimento para a obra que ainda está por acontecer.

A produção da obra da Bienal corria paralela ao *workshop*. Quanto ao trabalho desenvolvido junto aos participantes do mesmo, pareceu-se uma tentativa de equilíbrio entre liberdade e direcionamento, por parte da coordenadora. Todos os alunos agiam seguindo seus impulsos, mas “prestando contas” e até, de certo modo, aguardando por seus comandos. Ao longo dos

dias, foi-se estabelecendo uma cumplicidade afetiva e artística entre Inghild e muitos dos participantes.

O *workshop* mostrou um trabalho fortemente marcado pelo direcionamento de exploração de materiais. Partindo de uma proposta inicial de convivência com os arredores da Oficina, houve uma farta coleta de material no bairro têxtil do Bom Retiro: sobras de tecidos, canos de papelão etc. Observou-se o desenvolvimento de atividades que lidavam com a resistência e a flexibilidade que esses materiais ofereciam. A instalação final mostrou que houve um claro diálogo dos artistas com os materiais propostos, ao amoldá-los a seus propósitos.

Como consequência da cumplicidade mencionada, alguns dos participantes do *workshop* passaram a fazer parte da equipe de trabalho do projeto da Bienal. Assim, o trabalho coletivo, no caso deste projeto, foi instaurado baseado em uma regra fundamental: todos desempenhavam o papel de assistentes técnicos, que cumpriam tarefas isoladas. Só a artista conhecia os objetivos mais gerais que direcionavam suas solicitações. Não se pode, ao mesmo tempo, generalizar o modo de ação de cada membro da equipe: havia, sim, os cumpridores de tarefas, mas havia também os parceiros com quem a artista trocava ideias, como seu assistente Bo Bisgaard.

Quanto ao projeto da Bienal, vou deter-me na análise de quatro aspectos que me pareceram mais relevantes: tempo, espaço, materialidade e princípios direcionadores. No caso de Inghild, estávamos acompanhando um percurso com data de término determinada pelas circunstâncias, independente da vontade da artista: até 12 de outubro (inauguração da Bienal) tudo deveria estar pronto. Embora hoje saibamos que o prazo foi cumprido, isto é, a instalação ficou pronta até alguns dias antes da inauguração, convivemos com o embate da artista com essa delimitação.

No início, reinava uma grande tranquilidade: materiais novos iam entrando naquele espaço em construção e novas “situações” eram permanentemente introduzidas e ficavam à espera da avaliação da artista, quanto a sua inclusão na instalação final ou não. Quando falo em situações, estou usando o termo da própria artista para as pequenas narrativas visuais que iam sendo construídas e acumuladas, como por exemplo, um avião de brinquedo colocado em cima de um pequeno monte de areia. A criação e o armazenamento dessas situações ocorreram em um clima lúdico de exploração de materiais e ampliação dos limites narrativos do projeto inicial.

O tempo começou a ser sentido quando a artista enfrentou dificuldades para liberar na alfândega o material trazido da Noruega que depois se mostrou absolutamente essencial e direcionador de seu trabalho. Só mais tarde que percebi o que significava para a artista a ausência deste material.

Resolvido o problema, houve mais algum tempo de experimentação com os **seus** materiais. Enfatizo que esses eram os **seus** materiais, pois como o produto do processo pode mostrar, oferecer um novo espaço para os objetos ligados diretamente à cultura norueguesa era questão de grande relevância. A instalação foi, portanto, se concretizando como uma espécie de *ready-made* cultural.

O tempo voltou a oferecer obstáculos e, conseqüentemente, passou a ser sentido como impedimento, quando a artista via necessidade de ir para o prédio da Bienal, para a fase de ajustes ao espaço de exposição, e a saída da Oficina Cultural era sempre adiada pela organização da Bienal. Limites externos mais uma vez afetavam o desenvolvimento do trabalho. Nesse momento, a tensão chegou ao extremo de bloquear o andamento do processo. A artista, em entrevista, falou das dificuldades que estava enfrentando e da maior consequência desse clima tenso: ela não conseguia mais trabalhar. Aqui a questão do tempo ficou ligada, muito estreitamente, ao espaço.

Passando para a discussão sobre os limites em relação à ocupação do espaço, o bloqueio do processo aconteceu porque a artista precisava já estar no espaço da exposição que seria branco e fechado. Naquele momento, a instalação em construção estava em uma sala clara, com muitas janelas: convivia, portanto, com a cidade lá fora. A artista dizia que não conseguia mais ver seu trabalho, mas só o mundo que entrava pelas janelas.

Quando o problema do local foi resolvido, o tempo parece que parou de correr na fúria dos dias anteriores. A instalação encontrou seu espaço e a artista passou a lidar com as horas e os dias de forma mais amigável. O espaço ficcional foi finalmente construído antes do tempo estipulado.

Acompanhar o processo de uma artista plástica foi conviver também com a materialidade da construção: um percurso feito de ação e silêncio. Foi na ação que me deparei com a fisicalidade do processo em que martelos, pregos, tintas, pincéis e escadas se movem. Quando me refiro ao silêncio, quero dizer os critérios não explicitados pela artista, observados em suas ações, avaliações que se concretizavam sob a forma de ajustes e modificações de toda ordem.

Essas modificações operadas pela artista me deram acesso a algumas tendências de seu fazer artístico. Esses fios condutores, ao menos no caso

da obra cujo processo acompanhei, poderiam ser descritos na tensão entre dilatação e contração.

O projeto inicial de Inghild foi recebendo, ao longo do tempo de seu desenvolvimento já em território brasileiro, um grande número de adições, isto é, aumento das situações já mencionadas, assim como reelaborações de materiais trazidos da Noruega, como a pintura de muitos e muitos ossos de baleia. Nesse sentido, o projeto foi dilatando seus limites no que diz respeito à quantidade de narrativas que passaram a se relacionar com o trailer, assim como sob o ponto de vista da adição de muitas camadas de tinta aos ossos, ganhando uma exuberância barroca na quantidade de detalhes e cores.

A chegada ao espaço de exposição foi um momento em que os cortes começaram a operar: algumas das situações que tinham surgido ao longo daquelas semanas nem foram remontadas. A mudança de espaço envolvia a ida para o cubo branco com iluminação artificial, um grande contraste em relação ao excesso de luz natural que as grandes e inúmeras janelas da casa da Rua Três Rios propiciavam. A contração se inicia. O processo de cortes se acelera.

Não se pode deixar de mencionar a importância do papel desempenhado pelo “observador particular” no processo de Inghild. Refiro-me a pessoas às quais o artista pede opiniões sobre obras em andamento, que neste caso se restringiram ao assistente e ao curador, sendo levadas em conta em momentos de decisão de Inghild.

Na condição de observadora deste processo, encontrei-me um dia com o curador norueguês, chegado há pouco tempo no Brasil, quando a obra já estava no prédio da Bienal. Como já fazia uns dias de minha última visita, perguntei-lhe como ia o trabalho. Estávamos no jardim em frente ao Museu de Arte Moderna, onde a artista montava outra obra, já trazida pronta: um secador de bacalhau. Ao responder a minha pergunta, o curador, empurrando com o dedo bitucas de cigarro que estavam no chão, como se as jogasse fora, me disse que agora a obra estava melhor. Subi para ver a montagem e observei que a obra tinha sofrido uma grande quantidade de cortes daquelas narrativas que haviam proliferado ao longo do processo, e que tinha sido retirada a tinta dos ossos de baleia, reaparecendo, cor e textura naturais.

Foi por meio desses cortes que pude perceber uma evidente volta a princípios estéticos, muito mais próximos do projeto mandado para a Bienal, isto é, um retorno à diminuição e à limpeza de detalhes, assim com a volta à aparência original dos materiais. Houve, assim, o retorno à “limpeza” do projeto inicial.

Nesse processo de revisão do trabalho, houve uma espécie de passagem de um discurso contínuo, que a sequência de situações oferecia, para uma narrativa descontínua. A tendência para a diminuição de detalhes levou à eliminação dos elementos de ligação entre as situações. Fazendo uma analogia com o discurso verbal, é como se as conjunções tivessem sido cortadas, ficando, para o olhar do visitante da instalação, o estabelecimento das relações.

O espaço definitivo e as conversas com o curador levaram a uma correção de rota de seu projeto ou o reencontro com sua proposta inicial. Parece que o tempo com a cidade de São Paulo e seus acúmulos foram eliminados, e a cultura norueguesa foi transportada para a instalação minimalista e econômica. A artista retornou àquele esqueleto que o projeto previa. A rota foi assim retomada e a experiência de rápida imersão (por isso talvez superficial) na cultura brasileira eliminada. Vemos que o desejo de se contaminar por outra cultura não é suficiente, se não há porosidade para a absorção e possível ausência de instrumentos artísticos para transformação daquilo que o artista deseja se apropriar. Não se pode deixar de levar em conta, também, o papel do curador, como definidor de decisões responsáveis por esse retorno ao projeto inicial. Embora tenha havido a aceitação, por parte da artista, dos conselhos do curador, estes foram decisivos.

Meu acompanhamento da construção desta obra, como deve ter ficado claro, foi de uma observadora que, em momentos de pausa de trabalho, conversava com algumas pessoas envolvidas no processo. Nunca foi pedida minha opinião sobre o andamento do trabalho. Somente comentavam-se as ações do dia.

Era o processo de construção da instalação de uma artista que foi agregando outras pessoas à equipe inicial, composta por ela e seu assistente. É interessante notar que a presença de assistentes é uma prática comum nas produções e montagens das artes visuais, quando há uma espécie de divisão de trabalho. Pelo próprio fato de a artista estar na Bienal de São Paulo, por escolha de um curador de seu país, já se adiciona outra pessoa como parte integrante deste processo. Estas condições de produção são relevantes para compreendermos a facilidade de aceitação da presença de um crítico interessado em processos de criação, em alguns momentos deste percurso. O que quero destacar é que, embora a obra seja de Inghild Karlsen, em seu local de trabalho ela convivia sempre com outras pessoas, daí minha presença ser natural e, por isso, não constrangedora ou inconveniente. A observação ocorreu, portanto, nos momentos em que o processo individual de Inghild tornava-se, necessariamente, coletivo.

O trabalho solitário de um artista, em seu ateliê não ofereceria as mesmas condições e impossibilitaria essa forma de registro do percurso. Claro que há outros documentos, mas essa metodologia do acompanhamento tornaria o processo artificial. Como se pode observar, mudam os modos de ação do pesquisador e, ao mesmo tempo, leva-nos ao crítico como parte da rede de criação.

## **Arquivos digitais e analógicos**

Nesse percurso de expansão da linha de pesquisa de processos de criação, começaram a ser feitos estudos de arquivos digitais, respondendo, com naturalidade, às indagações sobre o possível fim dos estudos genéticos com o uso feito pelos artistas do computador. O ato de registrar percurso, a necessidade de armazenamento, o receio de perder formas já produzidas (e que podem ser retomadas) são índices de necessidade que não estão limitadas a uma determinada materialidade.

O ambiente digital nos leva à internet e a uma vasta diversidade de blogs, postagens no *youtube* e projetos artísticos, que expõe, de algum modo, questões que envolvem processos criativos.

## **Exposição à experimentação contemporânea**

Para discutir a expansão dos estudos de processo na relação com a experimentação contemporânea, volto ao ambiente analógico. Gostaria de trazer só como um exemplo, o artista visual Paulo Almeida, cujo projeto artístico se sustenta pela lógica do palimpsesto: uso do recurso da contínua superposição de pinturas ao longo do tempo da exposição. Trata-se de uma obra que é processo, que foi parte do evento *Redes da Criação* no Itaú Cultural, do qual fui curadora, 2008.

Durante o período do evento o público teve a oportunidade de acompanhar um trabalho artístico em que o próprio processo é a obra, em constante transformação, que ocorre num projeto conceitual onde as mídias se confundem - pintura, instalação e performance. Em uma tela de 250cm x 700cm, o artista Paulo Almeida realizou uma obra pictórica processual que se caracteriza pela contínua superposição de camadas, neste caso, a pintura das representações de 175 obras que fizeram parte das exposições produzidas pelo Itaú Cultural. O processo de produção da obra não se esgota em uma tela.

Não só a materialidade da obra de Paulo Almeida é relevante para nossa discussão aqui, mas também a escolha dos recursos expositivos: dois monitores mostravam as obras que estavam sendo produzidas naquele dia. Havia outros dois monitores com o resultado da edição das filmagens de uma câmera fixa que gravava o dia inteiro de trabalho do artista. Era um tipo de câmera que capta meio segundo (quinze frames) a cada minuto. No final, as imagens encadeadas dão a sensação de animação e dá para ver, rapidamente, o que ele fez durante o dia todo. Um dia inteiro de gravação gera, no máximo, dez minutos de imagem. Foi também entregue uma câmera ao artista, para que pudesse fazer filmagens, quando necessário. Além disto, foram feitas entrevistas periódicas com o artista e com outras pessoas envolvidas no projeto: o gerente de produção, a curadora e a responsável pelo setor de audiovisual.

Houve, portanto, uma grande diversidade de registros do processo. O resultado foi a edição de um documentário sobre uma obra que é processo, no qual é explicitado o conceito da curadoria e sua relação com a construção do espaço expositivo.

Nas entrevistas, Paulo Almeida fala de alguns dos princípios que norteiam sua busca artística, por ele denominada “pintura dinâmica”. Ele se pergunta: por que fazer pintura? E responde que é válida para a proposta palimpsestica<sup>2</sup>, que neste caso envolve um jogo com a representação (reproduções de obras de antigas exposições do Itaú Cultural). À medida que as obras iam sendo reproduzidas, eram geradas interferências em consequência da superposição que, por sua vez, dava espaço para apagamentos, assim como resquícios de fragmentos. Esta passa a ser a materialidade de sua pintura. Ele comenta também a falta de nitidez de fronteiras, no diálogo que esta forma de fazer pintura trava com performance e instalação.

Como se vê, o documentário envolveu também a escolha de recursos audiovisuais de montagem de grande quantidade de registros coletados que preservassem a dinâmica do trabalho, ou seja, que dessem corpo a esta proposta plástica de Paulo Almeida.

.....

2- Palimpsesto: Manuscrito em pergaminho que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos (prática usual na Idade Média) Modernamente, a técnica tem permitido restaurar os primitivos caracteres. (Dicionário online de Português, 2018)

Trouxe este exemplo para afirmar que assim como Daniel Ferrer, em 2000, constatava a necessidade da crítica genética se expandir para além da literatura. Hoje digo com certa segurança que os pesquisadores que se dedicam a essa abordagem para a arte que enfoca seus processos de criação, tem necessidade de se expor às experimentações contemporâneas virtuais ou não.

A arte contemporânea coloca desafios mutantes para a crítica de arte que podem, em muitos casos, representar a falência de seus modelos de análise. Classificações e modos de olhar conhecidos dão certa segurança, mas normalmente atuam como formas teóricas que rejeitam tudo aquilo que nelas não cabe. Ao assumir uma postura que privilegia a obra, a crítica precisa, permanentemente, criar novas ferramentas capazes de compreender as provocações artísticas. A experimentação artística tem se mostrado bastante instigante, exigindo novas posturas críticas. Trata-se de uma tentativa de refletir sobre a complexidade que os arquivos da criação ganharam nessas últimas décadas.

As reflexões teóricas que trazem essa perspectiva processual para a arte ultrapassam, como vimos, os ditos bastidores da criação. Daí percebermos que ao propor uma crítica de processo estamos diante de recursos teóricos que viabilizam aproximação de questões de extrema importância para se discutir a arte em geral e aquela produzida nas últimas décadas, de modo especial.



## Referências

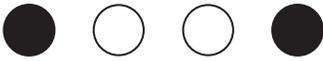
DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/palimpsesto/>>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

FERRER, D. A crítica genética do século XXI será transdisciplinar, transartística e transemiótica ou não existirá. Em *Fronteiras da criação: VI Encontro internacional de pesquisadores do manuscrito*. São Paulo: Annablume, 2000.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In: Parente, A. (org.) *Tramas da rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.



MODOS DE  
VIVENCIAR  
A MEDIAÇÃO  
CULTURAL



## O DESASSOSSEGO DE QUE SE OCUPA A INFÂNCIA<sup>1</sup>

Stela Barbieri

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já existe, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. (RILKE, 2007, p.17).

Falo de uma infância que vibra em cada ser humano de modo singular, cheia de quintais, quintais por dentro e por fora. Falo de uma infância com trepadores improváveis, aventuras inimagináveis, segredos que habitam aqueles que inventam mundos. Falo de uma infância que enxerga, no oco das árvores, famílias de abelhas que vivem seu dia a dia de mel. Falo de uma infância de inventar palavras, que grita pelo que deseja, que cria modos de usar objetos, e que tem um corpo que se expressa e adere à forma de tudo que encontra.

Falo de uma infância que, balançando, consegue se concentrar na sua solidão, habitada por tantos. Falo de uma infância em que a restrição dos adultos não impede a invenção interna; em que o movimento, muitas vezes, é a rebelião de um corpo que não quer se conformar com o silêncio e a imposição de ficar sentado numa sala pré-determinada. Não poderia falar diferente, pois sei que a invenção pode estar em tudo e em todo lugar.

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015.

As crianças, os meninos e as meninas, têm me ensinado a dar credibilidade ao que eu sinto e imagino. Sei que em lugares inusitados existe a possibilidade do imprevisível, do que ainda não foi pensado daquele modo, de perguntas que levam realmente ao desconhecido.

É dessa infância que eu falo. De uma infância que tem a liberdade de estar no mundo, que quer conhecê-lo por si, a partir do próprio mundo, no contato com as outras pessoas, e daquilo que pode ser inventado e conhecido com elas. Um mundo que oferece fagulhas que nos movem, desejos que nos arrebatam, sonhos que nos fecundam.

É dessa infância que eu falo. De uma infância que cresce no movimento que já nasce da semente, como são as árvores, que desde o movimento da semente, vão se pondo em pé e crescendo de forma contínua: do movimento do broto, da planta e depois da árvore. Todo esse desenrolar da semente marca a vida da árvore, mas a semente vive cada pedacinho desse movimento, pleno, pleno de presente, em que só o movimento naquele momento importa. A infância é plena de presente, é plena de agora, é plena de um fazer conectado com a alma com o corpo, o corpo todo, desde o dedão do pé até o fio de cabelo.

É dessa infância que eu falo. A infância que vive os espaços da cidade, a infância em que a criança pode, com liberdade, fazer suas investigações, como aventuras de se equilibrar no meio da mureta. Aventuras de jogar uma folha para cima e ver voar. Aventuras que não estão só no movimento visível. No contato consigo mesma, a criança expressa, torna visível, uma parte do que ela vive de densidade da experiência dentro dela. O movimento da infância impregna o ser durante a vida toda.

Os galinheiros abandonados, os porta-talheres, algumas quinquilharias que vão sobrando na cozinha, pedacinhos de pau, alguns galhos que caíram, pétalas despencadas, embaixo das escadas, nas quinas das paredes, no fundo dos corredores, em cima das árvores, os postes – os objetos e lugares que a infância procura são geralmente aqueles que ninguém dá bola. Aqueles que não têm serventia alguma, os pouco usados, os misteriosos e secretos, os restos, os vãosinhos, os lugares mais escuros, ou aqueles que são difíceis de chegar.

Talvez o grande desejo das crianças seja ir até o galho mais alto da jabuticabeira. Ou se jogar do alto de uma montanha. Ou alcançar aonde só as nuvens chegam, ou passar pelo buraco de uma fechadura. São desejos tão impossíveis quanto divertidos e interessantes. Desejos de ir onde ninguém

consegue: nas frestinhas das paredes onde às vezes as plantas crescem; nos vãozinhos das calçadas. Desejo de descobrir o que é mistério.

Talvez o desejo das crianças seja reinventar o uso das coisas. Fazer uma TV velha virar uma máquina do tempo; ou um toquinho se transformar em um telefone, ou uma cadeira de cabeça para baixo virar uma nave espacial – um novo uso para as coisas comuns do dia a dia. Dar a elas outras funções, mesmo que isto só aconteça na imaginação, que esses novos usos sejam usos de faz de conta, usos de um tempo sem tempo. Em que os corpos podem se esticar e passar por lugares mais estreitos, podem se pendurar, podem se enrolar, podem dar gritos muito, muito altos, e se balançar nas cordas. Os corpos podem ficar relaxados na beira do mar ou ficar pendurados no corrimão.

O mundo adulto entende pouco o desassossego da infância. Desassossego de uma vontade muito grande de conhecer, uma curiosidade intensa de experienciar, um desejo profundo de se colocar no mundo em movimento.

Como as crianças percebem os espaços? Como elas leem os espaços? Desde muito pequenas, elas são movidas pelo anseio de experimentar, com seu corpo, espaços complexos, que apresentam desafios, nos quais podem se expressar, aprender e se divertir. Os espaços são dispositivos que despertam nas crianças investigações sobre si, os outros e o mundo.

Talvez por desejo ou determinação, as crianças insistem em se movimentar, pois por alegria ou aflição, elas persistem em perguntar. Talvez movidas por uma poeira ou pela imensidão, elas sobem e descem as escadas várias vezes, para se desafiar. Quando são bem pequenas, muitas vezes sobem a escada engatinhando e descem sentadas, e sempre parece que vão cair. Toda aquela escada enorme para subir! Quando vão crescendo, sobem os degraus de dois em dois e depois pulam, quase se esbarrachando. E os desafios vão aumentando: então, elas querem descer escorregando pelo corrimão, ao invés de usar os degraus. A escada é um polo de diversões, onde tanta coisa pode acontecer!

Vivendo cada tropeção, cada tombo, cada beliscão que dão, cada mordida que tomam, cada árvore subida, cada escada escorregada, cada descoberta, cada invenção, é que os meninos e meninas vão sendo atravessados pelo mundo. Nesse atravessamento, o mundo é tão interessante! Cada trequinho tem tantos acontecimentos!

Hoje eu enxergo a cidade como um ateliê, a escola inteira como um ateliê, porque é nessas situações desafiadoras que as crianças vivem os estados

da arte – os deslocamentos da percepção e do sensível. Nesse sentido, elas comungam com os artistas, as mobilizações que o mundo traz. As materialidades e ferramentas são simplesmente extensões do corpo para expressar os afetos nas relações com o mundo.

O desafio para os educadores é oferecer espaços de investigação/ação, onde as crianças possam aprender. Os espaços podem ser clareiras para nosso ser, ser – estar em contato com o que somos. Infelizmente, a maioria dos espaços escolares são menos complexos do que os ambientes pelos quais as crianças transitam e nos quais se sentem instigadas: as cidades, as casas, as praças – espaços que trazem o risco, o não sabido, o imponderável, o indeterminado. A maioria das escolas têm seguido um caminho oposto, oferecendo-se como a morada da certeza, do saber, do determinado, do conhecido.

O geógrafo chinês Tuan (1983, p. 4), em seus estudos sobre o elo afetivo entre as pessoas e os lugares (topofilia) diz que um espaço só se transforma em lugar na medida em que assume significado para aquele que o habita. “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor”. Tuan nos faz refletir sobre os lugares como espaços de pausa para descanso, criação e defesa. Como tempo tornado visível. Assim, os espaços são parênteses.

O educador pode ser um investigador que, em empatia com o outro, ajuda a sustentar a fagulha do movimento e da transformação, através da participação vivida – da experiência da criança dentro dele. A pergunta do outro, em movimento. Construir conhecimento em contexto de aprendizagem é uma experiência afetiva contextual, reflexiva e colaborativa.



## Referências

- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.  
RILKE, R. M. *Carta do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes: 2007.  
TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.



## A ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO COMUM E HETEROGÊNEO<sup>1</sup>

Virginia Kastrup

Dei como título da minha fala “A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo”. É um título que traz uma ideia paradoxal que é a ideia de um mundo que é comum, mas que não é homogêneo, e sim, heterogêneo. Trata-se de uma formulação que eu tomo emprestada de Latour (2002) e que foi trabalhada de modo muito interessante por Jullian (2009) que é um sinólogo – um filósofo especializado na cultura chinesa. Uma parte dessas ideias está no capítulo que eu e Eduardo Passos escrevemos para o livro *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o mundo comum* (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014).

Uma das questões que eu quero colocar hoje é então: o que seria um mundo comum quando ele porta uma diferença interna, quando ele acolhe a alteridade. Acolhe não por tolerância, mas por hospitalidade, por gosto pelo encontro e pela fricção com a diferença e, sobretudo, pela aprendizagem que pode advir da partilha da experiência. O título fala também de um mundo comum e heterogêneo que é construído, que precisa ser construído, pois ele não está dado de antemão. Ele não está fundado numa natureza – “somos todos seres humanos” – e não está portanto, garantido. Ele depende de nossas práticas. Por fim, ele evoca a potência da arte. Está colocada então a ideia de que a arte pode criar condições para a construção de um mundo comum e heterogêneo.

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto publicado originalmente nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br).

Quero então de analisar um problema que está situado na intercessão entre a arte e a política. Não apenas para sustentar que há um ponto de cruzamento entre esses dois domínios (interseção), mas de afirmar que esses dois campos interferem um no outro (intercessão) e produzem transformações recíprocas. Penso que a arte tem um papel político não apenas quando ela é dita engajada, mas, sobretudo porque a experiência com a arte atua no plano micropolítico de que falam Deleuze e Guattari (1996). Ela é capaz de operar transformações em nosso modo de perceber, sentir, desejar, aprender, pensar e partilhar um mundo. E trata-se aqui de partilhar um mundo comum e heterogêneo, onde a diferença está incluída.

Produzir mudanças micropolíticas nem sempre é coisa simples e trivial. Embora leis em favor de um mundo comum sejam criadas – que proibem a homofobia, o trabalho infantil, o racismo, o preconceito com pessoas com deficiência – isso não garante a transformação efetiva das subjetividades e das instituições. Um exemplo bem evidente é a situação da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em museus, questão com a qual tenho me defrontado constantemente e à qual eu vou retornar adiante. A meu ver, a arte pode ser um caminho fecundo para a produção de mudanças micropolíticas. Trata-se de uma convicção e de uma aposta.

Esta aposta sempre marcou o meu trabalho quando afirmo que a cognição não é a representação de um mundo pré-existente, mas um processo de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Essa antipatia com a ideia de um mundo dado, de um mundo prévio e independente, supostamente objetivo e a recusa dessa ontologia realista há muito move meu pensamento e levou-me a me interessar pela invenção de diferentes modos de conhecer, de viver, de aprender, de existir. É o que chamamos de políticas da cognição (KASTRUP, PASSOS e TEDESCO, 2008). A própria representação é uma política cognitiva, inventada e não natural ou espontânea. Todavia, é preciso atualizar a política cognitiva da invenção por meio de práticas e experiências concretas. Isso não se aprende nos livros, nem por meio da transmissão de informações.

Há 10 anos fui trabalhar com pessoas cegas, e a partir daí seguiram-se sucessivos projetos de pesquisa na interface entre a arte e a cegueira. Hoje gostaria de trazer a questão da acessibilidade aos museus de arte e centros culturais, território que venho explorando no sentido da colocação do problema da acessibilidade estética. Não se trata de acessibilidade física (questões de arquitetura e urbanismo) ou de acessibilidade à informação (questões do *braille*

e da internet), mas do acesso às obras de arte no sentido de sua experiência e fruição estética. Como não havia quase nada no Brasil – salvo algumas iniciativas pioneiras da Pinacoteca de São Paulo e da Fundação Dorina Nowill – realizei um pós-doutorado na França (2009-2010) e lá fiquei 6 meses para conhecer a experiência de um país cuja legislação já existia há 20 anos. Fiz muitas visitas, entrevistei pessoas, acompanhei visitas com pessoas cegas. Em princípio supus que os franceses estavam bem mais avançados que nós brasileiros e, conhecendo seus projetos, eu poderia trazer um pouco dessa experiência para o Brasil e, quem sabe, ajudar a implementar programas de qualidade por aqui. A pesquisa de campo foi realizada em 7 museus de Paris: Museu do Louvre, Musée Nationale d’Histoire Naturelle, Museu Quai Branly, Museu des Arts et Métiers, Museu Rodin, Centre Georges Pompidou e Cité des Sciences. Estava atenta e observava, sobretudo, duas coisas: os dispositivos táteis de acessibilidade e as práticas de mediação.

No contexto de museus de arte, o Louvre, o Museu Rodin e o Centre Pompidou oferecem visitas táteis com características distintas. O Museu do Louvre possui a Galeria Tátil, que é composta de apenas 16 réplicas de esculturas e não dispõe de mediadores. O conjunto é bastante reduzido, tendo em vista o caráter monumental do Louvre. Já as visitas às esculturas do Museu Rodin permitiam o toque em um conjunto de obras originais, sem o uso de luvas. Havia uma ótima mediação que buscava desenvolver junto às pessoas com deficiência visual uma espécie de iniciação ao toque estético. Por exemplo, ensinava a fixar uma das mãos no topo da cabeça e explorar com a outra mão a linha dos olhos, o nariz, a testa, o cabelo, a barba, o pescoço. O mediador chamava atenção para a expressão do rosto, as proporções do corpo, o equilíbrio e o movimento das formas. Havia um clima de acolhimento e uma atmosfera informal e afetiva que facilitava a troca de impressões. Soube que durante muito tempo as visitas faziam parte da agenda do museu, depois passaram a acontecer apenas sob a demanda de grupos e instituições e hoje, com a mudança de direção, as vistas táteis não existem mais.

O Centre Georges Pompidou oferece um programa de acessibilidade regular. Possui um conjunto de dez imagens táteis compostas de sete níveis, de pinturas de Picasso, Juan Gris, Soulages, Dubuffet, Basquiat, Marx Ernst e outros. O projeto foi desenvolvido durante dois anos e o objetivo foi produzir um material construído com recursos de alta tecnologia, para a descoberta pelo tato de obras de arte contemporânea. Além das imagens táteis estarem disponíveis

para a visitação individual e espontânea, há visitas mensais incluídas na agenda do museu para grupos de pessoas com deficiência visual. Uma conferência com informações e descrição de certas obras, por vezes é acompanhada da visita às imagens táteis.

Nesse período aprendi coisas interessantes, mas, num balanço final, achei um pouco limitado. Com exceção do Museu Rodin, as estratégias de mediação eram bastante pautadas na transmissão de informação, sem participação expressiva do público. As visitas eram exclusivas para pessoas cegas. Mesmo que elas fossem acompanhadas de amigos os familiares videntes, não era estimulada a troca de experiências, impressões e sensações.

Voltei ao Brasil e no Fórum Nacional de Museus que ocorreu em Brasília, em 2010, tive um encontro casual com Guilherme Vergara, que me contou do projeto educativo que iria coordenar na exposição “Hélio Oiticica: Museu é o mundo”. Falei que eu estava trabalhando com pessoas cegas e a conversa foi longe. Falamos sobre acessibilidade estética, acolhimento de pessoas cegas em museus e sobre os efeitos que poderiam ser gerados pelo encontro de cegos e videntes, com seus modos distintos de experimentar a arte e a vida, para ambos os grupos. Ele me propôs então a colaboração para a formação de duas mediadoras cegas que fariam uma espécie de acessibilidade às avessas. Aceitei o convite e elas atuaram guiando os visitantes videntes, convidando-os a explorar as obras com os diferentes sentidos a fim de tocar e serem tocados pelo que Oiticica chamava de dimensão suprasensorial da arte. As mediadoras causaram um grande estranhamento do público visitante da exposição. *Eram mesmo cegas? Seriam atrizes? Como podiam perceber obras de arte sem a visão?* Vale dizer que para as duas mediadoras foi também uma grande aventura e uma experiência muito intensa, conforme tivemos a ocasião de ler nos relatos que escreveram.

## **Experimentar o multissensorial**

A riqueza dessa experiência, para todos nós, estimulou a criação em 2011 de um projeto conjunto no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, onde Guilherme Vergara e Jessica Gogan coordenavam o Núcleo Experimental de Educação e Arte. Assim surgiram os *Encontros Multissensoriais*, projeto de pesquisa e extensão realizado pelo Núcleo de Pesquisas em Cognição e Coletivos/NUCC (Instituto de Psicologia/UFRJ), em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM) e o Instituto Benjamin Constant. A política dos Encontros

Multissensoriais foi trabalhar com grupos heterogêneos, promovendo encontros entre cegos e videntes. O primeiro eixo da política era a acessibilidade. Havia um compromisso com o acolhimento das pessoas com deficiência visual, ou seja, o museu abria suas portas para pessoas cegas e com baixa visão, preparando-se para acolhê-las, inclusive disponibilizando obras para o toque. O segundo eixo da política visava os visitantes videntes. Os *Encontros Multissensoriais* não eram voltados apenas para quem não vê, mas também para quem dispõe da visão.

Sabemos que um dos desafios dos museus hoje é fazer com que as pessoas se entreguem efetivamente à experiência das obras expostas. Uma série de razões remete a características da subjetividade contemporânea: aceleração cognitiva, hiperatividade sensório-motora, consumo voraz de informação e exposição permanente ao bombardeio de imagens visuais pela mídia. Um outro conjunto diz respeito a características da própria visão: seu realismo intrínseco, sua velocidade espantosa, se comparada com a construção passo a passo do tato, seu uso marcadamente utilitário na vida prática. Todavia, sabemos que a presença da visão não garante a experiência estética e a espessura temporal da experiência, capaz de sustentar um tempo de ressonâncias. A atenção passa, mas não dura, não mergulha. Então, a experiência coletiva, tátil e multissensorial, pode concorrer para a ampliação da experiência do próprio vidente. Para criar condições para a acessibilidade estética das pessoas cegas, as obras eram necessariamente exploradas pelos diferentes sentidos, sobretudo pelo tato, por cegos e videntes.

O projeto foi sempre experimental: não existiu nem pode existir uma fórmula pronta. Qualquer projeto de acessibilidade depende largamente das características do acervo do museu e das exposições que ali acontecem, bem como da disposição da museologia para permitir o toque das obras. Isso significa que um projeto dessa natureza depende de instâncias que transcendem o setor educativo e toca a política do próprio museu no que concerne ao acolhimento de novos públicos, além daquele que habitualmente frequenta esse tipo de espaço. O curador artístico Luiz Camillo Osório se mostrou favorável à ideia e muito nos apoiou e sem ele e também sem a parceria de diversos artistas expositores, o projeto não teria acontecido.

Estávamos todos cientes da barreira histórica que deve ser transposta quando se trata de disponibilizar obras de arte ao toque. Não queríamos fazer um evento esporádico, mas criar condições para a formação do público deficiente visual, através de um programa regular. Ocorrendo sempre no último sábado do

mês, cada encontro era diferente dos outros. Um outro ponto da nossa política foi realizar uma pesquisa onde utilizamos o método da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCOSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014) para o acompanhamento de todo o processo. Escrevemos três artigos sobre o projeto que ao longo de seus dois anos e meio de existência recebeu profissionais de diversos museus do Rio de Janeiro e mesmo de outros estados. Os textos foram “Cegos e videntes se encontram no museu” (2013), “A potência do experimental nos programas de acessibilidade” (KASTRUP e VERGARA, 2012) e “Zona de risco” (VERGARA e KASTRUP, 2013).

É preciso ressaltar que criamos como estrutura da visita a realização de oficinas de sensibilização na chegada, o toque nas obras por cegos e videntes e a criação de condições para experiências multissensoriais, com a mobilização de todo o corpo, e um momento ao final para troca de experiências numa roda de conversa. Praticamos o que denominamos mediação distribuída, envolvendo toda a equipe e também os visitantes cegos. A mediação distribuída não era feita para eles, mas **com** eles. Foi um projeto de grande beleza e intensidade que marcou toda a equipe e também os cegos que se tornaram frequentadores assíduos dos Encontros. Conseguimos formar avaliadores cegos qualificados que desenvolveram um parâmetro de qualidade para darem parecer sobre outros projetos de acessibilidade na cidade. Isso foi muito importante. Em 2013, com a saída de Vergara do MAM para dirigir o MAC – Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o projeto infelizmente foi desativado.

Apesar da chamada nova museologia defender a importância da dimensão social dos museus e a importância do acolhimento de todo tipo de público, ainda estamos longe da acessibilidade estética para pessoas cegas. Este ano visitei a Bienal de Veneza e perguntei se havia um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Não havia absolutamente nada, o que muito nos surpreendeu numa Bienal cujo tema era “Todos os futuros do mundo” e cujo desafio era colocar em discussão a arte e o atual estado de coisas no mundo contemporâneo. As questões eram claramente políticas como violência, desigualdade, alteridade. Tivemos experiências também decepcionantes nos museus Victoria & Albert, em Londres, e no Guggenheim de Veneza.

Volto ao problema da construção do mundo comum e heterogêneo e do papel da arte. Diversas vezes ouvimos que o cego vive no seu mundo. Villey (1914), psicólogo cego do início do século XX, dá a seu livro o título – *O mundo dos cegos*. Ele procura afirmar a singularidade de um modo de perceber e de viver e,

enfim, construir uma concepção positiva da cegueira, o que é fundamental. No entanto, a expressão “mundo dos cegos” corre o risco de levar ao solipsismo, que, numa via de exclusão, acabaria por segregar, e mesmo isolar cegos e videntes. É curioso que raramente falamos no mundo do vidente. Supostamente o vidente conhece o mundo tal como ele é. Nessa direção, Barbaras (2005) tem um belo texto em que discute a existência de uma dimensão de invisível na visão. O paradoxo da visão é que sua dimensão de experiência tende a ser esquecida e mesmo negada. O vidente tem a impressão de que acessa diretamente as coisas, tal como elas supostamente são. A experiência da visão é a própria negação da visão como experiência.

Pergunto: como realizar a partilha e a comunicação de experiências cognitivas diferentes de cegos e videntes? Pessoas cegas desenvolvem semióticas muito específicas se comparadas com aquelas dos videntes. Por exemplo, quando a visão domina o sistema cognitivo, normalmente o rosto, ou melhor, os signos de rostidade são fundamentais para a comunicação emocional e afetiva. Por sua vez, para as pessoas cegas os signos táteis emitidos pelas mãos e os signos auditivos emitidos pelo tom da voz são extremamente importantes, compondo uma semiótica multissensorial, complexa e variada. Tais signos costumam ser percebidos por pessoas cegas com uma riqueza de detalhes muitas vezes imperceptíveis para quem enxerga. Mas para que o pesquisador vidente possa ter acesso a tais semióticas é preciso pesquisar COM (MORAES e KASTRUP, 2010), que ele busque construir com os participantes da pesquisa um plano comum, em que ocorra a partilha de experiências heterogêneas e singulares (KASTRUP e PASSOS, 2014).

Jullien (2009) ajuda a pensar a construção de um mundo comum e heterogêneo como um problema de tradução. Não basta dizer que tradução comporta traição, mas sublinhar que ela envolve sempre uma dose de aventura. A aventura sempre corre o risco de produzir um efeito de equivalência ilusório, que não funciona. No entanto, devemos nos precaver do risco maior que é querer anular as diferenças entre as línguas. É importante ter ciência de que não há, e jamais haverá, continuidade entre elas, subsistindo sempre um hiato irreduzível. Esse hiato, intervalo sempre aberto, distância incontornável, paradoxalmente, é o mais difícil e, ao mesmo tempo, o mais rico da experiência da tradução. A aventura da pesquisa e do trabalho com cegos e da acessibilidade em museus de arte envolve experimentação, riscos e uma dose de imprevisibilidade. No entanto, ela se apresenta como a única possibilidade para a partilha de

experiências e de conhecimentos entre cegos e videntes. Jullien enfatiza que o comum é um conceito político, que não é dado *a priori* e não é pautado em relações de semelhança e identidade. Trata-se de buscar o comum, sem abrir mão das diferenças.

Quando construímos um plano comum, experimentamos o desmanchamento do sentimento de si e do sentimento de propriedade da experiência. O que está em jogo é uma dimensão indiscernível e permeável da experiência de todos, onde a distinção sujeito-objeto é menos nítida e a percepção deixa de ser egocentrada. Chegamos então ao papel da arte na construção de um mundo comum e heterogêneo: ela incita movimentos de saída de si, processos de desindividualização. Baseados em Gilbert Simondon, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que a arte mobiliza a dimensão pré-individual da subjetividade. Por sua vez, a própria obra encontra sua potência de afecção na dimensão pré-individual, na dinâmica de forças que ela contrai.

No que tange à mediação, é importante a criação de alternativas à mediação hierarquizada e unidirecional, baseada apenas na transmissão de informações. Mirian Martins (2005a; 2005b) critica a metáfora da ponte e essa crítica pode ser aqui desdobrada – a mediação **com** pessoas cegas (e não para pessoas cegas) não pode ter como objetivo levantar uma ponte para ligar dois mundos separados e pré-existentes de cegos e videntes, nem de outros grupos que tragam semióticas heterogêneas, como crianças, idosos, moradores de rua ou pessoas com outras deficiências. A mediação deve ser em rede, abarcando uma multiplicidade de forças circulantes. Experiências multissensoriais, oficinas de sensibilização, troca de experiências e mediação distribuída deslocam a hegemonia dos modos dominantes de perceber e convocam o corpo para o encontro com a alteridade que habita as obras de arte e as diferentes subjetividades.

Nesta medida, artistas brasileiros como Lygia Clark e Helio Oiticica, e toda a arte contemporânea que convida o corpo a experiências multissensoriais, se apresenta como um caminho bastante fecundo para o trabalho onde buscamos o encontro de heterogêneos e a construção de um mundo comum. Experimentamos dessa maneira a possibilidade de produzir mudanças na posição do observador, na atenção e no nosso modo de estar no mundo.

Para isso, evitemos os binarismos como mundo dos cegos / mundo dos videntes, deficiências / eficiências e ousemos na criação de programas de acessibilidade avançados e de qualidade. Afinal, como afirmou uma jovem com deficiência visual, o melhor programa de acessibilidade em museus é aquele

que é imperceptível. Ao promover o encontro entre pessoas com diferentes características sensoriais, motoras, cognitivas e subjetivas, faz com que momentaneamente as hierarquias e egocentrismos se desmanchem, dando lugar a uma comovente sensação de partilha e pertencimento a um mundo comum e heterogêneo.



## Referências

- BARBARAS, R. O invisível da visão. In: Aduato Novaes. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo, Ed. Senac São Paulo, 2005, p. 64-79.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs*. v. 4. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.
- JULLIEN, F. *O diálogo entre as culturas*. Do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- KASTRUP, V. Cegos e videntes se encontram no museu: da dicotomia à partilha do sensível. *Caderno Tramas da Memória*, v.3, p. 203-224, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V., PASSOS, E.; TEDESCO, S. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.
- KASTRUP, V.; VERGARA, L. G. A potência do experimental nos programas de acessibilidade: EncontrosMultissensoriaisnoMAMRio. *CadernosdeSubjetividade(PUCSP)*v.14,p.62-77,2012.
- LATOURET, B. Guerres des mondes – offres de paix. In : *Ethnopsy*, 4, Propositions de paix. Colloque de Ceresy. Paris: Les empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2002.
- MARTINS, M. C. A mediação e as brechas de acesso. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. v.1.1, pp.7-9, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Expedições instigantes. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. v.1.1, pp.11-21, 2005b.
- MORAES, M., KASTRUP, V. (Orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro, NAU, 2010.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2009.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- VERGARA, L. G.; KASTRUP, Virginia. Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações. *Revista TRAMA Interdisciplinar*. v.4, p.53 - 68, 2013.
- VILLEY, P. *Le Monde des Aveugles – essay de psychologie*. Paris: Ernest Flammarion Éditeur, 1914.



## CARTOGRAFÍAS Y EFERVESCENCIAS EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA<sup>1</sup>

Apolline Torregrosa

### **Desde la sociología comprensiva**

Pensar los modos de cartografiar la formación cultural, tal como se ha propuesto en el simposio Arte y Pedagogía, nos lleva a prestar atención a dos nociones para dibujar los contornos de sus significados en el ámbito educativo: *cartografías* y *formación cultural*. Desde una mirada sociológica, nos cuestionamos principalmente como estamos juntos, donde es evidente que la escuela, la educación participa ampliamente de esta acción. En este sentido, el propósito de este escrito es reflexionar sobre los modos de estar juntos desde la formación cultural y como es posible dibujar ciertas cartografías según los procesos de aprendizajes y de socialización de las personas. Subrayamos este concepto de socialización porque un objetivo principal de la educación es socializar en el ámbito público; misión que cumplía anteriormente la iglesia. En otras palabras, es posible acompañar las personas en su desarrollo desde el ámbito privado (su familia) y desde el ámbito público, para aprender a interactuar y compartir con los otros. Sin embargo, las interacciones desde el espacio privado suelen establecerse de manera más espontánea e intuitiva entre las personas y el entorno que les rodean; mientras que la escuela nos ofrece una interacción organizada y prevista entre diversos profesionales para facilitar esta socialización pública. Podemos preguntarnos entonces, qué aporta cada dimensión en el desarrollo de la persona y de qué modo participan del

.....

1- Este texto é uma edição revisitada pela autora a partir de texto originalmente publicado nos Anais do I Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2015. Mais informações acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)

despliegue personal. Desde estas situaciones, las cartografías se han expresado de modo totalmente distintos, modificando los mapas y territorios del proceso de formación de las personas.

En efecto, como primera constatación, podemos subrayar que la formación cultural que actualmente se realiza desde la escuela, se basa más en un sentido de construcción, donde se anticipa, reflexiona y proyecta lo que será mejor para la conformación de cada uno. Determinando por esta vía lo que necesita el otro y como debemos organizar lo educativo para proveerle esta estructura que le permitirá socializarse. Estamos claramente situados en la cultura del proyecto (como un proyectil), es decir desde un pensamiento moderno, donde se establece de manera anticipada los procesos educativos de las personas. Es así que ordenamos la vida cotidiana, según estructuras armadas en el objetivo de educar. Se establece entonces una diferencia entra la palabra educación y la de formación, ya que la educación señala el sistema educativo desde su dimensión institucional con sus programas, estructuras, aspecto político y administrativo, mientras que la formación hace referencia a una dimensión más natural y espontánea de desarrollar el aprendizaje de las personas, fuera de un proyecto determinante. La formación se despliega en un trayecto vivo y orgánico, que aparece como una alternativa de enriquecimiento personal, que estimula la manifestación de las potencias colectivas. Actualmente prestamos más atención a una formación que se acerca a la noción de épanouissement (significa eclosionar o desbrochar en portugués), para distinguirse de las influencias ideológico-políticas impregnadas en el término de educación, según Barbier (2001). Por consiguiente, cada noción nos sitúa en diferentes maneras de abordar la formación del otro a partir de las interacciones y desde ahí, establecer los caminos de aprendizajes. Puede que estas estructuras dentro de la formación cultural han quedado fijas, estancadas en una organización que no corresponde más a su actualidad: una sociedad en plena eferescencia; donde resulta difícil modificarlas. Por ello, la noción de cartografía cobra su interés porque visibiliza de otra manera ciertas realidades y en ello, modifica los modos de organizar nuestras formaciones.

### **Concordar con el sitio, cartografiar lo cotidiano**

En la preocupación de establecer otros mapas de las formaciones, la cartografía ocupa un lugar preponderante. En efecto, esta forma de visibilizar

ciertas realidades a partir de la imagen ofrece una visión renovada de las organizaciones de los grupos, de los pensamientos, de las efervescencias naturales de lo social. La cartografía, al contrario de los mapas que conocemos hoy, es un modo de invitarnos a un viaje no simulado, a errar en los territorios a través de las narraciones que nos desvelan ciertos espacios. En este sentido, las cartografías arquetipales desde Tolomeo o en la Edad Media, se cubrían de símbolos o imágenes que enriquecían el relato compartido a través de un territorio. Era una persona en particular que lo presentaba o una entidad, un grupo que desvelaba sus posiciones, descubrimientos y pensamientos, a través de la organización dibujada del territorio. Más que un mapa, era una narración del viaje que se ofrecía, compartiendo desde la subjetividad del explorador sus imaginarios y descubrimientos, generando una cartografía narrativa.

Actualmente las cartografías, en una necesidad de objetivar y hacer legible los mapas, se han despojado de toda esta dimensión narrativa para dejar lugar únicamente a los aspectos políticos, económicos o geográficos, abstraídas totalmente de las personas que ocupan los espacios. No obstante, estas cartografías representan las mismas posiciones, es decir, donde la organización territorial depende de líneas de pensamientos, de políticas que definen la manera de repartir los elementos. Parece que son mapas racionales de la mayor objetividad posible, pero que en realidad sólo transmiten un orden impuesto por las instituciones. Generan finalmente modos de ver y pensar el territorio, el mundo y las interacciones de las personas. En los mapas educativos nos encontramos con la misma situación, donde se ha normalizado la estructura regulada por las políticas educativas. Se han generado mapas, estructuras educativas organizadas según territorios de saberes, que nos indican la manera de abordar el conocimiento y establecer jerarquías entre estos territorios, desligados de nuestro contexto social y las efervescencias culturales. Son estas direcciones las que nos indican cuantas horas debemos recibir de cada disciplina, y cuales de ellas deben priorizarse en nuestra formación, particularmente por los futuros docentes de las escuelas.

Reflexionar sobre como proyectamos una comunidad a través las cartografías, se vuelve necesario para volver a concordar con el sitio, para generar un mapa en armonía con su territorio y las personas que lo componen. Destacamos que la cartografía es una representación de datos en un soporte reducido, tratando de describir y dar cuentas de formas, dimensiones, circulaciones y relaciones, del modo más real posible. La simplificación de

fenómenos complejos para facilitar una lectura global y comprensión rápida, revela cartografías de diversos contornos, diversas temáticas, como geográficas, políticas, económicas, sociales. Pero en esta simplificación es donde se pierde la complejidad, la riqueza de cada fenómeno humano. Tal vez las organizaciones de los programas educativos se pueden entender en esta misma metáfora de la cartografía: no en la búsqueda de mapas objetivos en un sentido utilitarista que han limpiado cualquier aspecto subjetivo del territorio, sino una cartografía relacional, narrativa, donde se puede descubrir a través de la representación del territorio, las complejidades de las relaciones, de los pensamientos propio a un sitio, a una cultura. A partir de ello, cada programa educativo nos podría facilitar la aprehensión de las particularidades de los territorios donde se enseña, se forma y se comparte desde las personas que interactúan en él. Por lo tanto, podemos asociar la palabra cartografía a la concordancia a un sitio, en un sentido de verdades situacionales que trazan los contornos correspondientes al lugar que trata de representar, incluyendo las efervescencias propias a cada comunidad. Porque las cartografías trazan realidades pero influyen nuestros modos de percibir, pensar y actuar sobre estas realidades.

### **Saberes útiles en el juego de la docencia**

Actualmente la preocupación de organizar las disciplinas en las formaciones docentes, los programas y el aprendizaje de los niños, establece una valoración de los saberes. Se dibujan así mapas como consecuencia de una obsesiva objetividad, que despoja los espacios educativos de las necesidades particulares de las personas y los grupos que conforman. Esta valoración arbitraria practicada por algunos, se resume en la búsqueda radical de lo que podría ser útil o no. Para comprender la organización de los programas actuales, es necesario volver a lo que podría ser el origen de nuestro sistema educativo tal como está estructurado en el presente. Aquí hacemos referencia a la época moderna o industrial que organizó nuestra forma de vivir en lo cotidiano en una rentabilidad del tiempo, donde se fijaron nuestros horarios de trabajo, de ocio y de vida familiar. En la exposición “*saber realmente útil*” del museo Reina Sofía de Madrid en 2015, se presentó esta noción y relación al conocimiento desde una perspectiva histórica y social, y como influyó en nuestros modos de ver y organizar las formaciones actuales. Recordemos que los saberes útiles aparecieron a principio del siglo XIX, desde las organizaciones obreras

que plantearon la necesidad de auto-educarse, diferenciando los saberes no prácticos en oposición a los que les serían útiles en su cotidiano laboral según imperativos de los empresarios. Es así que la palabra útil junto con las palabras eficacia, rentabilidad, funcional, objetivo, etc., empezó a ocupar una buena parte de nuestro vocabulario ordinario y educativo. Dicho de otro modo, desde el inicio de la industria, se ha regulado el tiempo de las personas, sus ocios, estudios y trabajo, todo ello repartido en tres momentos de ocho horas. Las ciudades se han organizado según este mismo modelo, donde cada uno actúa a partir de este orden social, donde el tiempo está medido y estructura la división del trabajo, los espacios, las disciplinas y las relaciones personales. Esta organización se apoya en un sistema jerarquizado de relaciones bien establecidas. Un sistema temporal jerárquico que se funda en una dominación o interacción de utilidad, donde controlamos los saberes que estudiamos, los objetos que usamos, la cultura que gestionamos y la educación que impartimos. En definitiva, la forma en que las sociedades determinan y distribuyen el conocimiento indica el modo en que se estructuran, el orden social dominante y los grados de exclusión e inclusión, según se expone desde la exposición *saberes realmente útiles*.

Esta organización nos ubica a cada uno en lo social y la manera de relacionarnos con los otros desde una posición racional o contractual (ver el contrato social de Rousseau). Podemos decir que cada uno “*joue le jeu*” en francés, “juega el juego”; en otras palabras, actuamos según el rol que ocupamos en el contrato social y en las estructuras donde nos toca trabajar. Aceptamos así el juego que a menudo se nos ha impuesto, nos oprime y del cual tratamos de salvarnos cotidianamente. Cada uno juega el juego, aunque estamos íntimamente ausentes de estas dinámicas.

Un punto concreto de esta situación, son las palabras que usamos cotidianamente en el vocabulario educativo. Todas están relacionadas con una dimensión materialista y de utilidad. Hablamos así de eficacia, utilidad, construcción, cimientos, herramientas, andamiajes, mecánica, etc., evidenciando esta necesidad de poner nombre o establecer metáforas mecanicistas a las situaciones y vínculos humanos. La tendencia a utilizar un vocabulario con estas características es herencia de la época moderna, donde el hombre descubre su potencial y poder creando maquinarias, objetos, que él mismo ha concebido y dirige. Gunther (2002) había subrayado esta necesidad del hombre a nombrar las cosas, las situaciones a partir de lo que podía dominar, es decir, desde un

vocabulario materialista y mecánico que interpreta los hechos a partir de lo que él mismo ha fabricado. Por consiguiente, solemos hablar de las relaciones o de las personas como mecánica, similar a las maquinas con sus engranajes. En esta perspectiva, encontramos las aulas bien ordenadas y jerarquizadas, donde cada uno tiene la misma postura, reciben las mismas lecciones, los mismos aprendizajes, acentuando la homogenización de la formación a modo de robots. Las organizaciones educativas responden a un programa bien estructurados según un marco temporal y utilitario ajeno a la dimensión territorial y sensible de las personas. Estamos bien alejados de una cartografía relacional o narrativa, estamos mas bien situado en un mapa político y geográfico que nos indica objetivamente donde estamos y que tipo de trayectos podemos o no podemos realizar. Finalmente, la escuela nos socializa de un modo contractual, donde tenemos que aprender la plaza que ocupamos sin posibilidad de circular, mover, desplazarse según encuentros e imaginarios. Son mapas totalmente estancados, fijos y petrificantes.

## **Territorios artísticos**

Las nociones de territorio o cartografía nos invitan a transitar de otro modo las formaciones, a dibujar trayectos de aprendizajes vivos, que nos llevan a repensar el espacio que ocupamos y como allí nos desplazamos. Por ello, es esencial volver a tomar en cuenta la noción de territorio dentro de la formación docente, integrando la dimensión espacial en las propuestas pedagógicas. Más aún, en las formaciones artísticas donde el espacio es el lugar de las efervescencias, de los encuentros, de este micro-clima que emerge. Las aulas de artes presentan una *poética del espacio* (Bachelard, 2009), un espacio lleno de significaciones que evoca sueños, recuerdos, mezcla de alegría y un desorden que se integra perfectamente en la sinergia de la clase. Una clase de artes nos invita a explorar, ahondar y partir a la aventura de un conocimiento creador. Esas cavernas de Ali-baba, repletas de secretos y tesoros sin ningún valor, son fisuras abiertas que nos invitan a descubrir nuevos caminos, nuevos mundos. Un espacio donde se mezcla arte y aprendizaje no se transita como una clase convencional, se atraviesa, se vive, se respira, se circula. Es un territorio vivo, un pliegue afectivo, un lugar encantado donde salimos del imperio temporal de las estructuras educativas, para penetrar en un ambiente fecundo, en un

*instante eterno* como lo denomina Maffesoli, para perdernos en los intersticios de la formación. Esta diferencia se ilustra bien por la distinción de Berque (2009), entre el *topos* y la *chôra*<sup>2</sup>. El *topos* corresponde a este territorio que hemos objetivado, sintetizado para dar la mejor lectura pero desde una abstracción total de las personas que lo habitan, mientras que la *chôra* es el espacio que vivenciamos, donde se anuda la dimensión física y los fenómenos que se viven. La *chôra* es entonces el lugar de concreción del imaginario, como los espacios de artes, es un territorio flotante y no un espacio arbitrario institucional, del cual se desprende un espíritu del lugar. Así el espacio de las artes da otro enfoque a la formación, a las relaciones formativas, ofreciéndonos un territorio comprensivo y creador que late en un presente lleno de enigmáticas circulaciones. Estas dinámicas se realizan en un presente espacial y táctil, que restaura los procesos pedagógicos, que genera lazos, donde *le lieu fait lien* (Maffesoli, 2003).

En este sentido, la dimensión artística nos reintroduce en esta relación al territorio como realidad sustancial y dinámica, donde reencontramos su ser vivo, hoy perdido tal como lo indica Heidegger (2006). En efecto, Heidegger subrayaba que cuando se busca conocer el *ser* de algo, éste siempre se escapa, debido a que hemos olvidado sus raíces etimológicas: *vivir, desplegarse y habitar*. Por lo tanto, religar nuestras organizaciones cotidianas a la dimensión del territorio vivo, nos aleja del imperativo del tiempo, para dejarnos entrar en una intensidad fuera de una continuidad abstracta. Sin embargo, las estructuras educativas actuales se ordenan solamente en criterios de tiempo, olvidando el potencial de las personas reunidas en un espacio determinado como riqueza del aprendizaje. Las personas han quedado desraizadas, ajenas a los lugares que habitan y no viven la formación como dimensión de despliegue. Reformular estas cartografías nos invitan a proponer otros modos de acercarse al aprendizaje en correspondencia con nuestro entorno, en este mundo que compartimos. Nos incita a redescubrir el ser en un *presenteísmo*, un *estar-ahí-delante* en el medio del mundo ambiente, un *ser-con-cotidiano* en las palabras de Heidegger (2006), que se constituye como mundo común en una dimensión presente.

Desde el Greas<sup>3</sup>, nuestras líneas de investigaciones atienden a los modos de indagar desde la experiencia artística, vivida como trayecto que hace posible reincorporarse en un conocimiento colectivo, en un saber sensible. Desde ello,

.....

2- La *chôra* designaba el territorio de la polis en Grecia antigua.

3- Grupo de investigación de ecoformación artística y sociedad, CEAQ, Université Paris Descartes V.

amplificamos la noción de cartografías incorporando la vida activa en el lugar, creando entonces la noción y la visualización de *erratógrafías* (Falcón, 2013), es decir, la emergencia de huellas artísticas que presentan los trayectos errantes en los procesos de aprendizajes y de investigación. Cada errancia desvela una constelación de conocimiento profundo y visual, un *asterismo* a través del cual se percibe el universo presente como experiencia de desarrollo personal y colectivo. Este saber emergente no reconocido inicialmente por la comunidad científica, es un asterismo de saberes no utilitarios, que podemos representar como organizaciones de estrellas que dibujan otros territorios de pensamientos. El terreno artístico favorece así que la persona se reintroduzca en los procesos de investigaciones, abriendo otros caminos, otras dimensiones del conocimiento, fuera de las estructuras científicas deductivas.

### **El sabor de los saberes**

Cartografiar la formación cultural implica entonces repensar como organizamos los saberes que se comparten, en qué circunstancias hemos estructurado un programa educativo y como este influencia o modifica nuestra relación al conocimiento, a las personas y al mundo. En este sentido, debemos recordar que *saber* tiene la misma etimología que *sabor*, es decir un gusto que corresponde a las energías del momento, de los encuentros y de los diálogos. El auge de la noción de cartografía hoy muestra esta necesidad de percibir de otra manera estas estructuras, emplear otras palabras para presentar lo que nos preocupa. Las cartografías actuales se quieren subjetivas, creativas, artísticas y no fijas o objetivas, sino una muestra de las efervescencias que se viven en lo cotidiano. Es un modo de reencarnar nuestras estructuras educativas que no se sostienen mas por sí misma; al contrario, necesitan religarse con su entorno, con las personas y sus vivencias. Las cartografías presentan una trayectividad, en una ida y vuelta entre los territorios, las instituciones, las personas y lo que les rodean. En este sentido, lo podemos ligar a lo que Berque (2009) denomina *mesología*, es decir el estudio de manera interdisciplinar y transdisciplinar de las relaciones de los seres vivos en general. La mesología apunta a aprehender lo que liga diversas realidades en un medio concreto, un su territorio, en una realidad no fija, sino trayectiva. En el mismo sentido, las cartografías nos recuerdan que los territorios son ante todo un trayecto circulatorio de descubrimientos, sorpresas, encuentros, silencios, realidades visibles e invisibles. Hablamos así



de cartografías de saberes con sabores, que nos permiten reencontrar los gustos del conocimiento desde los encuentros, los descubrimientos, las errancias, que nos invitan a humanizar los saberes desde las personas que los originaron. En esta resonancia, el arte es potencial de creatividad y de despliegue fuera de estructuras armadas, que abre nuevas circulaciones de organizaciones donde se prioriza el trayecto particular de cada uno, ligado a su entorno, las personas que lo rodea y su territorio.



*Fig. 3 - Cartografía, Taillefert, cours de communication visuelle, ECV, Paris 2013. Fonte: arquivo da autora.*

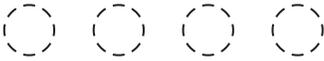
## Referencias

- BACHELARD, G. *Poétique de l'espace*, Paris, Quadrige, 2009.
- BARBIER, R. *Sens de l'éducation*, Paris, 2001. Disponível em : <<http://www.barbier-rd.nom.fr>>. Aceso em : 19 dez. 2017.
- BERQUE, A. *Ecumène: Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris: Belin, 2009.
- FALCON, R. Erratosofía. *Revista virtual Ariel*, Red. de Filosofía del Uruguay, n. 13, nov. 2013.
- GUNTHER, A. *L'Obsolescence de l'homme*, tome 1, Paris : Éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2002.
- HEIDEGGER, M. *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos, 2006.
- MAFFESOLI, M. *Notes sur la postmodernité, le lieu fait lien*. Paris: Editions du Félin, 2003.



MODOS DE PROVOCAR  
ENCONTROS OU SOBRE  
UMA FORMA INVENTADA  
DE FAZER SIMPÓSIO





## ARTE NA PEDAGOGIA: ENTRE MODOS DE PROVOCAR ENCONTROS E FORMAS DE FAZER CONEXÕES ENTRE ARTE, PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO CULTURAL<sup>1</sup>

Daniel Momoli

Estela Bonci

Imagine que você está chegando a um espaço expositivo. Nele, você encontra algumas pilhas de livros dispostas no chão. Cada uma das pilhas está organizada com os livros mais recentes no topo e mais próximos da base estão os já envelhecidos. As pilhas de misturam e juntas formam um tipo de bloco. Em duas das faces deste bloco algo irrompe: lantejoulas, alfinetes de aço, espuma, arame e tecido napa preta, entre outros materiais, que juntas formam um tipo de lava brilhante. A pressão causada pelo peso de toda a matéria acumulada, ali simbolizada pelos livros, geraria um tipo de energia e calor, capaz de transformar aquela matéria bruta em um tipo de magma que ao romper as paredes duras provoca a “erupção” de uma “montanha” cultural. Este fluxo como um escoamento de conteúdos e saberes, aparece como o sumo; algo que se esparrama, ao mesmo tempo líquido e condensado e que pode vincular-se às noções de tempo, permanência, valor e poder do empilhamento e acumulação culturais.

Ao prefaciар este texto com a obra “*Matéria do esquecimento*”, uma série da jovem artista portuguesa, Sofia Leitão, apresentada na exposição *Portugal Portugueses – Arte Contemporânea* realizada em 2016 no Museu Afro Brasil/São

.....

1- Uma versão anterior deste texto foi apresentada no ano de 2017 durante o XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. A versão online pode ser consultada pelo site da FAEB: <http://faeb.com.br/>

Paulo/Brasil<sup>2</sup>-, buscamos de algum modo deslocar o pensamento do leitor em torno de um ensaio analítico construído a partir dos anais dos I, II e III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia (realizados respectivamente em 2015, 2016 e 2017). Organizados pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP e pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mediação Cultural – GPeMC<sup>3</sup>.

Podemos considerar os Anais produzidos a partir dos I, II e III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, assim como a cultura representada pelos livros de Sofia Leitão, como uma montanha de conhecimentos e experiências acumulados, escoando pelos textos e narrativas visuais que compõem os registros de momentos e modos de fazer/ser, pensar, cultivar, provocar, [com]partilhar, [con]viver e pesquisar sobre a arte, a Pedagogia e a Mediação Cultural. Eles guardam também uma forma criada pelos grupos de pesquisa de fazer simpósio. É um jeito diferente que dilui as fronteiras entre áreas de saber, junta assuntos que parecem impossíveis, aproxima autores que muitas vezes estão posicionadas em uma longa distância. Neste texto compartilhamos uma das formas de trabalho destes grupos de pesquisa e a maneira como tornamos públicas as nossas inquietações e nossos interesses em torno da formação de educadores em arte e pedagogia a partir dos horizontes teóricos das práticas artísticas, da educação e da mediação cultural.

### **Desenhando encontros entre Arte, Pedagogia e Mediação Cultural: pensamentos, provocações e proposições**

Nas anotações “breves, brevíssimas” feitas por Lucimar Bello nos anais do primeiro Simpósio uma frase define nosso trabalho ao longo destes anos “a cabeça gosta de pensar com os pés, a cabeça gosta de caminhar em aventuras errantes”. A proposição de um encontro foi se fazendo aos poucos em nosso planejamento de trabalho. Primeiro foram encontros só do grupo (2013 e 2014), depois eles foram sendo ampliados (primeiro semestre de 2015 com a presença de Rita Irwin e Ricard Huerta) até que experimentamos a realização de um simpósio – em outubro de 2015 – e desde então já foram três eventos

.....

2- Para conhecer mais sobre a obra desta artista, acesse: <http://www.carolinepages.com> e o site <http://museuafrobrasil.org.br>.

3- Para conhecer mais sobre os grupos acesse o site: [www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br).

internacionais – 2015, 2016 e 2017 –, reunindo anualmente grupos de pesquisa, professores, estudantes em formação para participar das atividades propostas pelo nosso Grupo<sup>4</sup>.

A organização do primeiro Simpósio partiu de um princípio: a partilha e a escuta sobre os modos de ver a formação entre a arte e pedagogia; de pensar o corpo, a infância e a mediação; os modos de cartografar a formação e os modos de fazer interdisciplinaridade. As proposições poéticas, as ações com o encontro de grupos de pesquisa um jogo de prosa e tantas outras ações nos permitiram inventar formas outras de pensar as relações entre arte e pedagogia, sem precisar dizer o que deveria ser feito, ou como fazer, antes, mostramos variadas formas de propor relações entre a arte e a pedagogia.

Há ali uma “outra visão coletiva e colaborativa da representação de um espaço comum” (MARTINS, 2015, p. 109). Ao ampliar as relações entre a arte e a pedagogia vamos explorando este outro lugar. Um espaço que não é marcado pelo saber engessado e pelas práticas lineares facilmente encontradas nas “metodologias” ou nas já conhecidas articulações entre “teoria e prática”. Ao mesmo tempo em que nos propomos a fazer do Simpósio um espaço de conversação, interação, invenção e criação, nosso trabalho faz um movimento reverso e não pretende pedagogizar nem a arte, muito menos a própria pedagogia. Antes, o que nos interessa é o “gosto pelo encontro e pela fricção com a diferença, e, sobretudo pela aprendizagem que pode advir da partilha da experiência” (KASTRUP, 2015, p.95), e da provocação para pensar modos diferentes de ser e fazer na formação de educadores tendo a arte um importante papel para ampliar os limites do que pensamos até então.

Nessa aposta que fizemos ao organizar estes eventos, algumas noções perpassaram vários textos em diferentes mesas *A educação como um processo* foi uma afirmação utilizada em quase todos os textos que estão nos anais do I Simpósio, “a educação é isso: um gesto de formação e está presente em todas as instituições sociais” (RIOS, 2015, p. 58). Outro tema que permeia todos os textos nos anais do primeiro simpósio é uma forte crítica às concepções

.....

4- A realização dos Simpósios foi um jeito encontrado pelos grupos de partilhar desejos e inquietações que pulsavam nas investigações que eram realizadas por ambos. Ao convidar autores, professores, pesquisadores, artistas para uma mesa de debates estamos tornando público as questões que nos atravessam e perpassam nosso trabalho. Ao mesmo tempo que estamos pensando nossas atividades de pesquisa estamos compartilhando os temas e referências que nos interessa e deslocam em meio as tarefas de cada um dos grupos.

cristalizadas de ensino, aprendizagens e das práticas de formação. De acordo com Lombardi (2015, p. 71-2), “a consciência a respeito dessa matriz cultural e as críticas feitas à tradicional organização acadêmica do currículo não têm sido suficientes para promover mudanças”. O tema da experiência também perpassa vários textos, como por exemplo, o de Stela Barbieri, de Luiza Helena da Silva Christov, Marcia Strazzacappa e Ana Angélica Albano. Estas autoras, embora abordem o conceito a partir de distintos horizontes teóricos buscam alimentar um processo formativo a partir da arte e de diferentes práticas artísticas, sejam eles em museus, nas aulas ou em um ateliê.

Outras noções como o corpo e a infância também aparecem com muita força nos anais, tendo em vista que duas das mesas abordavam especificamente estas temáticas. Em relação ao tema da infância há um deslocamento que é proposto por Barbieri (2015, p. 21): de que modos poderia a arte na formação de pedagogos pode fazer emergir *um modo infância de ser*, repleta de “aventuras inimagináveis, segredos que habitam aqueles que inventam mundos (...)”. Uma infância que inventa, que grita, que cria modos diferentes de usar os objetos, que tem um corpo que movimenta, se encontra, e não se conforma com o silêncio. A “criança não é apenas intelecto e que a construção do conhecimento também passa pelo corpo” (Strazzacappa, 2015, p. 87). Segundo a autora é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos e aprendemos, pois, “nós somos nosso corpo”. Nesta mesma direção, Lucia Lombardi (2015, p. 81), afirma que há um corpo que habita a escola, um corpo que sonha, imagina, expressa símbolos; um corpo que brinca e que se desloca pelo espaço.

Na fricção entre estas noções há uma força que emerge de dois temas mais amplos, o “papel do professor” e a formação a partir de uma “dimensão estética”. Em relação ao primeiro tema, ele é apontado nos textos de Stela Barbieri, Bernadete Gatti, Lucia Lombardi, Terezinha Rios, Maria de Fatima Ramos Andrade, Luiza Helena da Silva Christov e Jocielle Lampert. Estas autoras apontam para possíveis modos de ser docente: “o educador pode ser um investigador que, em empatia com o outro, ajuda a sustentar a fagulha do movimento e da transformação” (BARBIERI, 2015, p. 23). Em relação ao desenvolvimento profissional Gatti (2015, p. 49), diz que a docência contempla a atribuição de “recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” a partir de conhecimentos em situações relevantes. Na trama destas palavras está colocada uma ideia de que pela arte é possível criar condições para mobilizar outras formas de ser docente. A arte e as práticas artísticas têm “um

papel político não apenas quando ela é dita engajada, mas sobretudo porque a experiência com a arte atua no plano micropolítico (KASTRUP, 2015, p.96).

Quanto à dimensão estética da formação, Torregrosa (2015, p. 133) define que quando vivida a experiência artística reestrutura o conhecimento coletivo e o modifica para um conhecimento sensível, sedutor, que revela as presenças silenciosas da realidade. Essa dimensão seria parte de um “processo que permite invenção de um modo de ser e de um modo de dizer o mundo” (CHRISTOV, 2015, p. 11), um trabalho que permite uma “ampliação de modos de pensar e dizer o mundo”. Na esteira de pensamento construída pelos autores e autoras que participaram do Simpósio, viver experiências estéticas seria produzir marcas nos modos de ser docente que vão permitindo um modo especial e sensível de ser/estar no mundo” (MARTINS, 2015, p. 112).

### “A pesquisa não acontece, mas, nos acontece...”

A frase de Silvia Sell Duarte Pilotto (PILOTTO, 2016, p. 55) retrata o II Simpósio Internacional: formação de educadores em Arte e Pedagogia realizado em 2016 que teve como tema de discussão **pesquisar: arte: pedagogia: formação: mediação cultural:**, no sentido de potencializar reflexões interdisciplinares sobre pesquisas e suas metodologias além dos moldes tradicionais, oferecendo-se como espaço de divulgação de grupos de pesquisa que tangenciam a temática proposta.

Os Anais resultantes desse encontro iniciam com a poesia de Rita Demarchi (DEMARCHI, 2016, p. 1) e um ensaio-visual com registros capturados durante o evento.

*:Reunidos novamente: trocas: pesquisar:  
 O que trazemos em nossos bolsos, bolsas, sacolas e mochilas?  
 O que ansiamos compartilhar sobre os modos de criar e fazer,  
 sobre quem somos e nossos ofícios?  
 Na abertura e na partilha colocamo-nos à disposição  
 e atentos, também procuramos sustento,  
 capturamos, recolhemos.  
 Na abertura e na partilha,  
 :indivíduos: coletivos:  
 :Somamo-nos:*

Assim como a obra de Sofia Leitão, Rita Demarchi nos instiga a pensar o que recolhemos, capturamos, acumulamos, somamos em cada encontro planejado, vivido, experienciado. Um fluxo de saberes presentes em cada texto redigido para compor os Anais do encontro, a partir das experiências vividas por todos os participantes em diferentes momentos, potencializadas pelas reflexões interdisciplinares sobre pesquisas que tem nos processos de criação sua veia propulsora, como lava que trás à tona na erupção toda a energia acumulada internamente.

Subjetividades e processos de criação trazidos à tona pelas pesquisas baseadas em arte, pela a/r/tografia, pela crítica genética, pelas histórias de vida, pela cartografia, que transcendem a dicotomia que enfrentávamos no passado entre o quantitativo e o qualitativo. (MARTINS, 2016, p. 8)

Garimpendo nos textos [com]partilhados nos Anais pelos autores participantes do II Simpósio, encontramos 505 vezes a palavra **arte**; 173 vezes a palavra **formação**; 84 vezes a palavra **pedagogia**; 76 vezes a palavra **professor**; 43 vezes a palavra **mediação cultural**; 40 vezes a palavra **docência** e 14 vezes a palavra **processos de criação**. Palavras apresentadas agora de forma solta, apenas palavras, mas quando presentes nos textos se entrelaçam e conectam, ampliam ideias e conceitos, transformando-se em rizomas (DELEUZE e GUATTARI, 1995) de resistência ético-estético-político.

Como um rizoma pulsante de energia incandescente, refletimos sobre alguns pontos de entrelaçamento entre os textos presentes nos Anais do II Simpósio Internacional: formação de educadores em Arte e Pedagogia realizado em 2016, dentre os quais aguçamos nosso olhar sobre as noções de *arte*, *pesquisa*, *processos de criação* e *formação de educadores*.

No descomeço era o verbo.  
 Só depois é que veio o delírio do verbo.  
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:  
 eu escuto a cor dos passarinhos.  
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,  
 mas para som.  
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
 E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –  
 O verbo tem que pegar delírio.  
 (Manoel de Barros – O livro das ignoranças, 2007)

Citado por Lucimar Bello P. Frange, Marcos Ferreira Santos, Sidney Peterson F. de Lima, Olga Egas e Luciana Gruppelli Loponte, podemos dizer que Manoel de Barros é o poeta que inspira e entrelaça os textos presentes nos Anais do II Simpósio Internacional: formação de educadores em Arte e Pedagogia, pulsando e reivindicando a cada leitor e autor que o verbo ou a palavra também sejam capazes de delirar, tal como a criança que acredita poder “escutar a cor dos passarinhos”.

Verbos e palavras que deliram mediados pela arte pulsante constantemente trabalhada, pensada, ressignificada em cada prática apresentada nos Anais, obra sobre a qual aguçamos nosso olhar. Arte pensada e vivida em práticas artísticas de pesquisa-em-ação. Lucimar Bello nos aponta em seu texto *A arte contemporânea se sustenta. Atenta?: O seu ensino se sustenta. Atenta?: A pesquisa se sustenta. Atenta?:* (FRANGE, 2016, p. 40) que “Na a/r/tografia, saber e realizar arte se fundem, se nutrem, se desafiam; produzem intervalos para entre-lugares; é móvel, busca a intensidade na transitoriedade”.

“A arte é o refúgio de constituição do humano em tempos de barbárie globalizada” (SANTOS, 2016, p. 68). Marcos Ferreira Santos traz em seu texto *O olho e a mão de quem espreita uma arte* a arte como construção do mundo, como apropriação do mundo e como sentimento do mundo, enquanto processo criativo que prepara e possibilita a construção de uma identidade pessoal-coletiva.

Cecília Almeida Salles nos apresenta um breve relato da expansão dos estudos sobre processo de criação, a partir dos documentos de artistas de áreas diversas e destaca a importância de discutir o processo de criação nas diferentes linguagens como um elemento da interdisciplinaridade, como “uma forma de se estabelecer diálogo entre as diferentes manifestações artísticas, entre os objetos de pesquisa de naturezas diversas” (SALLES, 2016, p. 28).

Atualmente encontramos no campo da arte e da educação novas questões que demandam metodologias de investigação inter-relacionadas. “São novos problemas epistemológicos, discursivos e avaliativos que demandam também que se olhe para o campo da pesquisa com olhos mais atentos aos deslocamentos e disponíveis para os enfrentamentos necessários” (COUTINHO, 2016, p. 96).

Nesse contexto de pesquisa, encontramos nos textos referências e práticas relacionadas às metodologias de Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e à Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), sendo apontada “a A/r/tografia como metodologia que desperta e instiga vivências artísticas sensíveis, de conhecimento, consegue ao longo do tempo mediar e problematizar

investigações dinâmicas pelo corpo, que por diferentes experiências e compreensões educacionais passam a se engajar de maneira mais profunda, revelando novos significados” (MAÇANEIRO, 2016, p. 148).

Ricardo Marín-Viadel nos coloca que um projeto de A/r/tografia é um projeto de arte, um projeto educacional e um projeto de pesquisa.

La característica más evidente que conecta la Investigación Artística y la Investigación Basada en Arte con el territorio de la creación artística es que usan sistemáticamente imágenes visuales, no solo como datos de la investigación, sino también para establecer comparaciones, para organizar argumentos, para proponer explicaciones, y, sobre todo, para establecer conclusiones (MARÍN-VIADEL, 2016, p. 99-100).

Partindo das reflexões sobre arte, pesquisa e processos de criação, torna-se essencial pensarmos e desenvolvermos investigações que contemplam e valorizam as especificidades do processo artístico e o seu intrínseco diálogo com a Educação. Luciana Gruppelli Loponte destaca que “o desejo de habitar a docência (seus conceitos, efeitos e práticas) a partir de processos e práticas artísticas contemporâneas e de uma formação que não prescindia de uma atitude estética é um dos principais movimentos teóricos e metodológicos a ser feito” (LOPONTE, 2016, p. 132). Mauren Teuber trouxe em seu texto observações de situações didáticas organizadas e desenvolvidas a partir de sua postura enquanto professora-artista-pesquisadora, e destaca “a importância e a necessidade de fazer aproximações entre a ação pedagógica, a produção artística e a dimensão investigativa na formação do professor” (TEUBER, 2016, p. 150).

Em busca de modos mais férteis de produzir conhecimentos sobre o “fazer docente”, cabe ao investigador abrir fronteiras de estudos, dar voos de imaginação, identificar e inserir novas fontes e ser cuidadoso no processo de escuta e acolhimento de escritos que descrevem e narram situações práticas da profissão. (MORAES, 2016, p. 23)

Dentre tantos conceitos e reflexões apresentados, capturados, acumulados, somados e ressignificados nos Anais do II Simpósio Internacional: formação de educadores em Arte e Pedagogia, nossa montanha de saberes transborda. Um transbordamento estético de saberes e vivências celebrado com a homenagem à pesquisadora e professora Dra. Ana Mae Barbosa que em 2016 completou 80 anos de vida, 60 de educação e 50 de São Paulo, celebrando durante o II Simpósio sua trajetória de vida que impulsionou o ensino da arte

no Brasil, com a presença de sua filha, também pesquisadora, Prof. Dra. Ana Amália Barbosa, emocionando a todos com seu exemplo de superação pela arte.

## **Modos de pensar a formação de educadores em Arte e Pedagogia**

Labirintos, deslocamentos, desbordamentos, entrelaçamentos, construção da fuga, estar feito... foram algumas das tantas expressões utilizadas pelos autores que compõe os Anais do III Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. As palavras foram escolhidas pelos convidados a partir do convite lançado para pensar em processos coletivos e colaborativos a partir do tema “com[ver]s[ações]: arte: pedagogia: formação: mediação cultural:”.

Nos textos dos Anais do III Simpósio, o tema da formação pulsa intensamente e se revela a partir de temas como a formação cultural, a relação entre as macronarrativas/micronarrativas, a escuta atenta e a ficção. A preocupação com a temática perpassa os textos e explora as múltiplas possibilidades das práticas artísticas e da mediação cultural nos processos formativos para a docência. E coloca em visibilidade as pedagogias que estão pulverizadas na arte, na cidade, nos coletivos e as maneiras como a partir delas é possível provocar um alargamento no horizonte da educação na medida em que “evidenciam uma forma de olhar o mundo, nos situam culturalmente, organizam o tempo e o espaço em que vivemos” (PILLAR, 2017, p.84).

Quinze anos após a defesa de sua tese de doutoramento em educação, Monique Andries Nogueira revisita suas perguntas e torna a pensar o tema da formação cultural a partir de uma problematização de termos utilizados para pensar as práticas artísticas e culturais nos processos formativos para a docência e aponta que nem toda experiência estética advém da obra de arte, mas, que podem vir de outras práticas utilizadas nos contextos formativos. Mas, a autora aponta que o tema ainda “continua sendo encarado, nos meios acadêmicos, como uma ação de caráter pessoal: quem já tem o hábito, aproveita as oportunidades que a universidade oferece; os que não o tem, passam ao largo dos eventos e cursos de extensão, usufruindo o espaço acadêmico apenas para sua certificação” (NOGUEIRA, 2017, p. 10).

Nesta mesma direção Leda Guimarães, pensa a formação cultural do lugar da pedagogia e também das licenciaturas em artes visuais e propõe pensar na formação cultural não para “preencher lacunas, ampliar ou transformar o

que é denominado de semicultura ou cultura de massa, pois não estaria em um polo oposto a uma formação cultural autêntica e mais elaborada” (GUIMARAES, 2017, p. 18). E prefere pensar em uma reestatização da vida a partir da descrição de práticas realizadas nas atividades de estágio a partir de outros espaços que a cidade oferece e que rompem com os limites impostos pelos muros e cercas das escolas. De acordo com a autora o desafio é mais do que “alargar os horizontes do que é comumente considerado arte. Trata-se de um outro pensamento” (GUIMARAES, 2017, p. 23) que permite compreender relações artísticas, estéticas e culturais implicadas em pensar e potencializar outras maneiras de se pensar e praticar educação.

Ampliando estas relações Claudia Ribeiro Bellochio aponta para o desejo de pensar sobre algumas tramas na e para a formação cultural de professores na Pedagogia na soma das possibilidades, “considerando os embaraços do caminho, a finitude constante de nossas respostas/verdades” (BELLOCHIO, 2017, p. 32). Para a autora, “a arte pode estar presente de diferentes formas no curso, não somente pela disciplinarização do conhecimento no currículo. Somos muito mais do que a soma de um currículo formativo pode nos dar, vivemos entre-lugares que nos mobilizam estar sendo, aprendendo constantemente” (BELLOCHIO, 2017, p. 35).

Desejo uma arte nos processos formativos que além de informar, provoque, desloque, problematize e promova encontros com os modos do professor ver e ouvir os estudantes, sobretudo as culturas que vão sendo produzidas pelas crianças, no caso de professores dos primeiros anos do ensino fundamental, culturas significadas pelo mundo e que o significam. Culturas que se reinventam. (BELLOCHIO, 2017, p. 35)

A preocupação apontada por esta autora sobre ouvir os estudantes foi o tema central para Luciana Esmeralda Ostetto: “Se escutar é próprio das relações pedagógicas, quem ensina a escuta ao adulto-professor? Pode-se aprender o silêncio e a escuta? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio que contribua para fertilizar a escuta?” (OSTETTO, 2017, p. 55). No centro das problematizações trazidas pela autora está a “disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer”. A escuta de acordo com a autora é sempre relacional e “referenciada a um contexto, circunscrito a um tempo e a um espaço, envolve por uma atmosfera característica daquele lugar em que se passa” (OSTETTO, 2017, p. 57). A pedagogia capaz de emergir desta prática pode nos permitir

aprender a “reparar nas vozes que ecoam das diferentes linguagens das crianças, cultivando tempos e espaços para escutar a poesia nossa de cada dia, que se insinua na eternidade do instante que se faz silêncio” (OSTETTO, 2017, p. 69).

A interação com o outro foi o mote utilizado por Analice Dutra Pillar em um texto sobre os modos de pensar coletivamente a interdisciplinaridade. Ao partir do tema da leitura e da produção de sentidos a autora propõe “pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais através da leitura de produções audiovisuais, as quais envolvem diferentes linguagens e áreas de conhecimento” (PILLAR, 2017, p. 87). Para a autora ao “ao proporcionar leituras de imagens estamos possibilitando não só uma reflexão acerca dos modos de ver e de pensar coletivamente como também rompendo as fronteiras entre os territórios de diferentes áreas do conhecimento num diálogo interdisciplinar para produzir sentidos” (PILLAR, 2017, p. 90).

A diluição das fronteiras e os compartilhamentos também estão presentes no texto apresentado pelo Grupo Contrafilé: “tudo isso emerge nesse compartilhar de muitos espaços, que são dos corpos, das experiências, das dimensões internas, externas, físicas e não-físicas” (CONTRAFILÉ, 2017, p. 115). A partir destas relações o grupo explora as relações pedagógicas que podem ser encontradas quando nos colocamos frente a um problema e vamos procurando caminhos criativos para “desenvolver possibilidades, seja de pensamento, de imagens, mas também, a todo o momento, estamos refletindo sobre o como, o porquê, de que jeitos isso que está acontecendo, de que formas isso que está sendo produzido pode reverberar, se transformar em novos processos” (CONTRAFILÉ, 2017, p. 116).

Nas forças que mobiliza o coletivo em torno de uma arte que pode constituir uma certa forma de engajamento para captar modos de vida que possam ser inventados no cotidiano, nas relações que têm sido estabelecidas ou desejadas entre as pessoas, nas pessoas com os espaços, com os outros seres que habitam o mundo, “enfim, das mais micro às mais macro e de alguma forma traduzi-los, devolvê-los de outras formas para o mesmo mundo, fazê-los circular de outros modos, nem aqui pensando em “obra”, mas em fluxos mesmo” (CONTRAFILÉ, 2017, p. 118).

Nos arremates de um conjunto de textos que foi explorando os modos de pensar juntos os processos formativos, Terezinha Azerêdo Rios nos convida a “pensar feito filósofos” para um exercício de reflexão que “a ampliação e o aprofundamento do saber” (RIOS, 2017, p. 120), um esforço compreensivo que

se traduz numa intenção de diálogo permanente quando se pretende “conviver, desenvolver sua vida junto com outros, num processo de transformação do mundo”. Para a autora para que um empreendimento coletivo se torne um processo colaborativo [e para tanto formativo] é preciso que nossos esforços se assentem no diálogo.

O diálogo, segundo a autora traz em seu bojo desafios, “requer condições específicas para sua realização e vai além do mero falar/ouvir com que costuma ser designado pelo senso comum” (RIOS, 2017, p. 122). É preciso levar em consideração os contextos e sua consistência resulta de um exercício de reflexão e investigação na medida em que amplia o conhecimento e com isso se torna possível “derrubar certos pré-conceitos, apontar contradições, superar problemas” (RIOS, 2017, p. 123). No centro do convite da autora para pensar feito filósofo quando estamos falando em formação de educadores está um desejo de que possamos “nos empenhar na criação da sociedade que desejamos, de que necessitamos e que é possível” (RIOS, 2017, p. 126).

### **Sobre o exercício de abrir o arquivo e olhar o trabalho realizado**

Inspirados pelas ideias de Barbieri (2015, p. 23), a realização deste exercício analítico, permitiu construir espaço que tornou o tempo palpável, pois ele deu visibilidade aos cinco anos de trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa, no qual o simpósio foi uma maneira de propor por meio de convidados nacionais e internacionais as várias formas de tecer e entrelaçar a arte, a pedagogia e a mediação cultural na formação de educadores. São pensamentos, provocações e proposições feitas nas múltiplas vozes daqueles e daquelas que são convidados para estar conosco, seja nas mesas ou na plateia; é por meio desta polifonia que vamos ampliando as relações entre arte e pedagogia; criamos outros cruzamentos; reinventamos e criamos outras, não há uma receita, um procedimento ou uma fórmula, há um desejo que pulsa e que nos mobiliza a criar um espaço de encontro que tem a forma de um simpósio, mas que extrapola a fronteira da forma acadêmica.

O que continua nos mobilizando é a aposta na invenção e criação de processos formativos que venham a romper com os processos lineares e que começam a esboçar uma ideia de redes, ou rizomas, ou cartografias para que possam abarcar “uma multiplicidade de forças circulantes” (KASTRUP, 2015, p. 102), sejam elas “experiências multissensoriais, oficinas de sensibilização,

troca de experiências e mediação distribuída, deslocam a hegemonia dos modos dominantes de perceber e convocam o corpo para o encontro com a alteridade que habita as obras de arte e as diferentes subjetividades”.

Possibilidades que se abrem para pensar o modo como temos lidado com o tema da pesquisa no campo da educação e a possibilidade de alimentar nossos pensamentos com diferentes práticas, possibilidades e maneiras de fazer pesquisa na e com a formação de educadores em arte e pedagogia. (MOMOLI, 2016, p. 81).

Possibilitar espaços que permitem fruir, experimentar, contextualizar e refletir sobre a arte, a pesquisa, a formação do educador e a mediação cultural é uma questão que nos inquieta e desafia a dar continuidade aos debates e problematizações às questões relevantes no contexto nacional sobre o diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico, tratadas em sua pluralidade, em conexão com formação de educadores em Pedagogia, Arte e Mediação Cultural. Assim, pensamento coletivamente a partir de “aspectos históricos, políticos, culturais, artísticos, estéticos e pedagógicos andam juntos ” (GUIMARAES, 2017, p. 27) e que nos permitem pensar na pedagogia – e nos demais cursos de licenciatura – não como uma simples formação profissional “que adentre ao mundo da criança e que não seja resumida ao aprendizado pedagogizante de métodos e técnicas de ensinar” (BELLOCHIO, 2017, p. 36). Mas, de um curso que “ensine, que potencialize o aprendizado de linguagens, procedimentos e processos que serão mediadores do professor na escola, mediadores entre conhecimentos, estando aí a cultura, os estudantes e o próprio professor”. Não reivindicamos a simples presença de um especialista, mas, pensamos nas várias formas do estar juntos, do trabalhar coletivo e colaborativo, dos pensamentos contaminados ora pela arte, ora pela pedagogia, na diluição das fronteiras entre os saberes para que os processos formativos não sejam predominantemente baseados nas letras, nos números e nas racionalidades prescritivas, antes, o que buscamos é criar com as palavras, inventar com os números, fazer novas regras e compor outros mundos com mais, poesia, mais arte e mais vida para ser o que se quer ser seja nas escolas, nas ruas ou nas universidades.



## Referências

- ANDRADE, Maria de Fatima Ramos. Modos de ser infâncias. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015. p.16-20.
- BARBIERI, S. O desassossego de que se ocupa a infância. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p. 21-24.
- BARROS, M. de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record, 2007, p.17.
- BELLOCHIO, C. R. Modos de pensar juntos a formação cultural de educadores em arte e pedagogia. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- COUTINHO, R. Modos de fazer/pensar pesquisa: considerações. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016. p.96.
- CHRISTOV, L. H. da S. Caminhos, cuidados e perguntas de uma perspectiva plural para a palavra infância. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p. 8-15.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DEMARCHI, R. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 01.
- FRANGE, L. B. :A arte contemporânea se sustenta. Atenta?:O seu ensino se sustenta. Atenta?:A pesquisa se sustenta. Atenta?: In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 39-50.
- GATTI, B. A. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em Artes. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p.43-52.
- GRUPO CONTRAFILÉ. Onde o comum se faz possível. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- GUIMARAES, L. Desbordeamentos na formação cultural de educadores em arte e pedagogia. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE

E PEDAGOGIA, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.

KASTRUP, V. A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p. 95-104.

LOMBARDI, L. M. S. Aconteceu com Estela. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015. p. 65-74.

LOPONTE, L. G., Arte, verdade e pesquisa em educação. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 125-137.

MAÇANEIRO, S. De como histórias se movem: A/R/Tografia instaurada por entre corpos dançantes de professores de arte. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 138-149.

MARIN-VIADEL, R. Las teorías educativas también se hacen con imágenes: Pesquisa Baseada em Artes Visuais. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 97-109.

MARTINS, M. C. Modos de cartografar a formação cultural: uma problematização. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p.106-113.

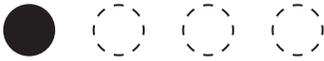
\_\_\_\_\_. Modos de pesquisar na contemporaneidade: instaurações. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 8.

MOMOLI, D. B. Uma narrativa sobre modos de provocar pesquisa a formação de educadores em Arte e Pedagogia. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016. p.79-81.

MORAES, D. Z. Rabiscos de realidades: o desafio de narrar e compreender a profissão docente. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 9-25.

NOGUEIRA, M. A. A formação cultural de professores ou a arte da fuga – 15 anos depois. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA,

- 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- OSTETTO, L. E. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- PILLAR, A. D. Modos de pensar coletivamente a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais: leitura, interação e sentido. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- PILOTTO, S. S. D. Modos de provocar pesquisas: reflexões. SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, II, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 55-56.
- RIOS, T. A. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015. p. 54-63.
- \_\_\_\_\_. Odesafiodaconvivênciacolaborativa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, III, 2017, São Paulo, SP. Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- SALLES, C. A. Modos de pesquisar na contemporaneidade. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 26-38.
- SANTOS, M. F. O olho e a mão de quem espreita uma arte sã. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016, p. 57-78.
- STRAZZACAPA, M. Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p. 86-94.
- TEUBER, M. Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: questões para o debate sobre a formação do professor de Artes Visuais. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2016, São Paulo, SP. Anais do II Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2016. p. 150-164.
- TORREGROSA, A. Cartografías y efervescencias en la formación artística. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p. 127-136.



## MODOS DE CONSTRUIR NARRATIVAS VISUAIS

Olga Egas

Rita Demarchi

*O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado.*

Ecléa Bosi<sup>1</sup>.

Desde 2002 somos parceiras no grupo de estudos, em diferentes pesquisas e no interesse nas visualidades contemporâneas. Nossas dissertações de mestrado apontam para tais visualidades, sejam elas atreladas à produção artística de artistas ou escolares. Foi exatamente nesse ano que fomos provocadas por Mirian Celeste a arquitetar registros e reflexões sobre nossas reuniões de estudos em linguagens não verbais. Tais registros eram nomeados por sínteses *estéticas*, para “promover os ganchos teóricos práticos” desses encontros e claro, resgatar a memória dos acontecimentos, retomando-os por meio de um novo ponto de vista, pessoal e singular, compartilhado no grupo para provocar reflexões sobre o vivido e como foi vivido.

.....

1- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p.414.



Fig. 1 - Mãos. Foto-ensaio. Imagens: Rita Demarchi e Olga Egas. Fonte: acervo das autoras.

Em maio de 2007 organizamos no antigo Grupo de Pesquisa em Mediação/Cultura/Arte/Público o evento *[con]tatos com mediação cultural: um ciclo de conversações* no Sesc Pinheiros/SP. Foram quatro encontros, reunindo convidados e público, entre eles arte-educadores, educadores, pesquisadores e estudantes interessados em pensar a mediação cultural, através da ação mediadora propriamente dita; a curadoria educativa com suas escolhas e intencionalidades e as políticas e práticas para a formação cultural. E novamente a *síntese estética*, com imagens fotográficas capturadas do encontro anterior, acrescidas de trilha sonora, reinventadas agora para aproximar os participantes dos momentos vivenciados, rememoravam o contexto anterior, conceitos e ideias numa ação mediadora através de um diálogo visual que

acredita no outro e deseja que tal encontro instaure a acolhida e a sensação de pertencimento coletivo.

Nas três intensas edições do *Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Artes e Pedagogia*, sob coordenação de Mirian Celeste e responsabilidade do GPeMC e do GPAP, essa ação mediadora ganhou o aporte de nossas pesquisas de doutorado na vertente das Metodologias Artísticas de Pesquisa (ROLDÁN, J. & VIADEL, R.M., 2012<sup>2</sup>) com ênfase na fotografia como linguagem expressiva própria, rica em conhecimento, que ultrapassa a mera ilustração.

Assim, além das narrativas visuais compartilhando os registros fotográficos de cada dia, apresentados na abertura do dia seguinte, inauguramos a produção de fotoensaios que se conjugam com os textos dos anais de cada evento. Para nós, os fotoensaios articulam dois aspectos essenciais: o olhar atento para a particularidade de cada foto e, concomitantemente à sua relação com o conjunto de fotos – jogos que nos permitem comparar semelhanças e diferenças, ausências e excessos, bem como as microperspectivas – um conjunto de instantes articulados, que proporcionam a visualidade daquela realidade muito mais do que uma foto única.

*Dessa forma,  
tomamos uma atitude em que tudo ganha importância  
nos jogos imagéticos não-lineares:  
para além dos retratos dos palestrantes e  
das cenas das ações poéticas,  
também importam, entre outras coisas:  
corpos em atenção, em expectativa,  
afetos, compartilhar, confraternizar;  
as mãos dos participantes que dão e recebem, de mil formas;  
as bolsas, objetos, cabelos e tecidos que revelam  
gostos, cores, texturas e diversidade...*

Não se trata de simples registro, nem de revelar a realidade através da imagem – como se houvesse uma realidade a ser revelada – mas, considerar que a fotografia permite construir narrativas da memória como realidades abertas e polissêmicas, convocando a atitude visual do observador a reconstruir a cena com fragmentos para estar “dentro” e “fora” dos acontecimentos e assim, descobrir modos sensíveis e possíveis de fazer parte dessa história.

.....

2- ROLDÁN, J. & VIADEL, R.M. Metodologias Artísticas de Investigación en Educación. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.



## MODOS DE DIALOGAR SOBRE O ENSINO DE ARTE: O JOGO DE PROSA

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
Fabio Wosniak

O Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (GPeMC) promoveram no **III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia** sob o tema **con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:** uma ação que foi denominada *Jogo de Prosa*, um espaço do tipo “Café com Debate” ou “World Cafe” sobre a Arte na Pedagogia<sup>1</sup>. A presente recapitulação trata apenas de apontar para o *Jogo de Prosa* como uma das formas que encontramos de criar espaços de comunicação sobre processos criativos acerca do ensino da arte.

O *Jogo de Prosa* em 2017 contou com a participação de noventa profissionais da educação, dentre professores da educação básica, estudantes de licenciaturas, professores formadores de professores, professores que atuam em diferentes cargos de diversas Secretarias da Educação gestores e educadores de museus e de coletivos culturais. Foram formados nove grupos posicionados junto às mesas presentes no espaço da ação, cada qual com sua/seu anfitriã/anfitrião que fazia a mediação, a redação do que o grupo conversou, bem como registros fotográficos dos desenhos e cartografias traçadas.

.....

1- LOMBARDI, L. M. S. S. e WOSNIAK, F. Jogo de Prosa: criando possibilidades de diálogos sobre o Ensino de Arte. Anais do III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia: con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:/ Universidade Presbiteriana Mackenzie, 12 a 14 de junho de 2017 – São Paulo: Terracota Editora, 2017.

A partir de uma questão impulsionadora – *Quais fatores podem impedir ou impulsionar o/a formador(a) a assumir riscos criativos?* – os participantes foram convidados a debater, falar, desenhar, elaborar cartografias, criar estratégias visuais em cooperação artística e escrever sobre suas realidades – desvelando-as. Nós, os anfitriões, exercitamos a escuta sensível, nos encantando com as problematizações, questionamentos e desnaturalizações das maneiras de proceder que os participantes propuseram.

O ensino de arte nos unia na prosa, mas éramos parceiros-outras de longe: em termos espaciais, das diferenças étnicas, de gênero, de diferentes tribos urbanas, variadas composições sociais e estratificações econômicas. Os pequenos núcleos revelaram a inquietação de sermos tanto semelhantes quanto heterogêneos e somados aos elementos comuns às nossas práticas, surgiram discordâncias, reverberando em reflexões potentes.

Limitando-nos aos aspectos principais, foram apresentados como **fatores que impedem os professores de arte de assumirem riscos criativos**, os seguintes elementos: o persistente preconceito dentro dos ambientes de trabalho sobre o trabalho no campo do ensino de Arte e conseqüente o medo relacionado à estabilidade no *emprego*; preocupações quanto à presença de pessoas com deficiências e a fragilidade das escolas em efetivar uma real inclusão; dificuldade da universidade em ousar; o prejuízo das avaliações em larga escala e da lógica dos exames e provas; fatores institucionais e políticos devastadores da tarefa docente, tais como as reformas educacionais impostas autoritariamente sem a escuta dos profissionais; o estabelecimento de currículos obrigatórios e as ameaças de fechamento de escolas públicas; as dificuldades de acesso às artes acessíveis somente à elite e o racismo como elemento obstrutor do cidadão fruir arte com igualdade de direitos. Foi considerado também como um fator nocivo, o olhar dos conservadores: a cultura da punição; a vigilância; os engessamentos; o autoritarismo; a primazia da heteronormatividade e a gestão antidemocrática.

Da parte dos estudantes presentes, um fator considerado prejudicial foi o de professores oferecerem propostas avançadas em relação a conteúdos e reflexões, em vez de ações básicas de formação inicial, que contemplem “quem não sabe”, “quem não viu arte”, “quem não fruiu”. Além disso, apontam para o fato de a formação ser superficial, dado o fato de a carga horária de Arte ser pequena (na Educação Básica e no ensino Superior). Também foi pontuado o incômodo com a “ideia de erro” propagada nas escolas e o decorrente desejo por outras formas de pensar a educação com e a partir da arte.

Considerando os **fatores que impulsionam o professor a assumir riscos criativos**, os participantes do *Jogo de Prosa* mencionaram a coletividade, pensada a partir de uma qualidade comum ou essencial que nos move a educar, imaginando e planejando a educação em união, saindo dos campos de conforto e tendo coragem de romper com o habitual. Os relatos acusaram os sistemas universitários de serem grandes motivadores de “engessamento” para os processos de ensino e aprendizagem da Arte e questionaram o quanto estaríamos dispostos a provocar pequenas “revoluções” que seriam a realização de transformações na forma de pensar a escola e o ensino de Arte, assim como na forma como nos relacionamos com as nossas próprias experiências com as artes. Outros fatores foram mencionados pelos participantes, como o fato de que -aquilo que nos impulsiona nem sempre significa uma coisa considerada boa, isto é, monotonias, ausência de experiência, “mesmices”, dificuldades ou medos podem representar desafios que nos impulsionam. Risco, neste caso, é visto como “oportunidade de desviar da meta”.

O *outro* também foi mencionado como um grande motivador, que traz a pulsão no espaço comum entre eu e o outro. Ousar foi aludido como tendo relação com a experimentação permanente, já que sempre almejamos por outro atravessamento – do fazer, refazer e fazer mais ainda – postura que aproxima a docência do processo artístico. Fator impulsionador também foi apontado como



Fig. 1 - Cartografias de Pensamentos docentes. Fotos de Mariane Abakerli.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

ter uma resistência autoral – inquietação de querer explorar permanentemente o que está em sala de aula, pulsando nos corações, nas mentes, nos valores e nas necessidades contemporâneas.

O debate sobre fatores que impulsionam a atitude de ter riscos criativos levou algumas professoras a declarar que a própria criança nos “desinstala”, nos coloca em questionamento constante. A mudança e a transformação nos são solicitadas pela criança no cotidiano. Ela invoca: “esse não é meu pensar, não é minha leitura!”. Nosso desafio é a inteireza da criança. Precisamos “estar criança”, “ser criança”: o que significa se colocar em atitude de insubordinação.

Tomamos como desafio criar um exercício reflexivo-estético para escutar professores no contexto de um congresso internacional. Assim é que o *Jogo de Prosa* se constituiu como atitude de resistência perante o cenário de desvalorização da categoria docente, que suscita maior desejo pelo diálogo. Como Arte/Educadores nos contrapomos ao silenciamento e buscamos viver em constante abertura para a complexidade que nos rodeia, intencionalmente em posição de compreender os rizomas, conturbar os dualismos e ativar os entrelugares da criação artística e do ensino.



## AÇÕES POÉTICAS: ESPAÇOS DE ENCONTRO ENTRE MUITOS PONTOS

Alessandra Ancona de Faria

Após uma mesa, na qual escuto diferentes falas instigantes e meus pensamentos estão a correr em múltiplas direções, saio da sala e enquanto tento chegar à mesa do café para beber algo que faça uma pausa em minhas reflexões, sou surpreendida por uma música que permite que meus músculos do pescoço se relaxem e os neurônios deixem de correr em todas as direções de minha cabeça.

Algumas vezes não é uma música, é uma cena, um palhaço que brinca com os congressistas e permite aflorar risadas contidas durante aquela tarde de reflexões necessárias.

O que acontece comigo neste momento? Qual a função deste intervalo poético no qual sou prazerosamente lançada?

A vivência deste pequeno momento poético me transporta para um intervalo do pensamento. Conecto-me com outra parte do meu ser que olha para o mundo com todos os sentidos. Este intervalo me dá fôlego para retomar a mais uma rodada de apresentações nas quais poderei pensar sobre diferentes aspectos do trabalho que realizo. Coloco novamente o pensamento em marcha, estabelecendo pontes, fazendo relações e aproximações mentais entre tudo que já conheço e este novo universo para o qual estou sendo apresentada, ainda que por vezes seja apenas uma nova leitura de algo presente na minha vida.

E neste movimento intenso, vivo plenamente a frase “estou com a cabeça a mil!”. As ações poéticas propostas nos Simpósios Internacionais Formação de Educadores em Arte e Pedagogia tem a função acima descrita? Não! Sem minimizar ou desprezar a importância que este descanso a uma

forma de pensamento possa ter, não é o que buscamos com as ações poéticas. A compreensão das ações propostas nos Simpósios se relaciona ao conceito de experiência estética.

A dimensão estética da experiência, seja na arte ou nas experiências rotineiras, possibilita o vínculo entre a finitude e o processo da experiência. Torna possível a relação entre processo e produto, em que cada etapa é importante no continuum da experiência e contribui para sua consumação. A dimensão estética da experiência, por possibilitar o *continuum* experiencial, define a experiência como educativa. (PONTES, 2015, p. 208, grifo do autor).

O sentido de que a experiência estética faça parte dos Simpósios Internacionais Formação de Educadores em Arte e Pedagogia está intimamente relacionado à compreensão de ensino de arte amplamente discutida nestes encontros.

A vivência da Arte como parte do processo reflexivo sobre a própria Arte e seu ensino nos permite outra forma de compreender suas possibilidades.

E isso é o que ocorre, por exemplo, na experiência estético-artística, entendida como perfeição ou realização daquela experiência estética difusa que ocorre em certos momentos da vida cotidiana quando a nossa relação com o meio ambiente, e em conformidade com nós mesmos, atinge um ponto de equilíbrio dinâmico. Na verdade, a experiência estético-artística não é nem emocional, nem prática, nem intelectual, mas se constitui na unidade desses fatores. Como John Dewey já escrevia em seu livro *Arte como Experiência* (1925) “A arte representa (...) o evento culminante da natureza e ao mesmo tempo o grau mais elevado da experiência” (p. 8). Dewey distinguia a ideia da Arte como experiência (DEWEY, 1934). A obra de arte é então, uma experiência estética plenamente realizada e vice-versa. Isto significa pensar a obra de arte não apenas e primariamente como objeto, mas como evento, ou como objeto-evento. (DIODATO, 2015, p. 20).

Diodato esclarece o sentido destas ações, diferenciando-a de uma vivência da Arte como objeto, como um momento no qual eu estabeleço uma relação que se aproxima do consumo de algo, de um acercar-se que mantém uma distância. A ideia de intervalo é bastante esclarecedora da postura então assumida. Faço um intervalo para o café, dou uma pausa para o movimento que toma meu corpo e meus pensamentos e a relação que estabeleço com a arte propõe esta mesma distância, este parêntesis no processo de transformação pelo qual estou passando. Consumo a arte que me é oferecida, mantendo a distância do não envolvimento.

Essa postura de distanciamento não é a que buscamos. A arte nas ações poéticas é vivida como parte e não como intervalo. A experiência estética possibilitada pelas ações poéticas é continuidade das múltiplas relações que estabelecemos nos diferentes conceitos e trabalhos apresentados. Apresentações que não se limitam à exposição verbal e que estabelecem diálogo com as experiências vivenciadas, seja pelo som, pelas mãos que bordam, pelo sabor permeado de cores e formas ou pelas cenas.

A perspectiva de uma ação poética é de interação entre quem propõe e quem faz parte. Sem o distanciamento entre artista e público, tais ações buscam um estado de criação e reflexão coerente com a compreensão de ensino de arte.

A compreensão de que pensamos com os sentidos, com os gestos, com a criação decorrente desse fazer parte, desta experiência que dialoga com o saber nem sempre consciente, não dominado pela razão, não traduzível somente em palavras, em conceitos, mas sem a exclusão destes.

Ser coerente com a concepção de arte como parte, não como momento de descanso para as disciplinas ou conceitos complexos; arte como reflexão, não como decoração de festas, eventos ou congressos; arte como criação que é minha também, estabelecida neste momento de experiência coletiva.

As ações poéticas são um convite que fazemos aos participantes dos seminários para que estes encontros tragam a compreensão da Arte como parte do científico, da mesma forma que buscamos a presença da arte como forma de conhecimento nas escolas e demais instituições de ensino.

Nos Simpósios, os territórios afetivos, as narrativas visuais, os acolhimentos sonoros e tantas outras ações poéticas nos envolveram e nos encantaram. Colocando-nos em estado de fruição/criação/reflexão vividos intensamente nestes dias de encontro juninos na Universidade Mackenzie.



## Referências

DIODATO, R. Sobre o sentido da experiência estética. *Revista Tempos e espaços em educação*, v. 8, p.15-23, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4511>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Reflexões sobre a experiência estética na educação. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 09 abr. 2018.



SOM[AR], SO[AR], TOC[AR],  
 ESCUT[AR], EXPERIENCI[AR]...

Monique Traverzim  
 Wasti Silvério Ciszewski Henriques

Tocar uma música, ser tocado por ela, tocar um instrumento musical... tocá-lo... Permitir que sejamos atravessados por ela, pelo outro, por nós mesmos, por meio dela. O som... Vibração no ar... Ar... Ar que respiro... Sopro de vida... Entre ela e o outro eu me encontro, no encontro com ela e o com o outro eu me descubro. Nos I, II e III Simpósios Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, a experiência estética e estésica é compar[trilhada] – como nos diz a inspiradora artista Lucimar Bello –, entre arte-educadores, pedagogos, artistas, estudantes, participantes... Pessoas que se dispõem a ensin[ar] e aprender, dividir e som[ar], sentir e perceber.

Ao caminhar e toc[ar] a flauta por entre essas pessoas e seus olhares curiosos, despertamos escutas carinhosas na intenção de lhes acolher e receber no II Simpósio, mas são essas pessoas que nos acolhem e mantêm aceso o desejo de continuarmos as envolvendo como em um abraço sonoro que as toca e as traz até o momento presente, momento da experiência, do *Acolhimento Sonoro*.

O *Acolhimento Sonoro* é um convite poético feito pelo soprar em uma flauta solo ou por ela imbuído da sonoridade criada pelo dedilhar no teclado de um piano. Uma vivência que está distante da ideia de uma apresentação musical em que se toca no alto de um palco em que cabe ao público apreciar de suas cadeiras distantes, em uma posição desprivilegiada, como se não pudessem fazer parte daquela sonoridade, daquele fazer, daquela experiência.

No propósito de unir e compartilhar, o repertório musical é escolhido com atenção e zelo para que todos os que se encontram em um único lugar – II Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia (2016) – permitam-se ser tocados pela Música sentindo-se parte de um coletivo, de uma rede que não começa e nem termina ali, mas simplesmente perpassa e às vezes, ou ao mesmo tempo, transpassa por sentidos, emoções, conhecimentos. Nesse lugar se faz necessário uma diversidade musical que reflète múltiplos territórios dos quais chegam os participantes, um repertório musical que possa encontrar e acolher diferenças, outras culturas da Europa, América Latina e os outros “Brasis” que cheios do sopro de vida chegam até nós... Vida! Vida artística, vida escolar e vida acadêmica...

Não diferentemente é preparada a *Ação Poética* que questiona e repensa: o papel do músico e do espectador, a função da Música em um evento acadêmico, a formação musical de pedagogos e a democratização do ensino musical por meio de uma experiência de sensibilização que “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes” (LAROSSA, 2002, p. 24).

Inspirados pela potência do *sensorium infantil*, propusemos ações que conectassem escuta, olfato, tato e visão. A alteridade construída no ver, ouvir e sentir o outro por meio de uma experiência de sensibilização musical com a utilização de música instrumental ao vivo, tecidos com diferentes texturas, odores, corpos em movimento, corpos parados, olhos bem abertos e outrora olhos cerrados, tivemos o privilégio de observar e de criar um tempo para que a experiência da alteridade acontecesse. Um tempo mais longo, um tempo para par[ar], um tempo para silenci[ar], para toc[ar], so[ar], resso[ar] e escut[ar].

Esse parar para escut[ar] convocou aos participantes a colocarem seus mundos sonoros internos em contato com as experiências sensoriais e estéticas ali apresentadas. Que sentidos aquelas vibrações ao serem recebidas por sujeitos plurais evocavam? Sendo a música um espaço de afetos, foi instaurado um território de conexões inéditas, transitórias e múltiplas (DELEUZE e GUATARRI, 2014; SANTOS et al., 2012). A música atuou como um lugar de escutas heterogêneas, as quais foram compar[trilhadas] por meio de palavras que refletiam sensações, emoções e estados.

As palavras, provenientes de um pensar compreendido como a ação que dá sentido “ao que somos e ao que nos acontece”, produziram sentidos e funcionaram como mecanismos de subjetivação (LARROSA, 2002, p. 21). Propusemos um enredamento dos sentimentos e emoções que atravessam cada participante por meio da construção coletiva de uma nuvem de palavras, criada a partir de um movimento rizomático, sempre aberto, que possibilitou o acontecimento e a potência de expressão do ser. As conexões entre as palavras verbalizadas por cada participante, por cada pessoa presente, permitiram colocar cada um em um espaço livre, acima dos tempos, no qual puderam tomar contato consigo mesmo e ampliar a consciência da sua subjetividade (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001).

Esse tempo-espaço, atravessado pelo som[ar] em contato com o eu, construído pelo nós, permitiu-nos so[ar], toc[ar], escut[ar], experienci[ar]... e assim pudemos ser-fazer música e reafirmar a potência entre vida e arte. Seguimos com o desejo de fomentar mais espaços para as sonoridades presentes na Arte e na Pedagogia, entendidas como conhecimento, expressão e criação. Defendemos a importância de elevar a potência de um fazer artístico democrático nestes espaços de formação destinados a nos mobilizar. Afinal, as múltiplas formas de modos de pensar e provocar ENCONTROS com a arte e mediação cultural na formação de professores só são possíveis por meio de verdadeiras experiências estéticas. Seguimos como a esperança de que as muitas músicas presentes em cada um de nós de enredem e fluam como potência de transformação e transcendência.



## Referências

BRITO, T. A de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 2014.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-p.28, 2002.

SANTOS, R. M S et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.



## :COM: UMA AÇÃO POÉTICA

Lucimar Bello P. Frange

*Ao fazer vadiagem com letras posso ver quanto é branco o silêncio do orvalho.*  
Manoel de Barros (2007)

Moro em São Paulo. Trago de uma viagem a Minas Gerais sequilhos de maisena com leite condensado; doce de leite enrolado na palha de milho, doces redondos; biscoitinhos de farinha de trigo cobertos com gergelim (dos lanches de tardes mineiras). Em São Paulo, compro amêndoas confeitadas brancas (usadas em festas de núpcias). Agrego os saberes gustativos das Minas Gerais aos saberes dos árabes e de muitas etnias. Em casa, separo mini vasilhas de louça branca e mini panelas encomendadas às Paneleiras de Goiabeiras, no Espírito Santo (numa das minhas visitas a elas). As vasilhas, os saberes de outras pessoas e de outros lugares, foram constituintes da ação poética **:com:** em 2017. A mesa é posta. Mesa de cartografias com mapas de desenhos a comer, aguardando mapas de subjetivações e de comedorias coletivas. Uma toalha branca adamascada com desenhos de folhagens recebe as quitandas colocadas nas vasilhas (toalha das antigas). Entre as vasilhas (continente) e as gostosuras (conteúdo), um forro de papel transparente furta-cor, não furta, mas acende cores suaves, intervalos de luzes e tons que fazem vibrar um *silêncio de orvalho*. A mesa espera os convidados que olham e entre-olham, mas não podem comer. As bocas salivam, aguardam a largada para os atos de comer. Os olhares e os



Fig. 1 - :com: uma ação poética. Imagens: Rita Demarchi e Olga Egas. Fonte: acervo das autoras.

corpos, nada silenciados dos pesquisadores, ficam à espera de uma mesa posta à deriva. Uma mesa posta como acidente, mesa inesperada nesse lugar, um anfiteatro com palco e cadeiras em filas e em fileiras. A mesa comprida num espaço intervalar, com as cadeiras dos lados, cria um vazio de distância que intensifica uma presença pressuposta. Uma mesa posta com muita delicadeza. Muita. Numa ação na qual eu sou as nossas distâncias, tentando acionar os quatro incorporais: o tempo, o lugar, o vazio, o exprimível (CAUQUELIN, 2005), para além das determinações e das previsibilidades. Tento corpar, nas inter-invenções colaborativas, os **corpus** – os mais cheios de in.com.possíveis.

As palestras acontecem e os **comíveis** continuam à espera. Chega o momento. Entro como chefe de cozinha (vestida em preto e branco), e entram comigo algumas pesquisadoras participantes do Simpósio. Elas convidam as pessoas para passar álcool-gel nas mãos e, passar novamente de mão em mão, olhando nos olhos. Uma alegria de encontros miúdos ativa uma tatilidade corpórea para pinçar os mínimos de comer que, de tão pequenos, precisam ser comidos com a ponta de dois dedos, dedos-de-pinças. Ato de muitas delicadezas e de mínimos atizam as pessoas que comem, degustam, contam histórias, se tocam. Os sabores ampliam os saberes tão finamente trabalhados nessa imersão simposiana. Uma mesa em preto e branco mais os tons de bege, gera uma troca de com-versas e de com-versa-ações e de subjetivações. Encontros e acontecimentos são gestados nessa situação e nos **Desenhos de Comer** que só acontecem quando são comidos em compar-trilhas. *Os atos estéticos como configuração da experiência, novos modos de sentir novas formas de subjetivação política* (RANCIÈRE, 2005).

Desde 2009 realizo os **Desenhos de Comer** e, para eles, criei as categorias: **fazedores**, os que fazem; **comíveis**, o que se come; **comentes**, os que comem; **comedores**, os vasilhames; **fomedores**, os que tem fome e a saciam; **famintes**, os que passam fomes; **com.mentes**, os que mentem sobre, entre e nas comidas. Cada uma dessas categorias possibilita inúmeras pesquisas. Os **Desenhos de Comer** dialogam com artistas contemporâneos e com artistas de outras épocas e, de inúmeras culturas mundos afora. São saberes agregados em ações pequeninhas, no entanto ações-gigantes-de-possibilidades.

**:com: uma ação poética** propõe *a arte como encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento – e, a partir daí, um testemunho contra a arrogância da grande tentativa estético-política do devir-mundo do pensamento* (RANCIÈRE, 2005).

**:com:** **uma ação poética** propõe deslocamentos para a-lo-camentos outros. Deslocamentos de intensidades do vivido em atos pesquisantes, atos-amálgamas que agregam, indagam e buscam conexões para gerar dúvidas incessantes. Os **Desenhos de Comer**, nessa ação poética, constroem uma cartografia como método de pesquisa-intervenção; é um caminhar sem metas prefixadas, *meta-hódos*; uma inversão para *hódos-metá* – uma experimentação do pensamento e de pensamentos-coletivizáveis. Proponho um caminhar que traça, no próprio percurso, suas metas-incertas. Os **Desenhos de Comer** só se realizam no momento em que os **comentes** comem os **comíveis**. Trata-se de uma intervenção – inter-invenção-ação – entre muitos, intra e extra mundos evocados por um gesto tão simples – comer com dedos-pinças. O escolher, o pegar, o levar à boca, o salivar, saborear, lembrar, fincar no corpo como uma finca, aguda e afiada, um *método cartográfico, uma composição de linhas* (Deleuze e Guattari). Linhas que nos sustentam e nos atentam para pesquisas da arte-na-vida! Em todos os lugares e sem concessões, das infâncias às adultidades! Assumo a minha vadiagem das letras, das formas e das linhas criáveis em direções-movediças.



## Referências

- BARROS, M. de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro, São Paulo, Record, 2007.
- CAUQUELIN, A. *Frequentar os incorporais, contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível, estética e política*. São Paulo: Ed. 34, 2005.



## TERRITÓRIOS AFETIVOS: PRÁTICA ARTÍSTICA E MEDIAÇÃO COMO CO-CRIAÇÃO GEOPOÉTICA

Lilian Amaral

Transitar entre territórios tem-se convertido em condição humana contemporânea. Territórios culturais, afetivos, religiosos, para muito além dos geográficos, tem configurado uma nova cartografia cognitiva. Tratamos de interterritorialidades como formas de abordar a cartografia social contemporânea; como experiência no território vivido, mapeado, baseado na capacidade de desenvolver leituras e interpretações de mundo, de realidades sociais, por meio de práticas culturais, artísticas e educativas que implicam o âmbito corporal por meio da observação, percepção e intervenção no território praticado.

A cartografia se constitui em uma representação artística e cultural da realidade em deslocamento. Trabalha com o movimento e mudança, cria fluxos entre o visível e invisível e resulta em um mapa geopoético de experimentação e de interpretação da realidade diária. Opera simultaneamente em um campo local e global, real e virtual. Como nos propõe Merleau-Ponty, não se trata de proporcionar mais informação, mas o que realmente se faz necessário é deixar o testemunho. E este testemunho é o que pretendemos discutir na qualidade de agentes de mediações com o patrimônio cultural contemporâneo no contexto do III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, sob o tema **con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:**, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre 12 a 14 de junho de 2017.

Na qualidade de artista/pesquisadora/docente [a/r/tógrafa] propomos formas outras de construir espaços de diálogo e intercâmbios, criando situ-ações de co-criação em contextos acadêmicos, quer sejam seminários, congressos e

simpósios, instaurando práticas performativas co-elaborativas que constituem, a um só tempo, uma experiência de reflexão autopoiética e imersão coletiva no território. Objetivamos ativar os repertórios simbólicos – patrimônios migrantes – trazidos pelos participantes, proporcionando momentos de co-criação, de escrita co-elabor-ativa, configurando um coletivo temporário, uma rede afetiva singular.

A ação poética: “Territórios Afetivos” articula-se à pesquisa em processo Geopoética – Cartografia dos Sentidos – Laboratório Nômade: arte, rede e narrativas da memória em contexto ibero-americano contemporâneo<sup>1</sup>. Configura-se enquanto Observatório do[s] Território[s], plataforma e estação de trabalho investigativo e colaborativo. Objetiva criar e articular redes latino americanas em torno das relações entre arte, ciência, tecnologia e patrimônio cultural, atuando como dispositivo de ativação, educação, criação e inovação em microterritórios.

**Bordar como ato de escuta : narrativas em processo.** “Territórios afetivos” instaurou uma situ-ação performativa coletiva iniciada com o envolvimento dos grupos de pesquisa Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas (GPeMC) e Arte na Pedagogia (GPAP)<sup>2</sup>, desvelando uma experiência meta-curatorial de cartografar afetos em deslocamentos, por meio da construção de uma narrativa coletiva derivada de interterritorialidades bordadas por participantes do encontro científico. A partir do ato de bordar, propomos uma urdidura afetiva em que cada participante estabeleceria relações com a experiência de estar em estado de co-presença e co-elabor-ação, partindo dos seguintes dispositivos disparadores: “O que trago? O que troco? O que transformo?”.

Em uma ágora temporária, uma performance silenciosa foi configurando um estado de atenção poética multisensorial, ativada pelos sentidos de um corpo coletivo em sintonia, plasmado na materialização de uma trama de palavras porosas, resultando em narrativas em processo. A ação poética trans-bordou os limites físicos do espaço de encontro científico em direção ao contexto urbano do Território Cultural da Consolação<sup>3</sup>.

.....

1- Ver [www.oepe.es](http://www.oepe.es); [www.riep.es](http://www.riep.es) [Espanha]. [www.reddelopatrimoniabile.com](http://www.reddelopatrimoniabile.com)

2- Grupo de Pesquisa Mediação Cultural/GPeMC e Grupo de Pesquisa Arte na Educação/GPAP, liderados pela Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP.

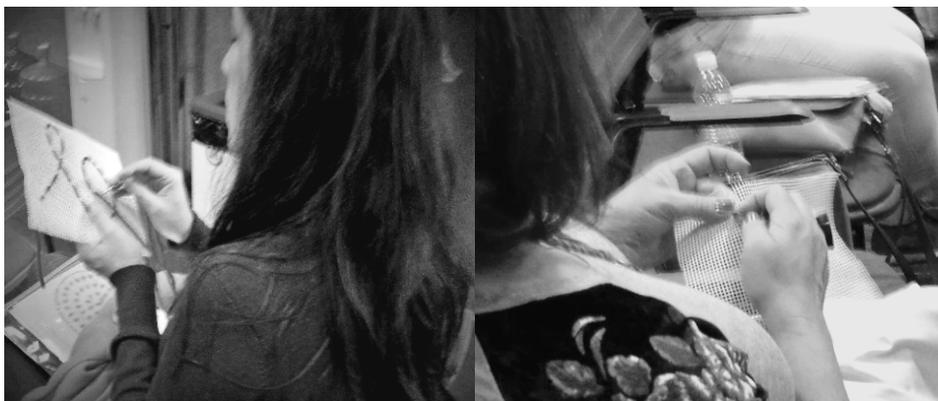


Fig. 1 - Narrativas em processo. Imagem: Lilian Amaral. Fonte: acervo pessoal da autora.

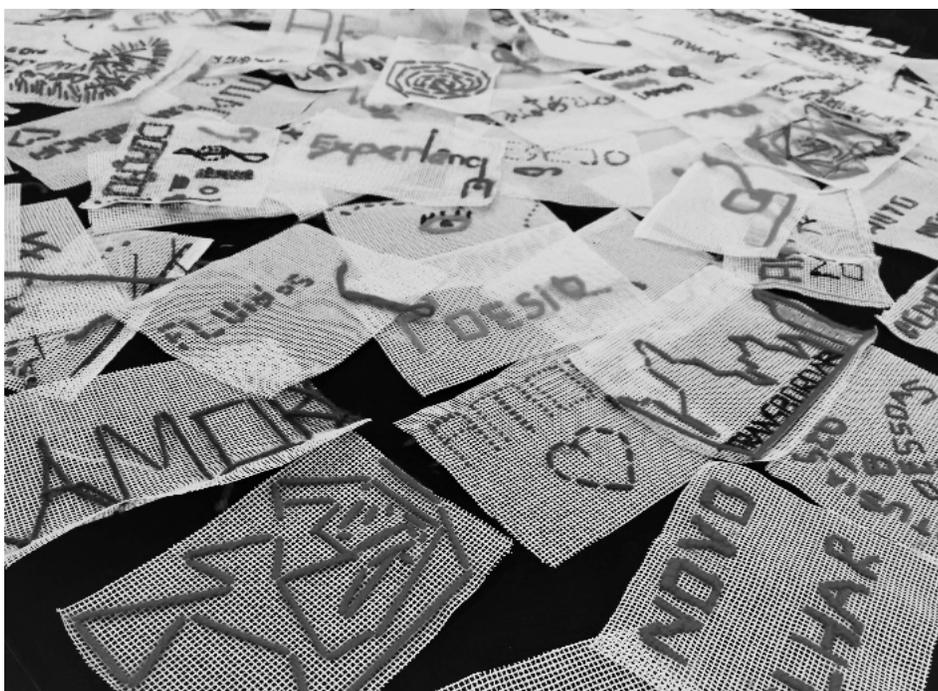


Fig.2 - Narrativas Bordadas. Imagem: Lilian Amaral. Fonte: acervo pessoal da autora.

.....

3- Sobre Território Cultural da Consolação: disponível no site da Ação Educativa - <http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/territorio-consolacao-atividades-culturais-imaginarios-urbanos-conflitos-e-resistencia/>

Perfocaminhadas atravessaram tempos e espaços da memória da rua, friccionando a cultura urbana. Encontro e confronto, consenso e dissenso, disputas pelo espaço foram revisitadas em meio à leituras públicas, escutas urbanas e cine-imersões que nos transportaram ao ano de 1968 e aos embates estabelecidos no território, conhecidos como *Batalha da Maria Antonia*<sup>4</sup>.

A intenção da ação poética pautou-se em provocar uma reflexão sobre as questões propostas pelas pesquisas, projetos e práticas desenvolvidas pelos participantes [territórios afetivos de origem] e o encontro com um contexto cultural e afetivo configurado pelo diálogo com outros pesquisadores e o entorno urbano - a Universidade, a rua, cidade de São Paulo, território nômade. Utilizamos os seguintes dispositivos para ativar e performar o espaço da rua: caminhar e observar, procurar, descobrir, inventar e encontrar elementos que constituem o lugar; organizar o corpo e os movimentos para adentrá-la. Ver, ouvir, contemplar, “inter-agir” e percorrer toda sua extensão, compreendendo-a como um corpo feito de pele, músculo e osso. Um sistema vivo. **A pele** é a arquitetura, superfície e cores da rua. O **músculo** corresponde aos fluxos, relações, tensionamentos, gestos. **O osso** é vestígio do passado, camada mais profunda e de sustentação da história antiga que se revela no momento presente.

**CorpoCidade: EntreTerritórios Afetivos: RUA como COM+TEXTO: Bordar como ato político.** O desejo que partilha e comunicação de sentidos expressos pelas palavras bordadas, transcendeu a geografia circunscrita à imersão cognitiva no território da Vila Buarque. Entre junho e novembro de 2017 - data da ação poética e posterior intervenção urbana - foi estabelecendo-se um inventário processual do patrimônio afetivo expresso por meio das palavras bordadas, que deslocadas, encontraram renovados sentidos no encontro com o outro, configurando uma arquitetura de relações.

Instaladas no alambrado que circunda o Teatro de Contêiner Mungunzá<sup>5</sup>, as narrativas afetivas instauraram uma acupuntura cultural no território

.....

4 - A *Batalha da Maria Antônia* é a denominação a que se refere ao conflito político-ideológico estabelecido entre alunos da USP e do Mackenzie, ocorrido no dia 2 de outubro de 1968 na cidade de São Paulo.

5- Teatro de Contêiner Mungunzá, SP. Proposta poética de guerrilha cultural cuja iniciativa do coletivo artístico homônimo ocupa - desde uma perspectiva de desobediência civil, um terreno público situado na região pejorativamente denominada de Cracolândia, na região da Luz/Santa Ifigênia, região central da cidade de São Paulo, de fevereiro/2017 até março/2018.



Fig 3. - Instalação Territórios Afetivos. Narrativas em Deslocamento, diálogos com a Rua.  
Teatro de Contêiner Mungunzá: pele, mediador e suporte/contexto, novembro, 2017.  
Fotos: Sissy Eiko e Lilian Amaral. Fonte: acervo pessoal da autora.



Fig 4. - Cia. Teatro de Contêiner Mungunzá, 2018. Imagem: Leo Akio.  
Fonte: acervo pessoal da autora.

ao criar formas de diálogo, apropriação e a co-presença, trans-formando, temporariamente, uma área socialmente vulnerável e em acelerado processo de gentrificação, em lugar para futuros possíveis.

Uma conversa pública tecida por meio de linhas, cores, tramas, nós, texturas e formas converteu-se em território afetivo ao deslocar poesia para a rua: *“arte, afeto, amor, AMOR, AmoR, AmOr, aMoR, desejo, conhecimento, transbordar, poesia, pensar/dizer desenho, escuta, EU / ME, estar com, junto, nós, paz, fé, autonomia, olhar, encantar, ampliar histórias, sentidos, experiência, dançar, saber, sonho, motivação, flor[e]ser, pedagogia, casa...”*

Em meio ao espaço público no entorno da cracolândia, brotaram árvores, bancos, lugares de encontro. Os significados de uma obra ou ação artística são construídos no encontro entre a subjetividade daquele que a propõe e a subjetividade de cada um daqueles que ativamente a tomaram para si. No entanto, no momento em que a proposição começa a tomar forma e o momento em que é ativada, por um e por outro sujeito, deve haver um desejo de alcance público. Quando se decide apresentar publicamente o resultado ou o processo de um pensamento é porque se acredita que ele pode ser pertinente para outros. E não somente para aqueles com quem sabidamente nos entendemos e frequentemente nos encontramos, mas também para outros com quem compartilhamos coisas que talvez ainda não tenham nome.





## INTERFACES: ENTRE DEUSAS E MOIRAS

Mirza Ferreira

Na mitologia grega, as Moiras eram as três irmãs que determinavam o destino, tanto dos deuses, quanto dos seres humanos. Eram três mulheres lúgubres, responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos. Durante o trabalho faziam uso da roda da fortuna, que era o tear utilizado para tecer os fios. Por suas mãos passavam o destino de todos os seres (SCHMIDT, 2002).



*Fig. 1 - Talita Terra, 2017. Fonte: acervo pessoal da autora.*

Fios que se materializam em cenário, mas que também ilustram a concepção da cena que ali habita. Uma trama de fios de diferentes texturas, de diferentes lugares, carregando diferentes histórias. Fios que quando cruzados, geram poesia, sons, movimento... Fios de uma história que não é mais única, pois em cena se conecta a tantos outros fios de tantas outras mulheres de tantos outros lugares. E assim nasce uma trama de fios entrelaçados. Já não é mais possível saber onde começa um e termina outro.

### **A Donzela – energia de criação...**

*Quando a Lua cresce no céu, sou Ártemis dos bosques.  
Busco os caminhos virgens e neles mostro minha força em cada ramo.  
Sou Ártemis quando busco os montes e anseio por novos rumos,  
quando refúgio os limites e não existe o medo.  
Sou Ártemis quando me lanço sem amparo do cume feito com todas as pedras,  
que tentam, inúteis, bloquear meus atos deliciosamente insanos.  
Assim sou Ártemis.*  
(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)



Fig.2 – Olga Egas, 2017. Fonte: acervo pessoal da autora.

Início de um doutorado em Educação. Muitas expectativas. Muitos sonhos. Muita vontade. Uma disciplina prática. Um corpo de dançarina que se sente contemplado: “(...) meu corpo foi convidado a, de fato, fazer parte das minhas vivências no doutorado. Eu não mais apenas falaria sobre corpo, mas viveria e experimentaria com o corpo. (...) O corpo que sou também se transforma. Pensa, repensa, revê conceitos, revisita técnicas, elabora, experimenta, inventa...” (FERREIRA, 2012).

Tantas vivências e experimentações corporais resultam em uma cena coreográfica. Os movimentos surgem como consequência de uma profunda pesquisa de imagens. O cenário povoado de fios toma forma ainda antes dos movimentos. Cores, texturas e muitas imagens vão trazendo aos poucos os movimentos carregados de significado. Um corpo que busca a expressão muito mais a partir de memórias corporais do que de técnicas de dança. Um corpo que encontra novas formas de se expressar.

Alegria juvenil por sentir a dança vibrar no corpo. Descobertas. Encontros. Desbravamentos. Processos de criação. De experimentação. Tempo de semear, sonhar, vislumbrar. Energia de criação que percorre mente e corpo. Busca do novo, do desconhecido.

Entra em cena uma rotina acadêmica que engole, exige, aprisiona. Permanece o desejo e a alegria da experiência dançada. Uma espécie de tesouro guardado em um cofre. E assim a dança fica adormecida por quase quatro anos. Adormecida, mas não esquecida. Permanece um desejo latente de retomá-la.

## **A mãe – gestar, cuidar, nutrir...**

*Quando no céu a Lua é cheia, sou Deméter de coração nos olhos.  
Busco o amor imensurável e ofereço àquele que habita  
em meus infinitos braços.  
Sou Deméter quando procuro meu filho em cada ser,  
quando quero ser Ave Mãe e ninho em um só tempo.  
Sou Deméter quando meu colo se torna porto e suplica dolorosamente,  
pelo lançar de âncoras de todas as embarcações.  
Assim Sou Deméter.*

(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)

Quatro anos de gestação. A ideia concebida lá no início do doutorado amadureceu e pede para nascer. A escrita de uma tese sobre corpo cênico. Um corpo parado pela escrita de uma tese. A alma que clama por movimento. Dúvida. Insegurança. Falta de tempo. Desejo latente de dançar.

O estímulo que faltava vem de fora do corpo. Chega em forma de voz. Uma voz que também buscava um meio de se expressar e encontra nesse corpo um espaço. Nasce uma parceria. Novas imagens, novos movimentos, novos sons. As ideias tomam corpo e desenham novas melodias. Um corpo que gesta e não é mais só um. Um corpo que ganhou voz!

A energia da gestação se transforma, transmuta, ganha forma. Nascem os frutos!



Fig. 3 - Olga Egas, 2017. Fonte: acervo pessoal da autora.

## A anciã – encerramento de ciclos...

*Quando a Lua minguava, sou Hécate de toda a escuridão.  
Busco a linguagem da alma e descubro ser eu mesma  
tudo aquilo que me ameaça.  
Sou Hécate quando a solidão importa e quando  
o fim torna-se causa e razão.  
Sou Hécate quando penso na morte e encontro  
o que sou antes de tornar-me outra.  
Assim sou Hécate.*

(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)

A roda girou e a ideia concebida lá no início volta à cena encerrando um ciclo. Revisitada. Transformada. Compartilhada. Traz novos significados e carrega novas histórias. Uma que agora é outra. Duas que são três. São muitas. São múltiplas. São avós, mães, tias, irmãs. O feminino celebrado, dividido, compartilhado.

A cena que ganhou vida logo desaparece. É efêmera. É necessário aceitar que os fios que deram início à história inevitavelmente serão cortados. Átropos, a Moira responsável por cortar o fio da vida é implacável. Nem os deuses gregos estavam livres do destino controlado por ela. Quando é chegado o momento, o fio se rompe. Mas não é o fim. Da mesma forma que muitos fios chegaram até aqui, outros tantos podem partir daqui e contar novas histórias. Em outros palcos, em outros cantos, com outras cores!

Ao Crepúsculo

*Através de dores e alegrias,  
nós caminhamos de mãos dadas;  
agora descansamos da nossa errância  
sobre uma terra silenciosa.  
Em torno de nós se inclinam os vales  
e já escurece o céu.  
Apenas duas cotovias alçam voo,  
sonhando no ar perfumado.  
Aproxime-se, e deixe-as voejar.  
Logo será hora de dormir.  
Venha, que não nos percamos  
nesta grande solidão.  
Ó paz imensa e tranquila  
tão profunda no crepúsculo!  
Como nós estamos cansados dessa jornada –  
Seria talvez isso já a morte?  
(Joseph von Eichendorff, 1948)*



Fig. 4 - Olga Egas, 2017. Fonte: acervo pessoal da autora.



## Referências

CISTERMÚSICA 2013: XXI Festival de Música de Alcobaça. Disponível em: <[https://www.cistermusica.com/2013/wp-content/uploads/2012/01/Cistermusica2013\\_BrochuraGeral\\_01Issuu.pdf](https://www.cistermusica.com/2013/wp-content/uploads/2012/01/Cistermusica2013_BrochuraGeral_01Issuu.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

FERREIRA, M. *Entre deusas e moiras: os fios que tecem a história*. Trabalho de conclusão de disciplina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2012.

LUZ E MISTÉRIO. *Oração da Tríplice Deusa Celta*. Disponível em: <<http://luzemisterio.com.br/blog/espelho-da-alma/oracao-da-triplice-deusa/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHMIDT, J. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Lisboa: Edições 70, 2002.



POSFÁCIO



## À ESPERA DO IV

Lucimar Bello P. Frange

*Escreve-se sempre para dar a vida,  
para liberar a vida aí onde ela está aprisionada,  
para traçar linhas de fuga.*  
Gilles Deleuze (1992)

Eu sou a minha distância, sou inquietações que perfuram e desalojam as dúvidas, a cada dia mais, dúvidas esburacadas e compar-trilhadas. Vivo muitas pessoas em mim, sou as lucimares inquietas das infâncias nada perdidas e das adultidades de pesquisa como pontas de agulha, das bem fininhas que costuram e cozem para des-cozer e sustentar as frestas e as fissuras nem um pouco carcomidas. *O fundamento do tempo é a memória* (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Sou as distâncias-próximas de memórias-agudas-e-ardidas. Escrevo, pesquiso e crio para dar passagem ao que a vida pede.

Durante os anos de 2015, 2016 e 2017, vejo programações que fascinam e encantam, seduzem e desafiam. Programações do I, do II e do III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. Neles, mergulho em todos os instantes que posso. Afirmo que são presentes que me dou a cada ano seguido e já me programo para o IV Simpósio. Todos são momentos de inconstâncias de pesquisas a-devir. A cada escuta, a cada pesquisa, a cada ação poética, a cada expedição cultural, mantenho e sustento um estado-de-arte colado-na-vida-pesquisante. Encontram-se, numa imersão mágica, pesquisadores dos distantes Brasis e de outras partes do mundo que trazem suas pesquisas para compartilhar com e entre os dois Grupos de Pesquisa: GPAP/Arte na Pedagogia e GPeMC/Mediação Cultural, ambos sob a coordenação da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins. Momentos de magia de ancestralidades

criadoras, na contramão de tantos excessos e desvarios, de tantos ataques à arte e à educação. Arte e educação são fundantes, são constituintes de nossa existencialidade compartilhada e colaborativa. *A arte está diretamente ligada à vida... a vida quer continuar... como um processo contínuo de transfiguração* (ROLNIK, 2017). Nos Três Simpósios há uma intensidade de múltiplas buscas, de encontros e de perdas para encontros-inesperados; ações poéticas; acolhimentos sonoros; narrativas visuais; expedições culturais – ninhos férteis como ovos e matilhas – *num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 20). Os ovos e suas inúmeras camadas sustentam a fragilidade e a consistência, descartam a durabilidade com suas diversificadas camadas. Todas e cada uma dessas camadas são conteúdo e continente, ancestralidades e transversalidades, linhas de fugas de escapatórias, assim como os simposianos. As palavras e os instantes, imersos na experiência, são mergulhos de nadadeiras para sobrenadar; são ativações de presenças-em-se-formando em corpos criáveis! Nesses Simpósios ficam acessos os estados-de-arte-em-trânsito, uma formação em arte e em pedagogia em-se-formando na experimentação estética, estésica e ética. Cada um e todos têm a voz de fala e a voz de corpos-errantes. As âncoras sustentam muitos portos à espera de barcos, navios, canoas a chegar; sustentam muitos portos na vastidão do mar. Lembro os temas: do Primeiro Simpósio – arte: pedagogia: infâncias: mediação cultural: / do Segundo Simpósio – pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural: / do Terceiro Simpósio – com[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural: As palavras, as proposições e a programação de cada um é pensada em seus mínimos de força que os constituem. Cada nomeação já evidencia percursos em estados-de-devires, sempre-colaborativos. Os dois pontos interligam e não explicam as palavras. As abrem para pesquisas outras e outras e outras mais, a processualidade está posta! Pode parecer um “certo erro”, mas não, não é. É grafia de consistência pensada, assumida e provocativa. Mesmo!

*E falam de negócios  
de escrituras demandas hipotecas  
de apólices federais  
de éguas barganhadas  
de café tipo 4 e tipo 7.  
Incessantemente falam de negócios.  
Contos, contos, contos de réis saem das bocas.  
Circulam pela sala em revoada,*

*forram as paredes, turvam o céu claro,  
perturbando meu brinquedo de pedrinhas  
que vale muito mais.*  
(ANDRADE, Carlos Drummond, 1968)

As pesquisas, atos e experiências têm a seriedade do brincar, as dimensões do lúdico e da não-censura; da investigação e dos encontros; das partilhas e das colaborações. *A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente em hábito* (BENJAMIM, 1995, p. 102). Vivemos tempos de éguas barganhadas, milhões de reais pelos canos. Os contos de réis saem pelas bocas e turvam nossos brinquedos de pedrinhas. Afirmo, assumo e brinco com a sabedoria de Carlos Drummond de Andrade. E, com todas as pessoas passantes nos Simpósios, montamos nossos *puzzels* de pedrinhas disformes, desconexas que nos possibilitam tecer presença nas vidas-coletivas, pela e na arte e, pela e na pedagogia. Repito. Em qualquer lugar. Sem concessões. Somos ninhos férteis de pesquisas-andantes! Somos *matilhas em bando, população, povoamento, multiplicidade*. Uma multidão de mínimos-potentes! Que valem muito mais! Suely Rolnik (2016) *refere-se à micropolítica reativa do inconsciente colonial-capitalístico que comanda o sujeito moderno que todavia encarnamos, inclusive na esquerda. É nesta direção que se move um novo tipo de ativismo, que vem se propagando na sociedade brasileira e que se caracteriza precisamente pela invenção de múltiplas formas de ação micropolítica em seu sentido ativo*. Os Três Simpósios contém e vazam ações-pesquisantes e pesquisáveis em arte e em pedagogia, de mínimos de encontros-indagativos e mínimos instantes de produção de micropolíticas poéticas que sustentam Uma Vida, para que possamos atuar, de modos compar-trilhados, entre muitos, seja nas salas de aula, nos museus, em ONGs, oficinas, cursos, nas ruas, nas cidades, nas conversas culturais em qualquer pequeno ou grande agrupamento de pessoas, de animais, de naturezas. A ética, em tempos avassaladores necessita ser trabalho de grãos de areia, movendo montanhas. Lembro Francis Alys, *Quando a fé move montanhas* (2002, Peru). Ele convida 500 pessoas para mover 10 centímetros de uma duna de areia. Afeto e desejo imbricados sob um sol escaldante. Os Três Simpósios dialogam com essa ação-intervenção-performance. *Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar* (ALYS, 2018). Toda vez que simposiamos, o mundo sai do lugar. Continuamos a caminhar e a deambular! E a mover mundos!

À espera do IV Simpósio!

## Referências

ALYS, F. *Quando a fé move montanhas*. Disponível em: <[www.superficiesensível.com](http://www.superficiesensível.com)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ANDRADE, C. D. de. *Os grandes*. São Paulo: Ed. Boitempo, 1968.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

ROLNIK, S. *Atacar a arte*. 2017. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LCC1l46BIQI>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Suely Rolnik: A hora da micropolítica*. 2016. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/entrevista-com-suely-rolnik-a-hora-da-micropolitica/>>. Acesso em 09 de abr. 2018



QUEM SOMOS?

**Alessandra Ancona de Farias** – É Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestra em Teatro Educação pela USP. Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina. Atua como Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e no Instituto Avisa Lá e integra o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP.

**Ana Carmen Nogueira** – Artista, Educadora e Arteterapeuta. Graduada em Educação Artística pela FAAP, com especialização em Educação Especial pela UNICID e em Arteterapia pelo Centro Universitário FIEO. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desenvolve trabalhos no Ana Carmen Nogueira Ateliê de Artes e integra o GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas.

**Analice Dutra Pillar** – Pós-Doutora em Artes pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Doutora e Mestra em Artes pela USP. Possui graduação em Artes Plásticas pela UFRGS. Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e É Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE e Editora-Chefe da Revista GEARTE.

**Appoline Torregrosa** – Doutora em Sociologia pela Universidade Paris Descartes V e Doutora em Educação Artística pela Universidade de Barcelona. É Professora na Université de Genève na Suíça. Seus tópicos de pesquisa são as artes ligadas ao campo social e pedagógico, desenvolvidos especialmente a partir de pesquisas sobre a arte e investigação narrativa.

**Bernardete Angelina Gatti** – Pós-Doutora pela Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Doutora em Psicologia – Université de Paris VII /Université Denis Diderot e graduada em Pedagogia pela USP. É Docente aposentada da USP. Foi Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP e simultaneamente foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas. Foi membro e presidiu o Comitê Científico – Educação do CNPq e foi Coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais.

**Cecília Almeida Salles** – Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas pela PUC/SP. Onde também graduou-se em Língua e Literatura Inglesa. Atualmente faz pós-doutorado no Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da USP. É Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação.

**Cláudia Ribeiro Bellochio** – Doutora em Educação pela UFRGS. Mestra em Educação pela UFSM onde também graduou-se em Pedagogia e Música. É Professora Titular do Centro de Educação da UFSM onde atua na graduação e pós-graduação. É Líder do Grupo de Pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, e membro do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE).

**Daniel Bruno Momoli** – Doutorando e Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação Interdisciplinar pela IDEAU. Graduado em Licenciatura em Artes pela UNOESC. Atualmente é Professor da UNIARP e da Faculdade SENAC em Caçador (SC). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP e do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência.

**Estela Maria Oliveira Bonci** – Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Psicopedagogia Institucional. É graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Artes – Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano. É membro do GPemC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia.

**Fabio Wosniak** – Doutorando e Mestre em Artes Visuais pela UDESC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista com complementação na área de Supervisão Escolar pela UDESC. É Vice-coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina – REM/SC (Gestão 2013-2015) e Editor Assistente da Revista Apotheke (UDESC). Integra o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, o Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UDESC) e o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

**Jociele Lampert** – Doutora em Artes Visuais pela USP. Mestra em Educação pela UFSM onde também graduou-se em Desenho e Plástica, e Bacharelado em Pintura. Foi Professora Visitante no Teachers College na Columbia University em New York. É Professora no Centro de Artes da UDESC, onde atua na graduação e pós-graduação em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UDESC) e Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (UFSM).

**Lilian Amaral** – Artista Visual, Pesquisadora e Curadora Independente. Possui Pós-Doutorado pela Faculdade de Artes Visuais da UFG, e em Arte, Ciência e Tecnologia pelo Instituto de Artes da UNESP. Doutora e Mestra em Artes pela USP com graduação em Educação Artística pela FAAP.

**Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi** – Doutora e Mestra em Educação pela USP, onde graduou-se em Licenciatura Educação Artística – Artes Cênicas. É Professora Adjunta da UFSCar – campus Sorocaba. Líder do GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Arte na Pedagogia – GPAP. Membro do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região.

**Luciana Esmeralda Ostetto** – Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestra em Educação pela UFSCar. Graduada em Pedagogia pela UFSC. Foi Professora do Centro de Educação da UFSC. Atualmente é Professora da Faculdade de Educação da UFF, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação e Coordenadora do FIAR – Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte.

**Lucimar Bello P. Frange** – Possui Pós-Doutorado pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade e em Comunicação e Semiótica, ambos pela PUC/SP. Doutora e Mestre em Artes Visuais pela USP com graduação em Belas Artes pela UFMG. É Pesquisadora Voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade – PUC/SP e no Grupo MAMETO/UFBA (Coordenação de Maria Virgínia Gordilho). Membro do Conselho da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil e da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

**Luciana Gruppelli Loponte** – Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela UNICAMP. Graduada – Licenciatura Plena em Educação Artística Hab. em Artes Plásticas pela UFPel. É Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em educação. Líder do grupo de pesquisa Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS).

**Marcia Strazzacappa** – Doutora em Arte pela Universidade de Paris/França, Mestre em Educação pela Unicamp, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Dança pela Unicamp. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação – LABORARTE (UNICAMP).

**Mirian Celeste Martins** – Doutora em Educação pela USP. Mestre em Artes pela USP. Graduada – Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Atualmente é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia, ambos na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder dos Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia – GPAP e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas – GPeMC.

**Mirza Ferreira** – É Artista da Dança e Focalizadora de Danças Circulares. Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela UNICAMP, onde graduou-se em Dança. Atuou por dez anos no ensino superior em disciplinas relacionadas à arte e ao corpo nos cursos de Educação Física, Medicina e Pedagogia. Atualmente desenvolve um trabalho de pesquisa sobre preparação corporal para estudantes de canto. Pesquisadora do LABORARTE (UNICAMP) e do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte e Pedagogia.

**Monique Andries Nogueira** – Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós-doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016).

**Monique Traverzim** – Doutoranda e Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação do IA da UNESP, cursou Bacharelado em Música – Habilitação em flauta transversal – na mesma IES. Coordenadora e docente na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Musical, na Graduação no curso de Licenciatura em Música e no curso de Pedagogia da Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP). Participa como pesquisadora do Grupo

de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – GEPEM (UNESP), e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia– GPAP.

**Olga Egas** – Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Artes pela UNESP. É Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Coordenadora do MIRADA – Grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente (FACED/UFJF). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia – GPAP e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas – GPeMC.

**Ricardo Marin Viadel** – É licenciado em Belas Artes (Pintura) pela Universidade de Barcelona e doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Estética) pela Universidade de Valência. Atualmente é professor de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada/Espanha.

**Rita de Cassia Demarchi** – Professora de Arte no IFSP. Possui Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Artes Visuais pela UNESP onde também graduou-se em Educação Artística Lic. Plena em Artes Plásticas. É Vice-líder dos Grupos de Pesquisa Pelti e GPeMC.

**Scheila Maçaneiro** – Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestrado em Artes Cênicas pela UFBA. É graduada em Educação Física e Dança pela PUC/PR. É Professora do Curso de Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP), onde atua como Coordenadora do subprojeto de Dança do PIBID Unespar– FAP.

**Stela Barbieri** – Artista plástica, educadora, escritora e contadora de histórias. Foi curadora do Educativo da Bienal de Artes de São Paulo e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake. É assessora de artes da Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola Vera Cruz. Também coordena o curso de Pós-Graduação em Museus e Instituições Culturais, do Instituto Singularidades.

**Terezinha Azerêdo Rios** – Doutora em Educação pela USP. Mestrado em Filosofia pela PUC/SP e graduada em Filosofia pela UFMG. É Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (USP) e atua como Professora colaboradora da Universidade Pedagógica – Maputo, Moçambique.

**Virginia Kastrup** – Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP . Mestrado em Filosofia pela UFRJ, onde também graduou-se em Psicologia. Atualmente é Professora Titular do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Wasti Silvério Ciszewski Henriques** – Licenciada em Educação Musical. Doutora e Mestre em Música pela UNESP. Especialista em Ética Valores e Cidadania da Escola pela USP. Atualmente é Professora e Coordenadora Pedagógica de Educação Musical do

Colégio Pedro II/RJ (Campus Realengo – Unidade Educação Infantil). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia e o Grupo de Estudo e Ação de Professores de Educação Musical.



**GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia** –, é um Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq e tem como líder a Profa. Dra. Mirian Celeste Martins e vice-líder a Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar). Seu surgimento ocorre no ano de 2012, diante de uma inquietação: a arte nos cursos de pedagogia. Desde seu início o grupo é constituído por professores de Arte que atuam em cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras tendo como referência às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transformaram as matrizes curriculares dos referidos cursos. O grupo tem por objetivo ampliar a presença da Arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas desenvolvido no entorno destas relações, gerando também Simpósios Internacionais voltados à formação de professores em Arte e Pedagogia. O GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros e ao mesmo tempo dá continuidade às lutas pela reivindicação da Arte nestes cursos, iniciadas nos anos 1980. Suas pesquisas estão registradas no dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (2014) e em artigos apresentados em congressos. Sua pesquisa atual é “Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia” com levantamento em anais de importantes congressos da área.

**GPeMC – Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas**  
 - O grupo se originou no Instituto de Artes/UNESP sob a liderança de Mirian Celeste Martins como Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público (2003) participando de congressos nacionais e internacionais, duas publicações (2005 e 2007), artigos e um evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações - no SESC Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrantes daquele grupo acrescido de alunos da Pós-graduação do Programa em Educação, Arte e História da Cultura e interessados, formaram este grupo na Universidade Presbiteriana Mackenzie que tem como vice-líder a Profa. Dra. Rita Demarchi (IFSP). Além dos Simpósios Internacionais de Educadores em Arte e Pedagogia, as pesquisas resultaram na produção de dissertações e teses de integrantes do grupo, em trabalhos em congressos nacionais e internacionais, nas publicações do dossiê na Revista Trama Interdisciplinar (2013) e do livro Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos (Ed. Terracota, 2014). Pesquisa atual: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” voltada ao pensamento rizomático e possíveis implicações em pesquisas, curadorias educativas e arte contemporânea imersas no giro educacional.



Dois pontos que se abrem para muitos outros dois pontos e continuam o convite para novos encontros.

Visite-nos no site:

[www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)

**GPAP**

GPAP – Grupo de Pesquisa  
Arte na Pedagogia

**GP<sub>e</sub>MC**

GP<sub>e</sub>MC – Grupo de Pesquisa  
Mediação Cultural:  
contaminações e provocações estéticas



---

Este livro foi composto com as fontes Museo Sans, Xenara, Merriweather e Cabrito Sans. Produzido pela Terracota Editora e Serviços Ltda – (11) 2645.0549

---

A elaboração deste livro que reúne artigos selecionados dos Simpósios Internacionais Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, realizados entre 2015 e 2017, confirma uma recente tradição do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura: promover no *Campus Higienópolis* da Universidade Presbiteriana Mackenzie eventos, ao mesmo tempo compactos e relevantes, reunindo contribuições acadêmicas com potencial de fomentar e fecundar as discussões sobre a formação de educadores em Arte e Pedagogia, sempre numa admirável perspectiva interdisciplinar.

Não existe geração espontânea de acontecimentos educacionais e culturais, sobretudo quando se configuram com visível densidade, são alinhados com claros propósitos e se materializam em formatos instigantes e inteligentes. No caso vertente, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Celeste Martins, à frente dos Grupos de Pesquisa *GPAP/Arte na Pedagogia* e *GPeMC/Mediação Cultural*, deixou suas impressões digitais ao longo de todo o roteiro de planejamento, execução e documentação que gera este livro. A ela, à Estela Bonci e ao Daniel Momoli, que do mesmo modo assinam a organização deste livro, o reconhecimento autêntico do Centro de Educação, Filosofia e Teologia.



Uma série: *Arte&educação &cultura&*. Movimento, conexões, impulsos, provocações e contaminações nos entres de arte, educação e cultura.

No primeiro da série, *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando conceitos e experiências* e neste segundo: três anos tecidos por muitas mãos nos Simpósios de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, organizado pelos Grupos de Pesquisa *GPeMC/Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas* e *GPAP/Arte na Pedagogia* da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Somam-se aqui artigos escritos em 2015, 2016 e 2017, conectados pela formação de educadores. Modos de pensar, modos de propor a formação em/com arte. Modos de pesquisar, entendendo a pesquisa também como campo de formação. Modos de vivenciar encontros e a mediação cultural, intrínseca à ação docente e impulsionadora de um agir que interage, intervém, desassossega...