

educadores:

: formação de

contaminações
interdisciplinares
com arte na
pedagogia e
na mediação
cultural



Mirian Celeste Martins
Alessandra Ancona de Faria
Lucia Maria S. dos Santos Lombardi
(orgs.)



Terracota

Série &arte&educação&cultura&

Série ⌘arte⌘educação⌘cultura⌘

: formação de educadores :

contaminações interdisciplinares com
arte na pedagogia e na mediação cultural

Mirian Celeste Martins
Alessandra Ancona de Faria
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
(orgs.)

GPAP - Grupo de Pesquisa
Arte na Pedagogia

GPeMC - Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural: contaminações
e provocações estéticas



São Paulo - 2019

copyright © 2019 Mirian Celeste Martins, Alessandra Ancona de Faria, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, 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 e Diagramação:

Mateus 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: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural / Mirian Celeste Martins, Alessandra Ancona de Faria, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (Orgs.). - São Paulo: Terracota Editora, 2019.

224 p. : il. ; 16 cm. - (Série &arte&educação&cultura&).

ISBN: 978-85-8380-087-3.

1. Educação 2. Educadores 3. Pedagogia 4. Mediação cultural I. Martins, Mirian Celeste II. Faria, Alessandra Ancona de III. Lombardi, Lucia Maria Salgado dos Santos

CDD 371.1

CDU 37

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



Pessoas adoecem da razão, de gostar de palavra presa.
Palavra boa é palavra líquida, escorrendo em estado de lágrima.
[...] Em caso de poemas difíceis use a dança.
A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo.
Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas.
São os poemas-corte, os poemas-peito, os poemas-olhos,
Os poemas-sexo, os poemas-cílio...
Viviane Mosé

Memórias de um encontro são palavras líquidas, poemas-corpo, poemas-voz. Conexões sempre abertas a novas palavras-poemas que neste livro se desejam como contaminações para ir além das disciplinas que teimam em fragmentar a vida. Conexões estésicas e culturais movidas pela potência interdisciplinar da arte na formação docente. Um convite para ir desabrochando poemas, percorrendo novos horizontes e abrindo novos caminhos, em gerúndio, sempre...

SUMÁRIO

PREFÁCIO

- ○ ○ ○ Contaminações interdisciplinares pelo vírus da estesia
- Mirian Celeste Martins - **p. 8**

MODOS DE VIVER CONEXÕES ESTÉSICAS

- ○ ○ ○ Conexões estésicas: na academia, no jardim e em uma ilha *quase* desconhecida - Ana Angélica Albano - **p. 18**
- ● ○ ○ Processo criativo da Floresta Encantada - Ana Ruas - **p. 32**
- ● ● ○ Corpo e Ancestralidade: perspectiva poética e pedagógica
- Inaicyra Falcão Santos - **p. 34**
- ○ ● ● Olhar para diferentes modos de criar e viver conexões estésicas
- Rita Demarchi e Fabio Wosniak - **p. 39**

MODOS DE PROVOCAR CONEXÕES CULTURAIS

- ● ○ ○ A nau incendiária da ficção - Leandro Belinaso Guimarães - **p. 44**
- ● ● ○ Um dedo de ouro: mais uma reflexão sobre a experiência de aprender
- Regina Machado - **p. 54**
- ● ● ● Cruzando fronteiras em busca de conexões culturais: porque sonho para além e já não caibo dentro de mim - Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Aurelice Vasconcelos - **p. 64**

MODOS DE TRABALHAR POTÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

- ○ ● ○ Contaminaciones interdisciplinaris con marrones enfurrejados?
- Glória Jové Monclús - **p. 72**
- ○ ● ● Expressividade indígenas no circuito das artes: possibilidades de conexão
- Ilana Seltzer Goldstein - **p. 84**
- ○ ○ ● Fotografias y pensamiento visual en investigación basada en artes
- Joaquin Roldán - **p. 95**
- ○ ● ○ Potências interdisciplinares: expressividades indígenas, arte contemporânea e fotografia - Daniel Momoli e Débora Rosa - **p. 104**

MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

- ● ○ ● O gesto de arteducar como invenção estética e artística – e os dizeres dos estudantes de Pedagogia sobre o universo da arte - Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo - **p. 110**
- ○ ○ ● Que venham os ventos! - Elaine Schmidlin - **p. 124**
- ● ○ ● Poeticidade - Diga Rios e Milene Valentir/Coletivo Mapa Xilográfico - **p. 130**
- ● ● ● Modos de pensar políticas de formação: saltando com a ciência e a sapiência - Alessandra Ancona de Faria e Fabiana Vidal - **p. 141**

MODOS DE QUESTIONAR CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS EM ARTE, PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO CULTURAL

- □ □ □ Arte na Pedagogia: um coletivo em pesquisa - GPAP/Grupo de pesquisa em Arte na Pedagogia - Alessandra Ancona de Faria, Estela Maria Oliveira Bonci, Fabio Wosniak, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Renata Queiroz Americano e Mirian Celeste Martins (orgs.) - **p. 148**
- □ □ □ Mediação cultural: uma pesquisa em processo movida pelo giro educacional - GPeMC/Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas - Ana Carmen Nogueira, Mariane Abakerli, Rita Demarchi e Mirian Celeste Martins (orgs.) - **p. 168**

CONTAMINAÇÕES POÉTICAS

- ● □ □ O acolhimento sonoro que se transformou em abraço sonoro - Monique Traverzim e Paulo Nikolas Mescole - **p. 190**
- ● ● □ Pedacos-pinturas - Ana Ruas - **p. 193**
- □ ● ● Deriva poética: caminhando “com” o Território Cultural da Consolação - Lilian Amaral e Andressa Argente - **p. 197**
- ● □ □ Narrativas visuais - Olga Egas e Rita Demarchi - **p. 213**

QUEM SOMOS? - **p. 218**



PREFÁCIO



CONTAMINAÇÕES INTERDISCIPLINARES PELO VÍRUS DA ESTESIA

Mirian Celeste Martins

VÍRUS ESTÉSICO (retomando a metáfora de uma bula imaginária)

Histórico

O “vírus estésico” faz parte da herança genética de todo e qualquer *animal symbolicum*. O diagnóstico de sua presença pode ser verificado desde os tempos pré-históricos, nas produções verbais, plásticas, sonoras e dramáticas dos humanos. Isso é evidenciado inicialmente pelos primeiros registros de mãos nas paredes lodosas das cavernas, assim como é verificado hoje nos escritos sobre os vidros sujos ou embaçados, nos grafites e selfies compartilhados. Da mesma forma, o prazer de trabalhar com o barro pode ser verificado na produção paleolítica e na contemporânea. O vírus recebeu este nome da pesquisadora Prina Friedlander, na década de 1990, depois do contato com ele na Prática Estética por mim coordenada e percebeu a “contaminação de reforço” que gerou em outros. A descoberta vincula-se a outras pesquisas que buscam aprofundar a compreensão do ser simbólico e social, sujeito-pensante e sensível realizadas no *Espaço Pedagógico* de 1994-2004.

Composição e Desenvolvimento

Superada a ideia de “dom” como algo responsável pelos sintomas, estudos mais recentes revelam atenção especial para a presença de fatores chamados de Rh e Rc, identificados posteriormente.

Além das moléculas que compõe o “vírus estésico”, encontra-se a presença de: “imaginação”, “pensamento” (especialmente o divergente, na busca de novos ângulos), “criatividade”, “esforço”, “medo”, “prazer”, “curiosidade”, “fantasia”, “reflexão”, “avaliação constante”, “desejo”, “paixão”, e alguns mais que ainda não puderam ser identificados.

Fator Rh e Rc

Provocam a vida, a latência incubada ou a morte do vírus e dependem das condições do meio interno e externo do indivíduo. O *fator Rh* depende dos recursos dos humanos que interagem com o portador do vírus, tendo o educador um papel primordial como facilitador e instigador para a proliferação do vírus ou pode barrar, temporariamente, a sua evolução. Em circunstâncias externas não favoráveis, a proliferação do vírus depende do *Rh interno*, capaz de criar anticorpos eficientes contra a ação indesejada.

O *fator Rc* vincula-se aos recursos da cultura onde o indivíduo e seu vírus habita envolvendo tempo e lugar. Há períodos mais férteis para a proliferação do vírus, seja em relação ao tempo de vida do portador (por exemplo: primeira infância), como ao tempo histórico em que se situa (por exemplo: renascimento, década de 2010, etc), ou do lugar onde habita (zona rural e urbana, mundo ocidental e oriental, país com maior ou menor grau de desenvolvimento).

Posologia

A medicação aconselhada para revitalização destes fatores é a *contaminação de reforço*. Viagens, visitas a museus, galerias, audição de concertos presenciais ou não, presença em apresentações de teatro, de dança, contatos com livros, revistas, são alguns possíveis reforços. A presença de um instigador como mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética é vital para que a medicação seja eficiente.

Sintomas

São muitos os sintomas possíveis do “vírus estésico”. Os mais simples e comuns são: cantarolar, contemplar a natureza silenciosamente, enfeitar um prato, cantarolar, desenhar enquanto fala no telefone, escolher os objetos de uso diário, etc... Muitos outros sintomas podem ser encontrados, com níveis de trabalho e envolvimento diferentes. Como hobby, como profissão, como elemento da vida diária, a produção desencadeada pelo vírus pode trazer ao observador interessantes informações sobre o indivíduo portador do vírus e sua história de vida. Múltiplas leituras podem ser realizadas.

Recomendações

A herança quantitativa providencia um dote genético com grande potencial de desenvolvimento a cada ser humano. Mas, sabe-se que o desenvolvimento desse potencial depende de múltiplos fatores... e uma das formas possíveis de alimento e de *contaminação de reforço* são encontros como os que nos propusemos a promover nos nossos Simpósios.

Ao pensar sobre este prefácio neste livro que atualiza o vivido no IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia e ao pretender mergulhar nas contaminações interdisciplinares que foi seu foco, retomei um texto acima escrito na década de 1990: uma bula imaginária. Embora não tenha sido publicado, impulsionou ações poéticas e um modo de pensar a formação de educadores (MARTINS, 2014).

A ideia de trazer elementos da área de medicina como metáfora, tais como receita ou bula não é original. Talvez tenha sido contaminada pelo livro *Teatricina* de Fanny Abramovich, Chaké Ekizian e Márcia Mathias (1979), que vinha acompanhado de um vidro com comprimidos. A produção gráfica de Marcelo e Milton Cipis trazia na capa o aviso: “Via total – 45 cápsulas em 5 cap. Venda sem controle escolar” e a bibliografia vinha em forma de receita da Clínica ludo-pedagógica com as indicações terapêuticas: “Tomar um comprimido literário ao dia e um comprimido visual ou sonoro à noite” (ABRAMOVICH et al., 1979, s/p).

O “vírus estésico”, nasceu nomeado por “vírus estético” como reflexão no Espaço Pedagógico, uma escola livre de formação continuada coordenada por Madalena Freire, Juliana Davini, Fátima Camargo e por mim, entre 1992 e 2004. A reflexão, ludicamente composta, traz à tona Cassirer (2012) e sua definição do ser humano não como um animal racional, como temos aprendido, mas como um “animal simbólico” que pensa e se expressa por meio de linguagens por ele inventadas e reinventadas.

Independentemente da família, da escola ou de oportunidades culturais oferecidas, faz parte de nossa natureza humana nos cultivar esteticamente, embora nem sempre nos conscientizemos desta necessidade que leva o ser humano a produzir e consumir arte e cultura em qualquer tempo e em qualquer espaço. Diz Vigotski (1998, p. 315): “A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”. Não é uma questão de contágio, diz ele, quando o sentimento de um contagia a outros. O sentimento é social, materializado, objetivado e fixado nos objetos de arte.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar dados amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda a vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2001, p.342-43).

A arte como “o social em nós”, nos “leva a ver o mundo com novos olhos”, a “unificar dados amiúde inteiramente dispersos” e neste sentido provoca conexões interdisciplinares, um desejo pulsante desde livro/Simpósio.

Contaminações interdisciplinares

O tema – Contaminações interdisciplinares – nasceu nas reuniões compartilhadas dos grupos de pesquisa GPeMC e GPAP na organização deste IV Simpósio que contou como sempre com o apoio institucional do Centro de Educação, Filosofia e Teologia/CEFT, do seu curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. O tema costurava ideias a partir dos simpósios anteriores:

- *arte: pedagogia: infâncias: mediação cultural:* tema do I Simpósio realizado em 2015, com apoio do MACKPesquisa. Entre os convidados internacionais destacamos os professores: Lilia Romero Soto/Peru, Christian Gallego/Chile, Apolline Torregrosa/França, entre outros renomados profissionais de vários estados brasileiros com diferentes atuações nas áreas de Arte, Pedagogia e Mediação Cultural, como Ana Mae Barbosa, Virginia Kastrup, Bernadete Gatti, Marcos Vilela Pereira, Terezinha Rios, Stela Barbieri, Marcia Strazzacappa, Jociele Lambert, Dinho Lima Flor, entre outros.
- *pesquisar: arte: pedagogia: formação: mediação cultural:* realizado em 2016, com apoio do Instituto Arte na Escola, com a presença de Ricardo Marín Viadel da Universidad de Granada/ES, artistas e professores como Cecília Almeida Salles, Lucimar Bello, Luciana Gruppelli Loponte, Marcos Ferreira Santos, Valquiria Prates, Rosa Iavelberg, Scheila Maçaneiro, entre tantos outros, além de representantes de mais de 20 Grupos de Pesquisa;
- *con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:* realizado em 2017 com o apoio da CAPES e MackPesquisa. Entre os convidados, destacamos Ethel Batres/Guatemala e Marlen Thiermann/Chile, além de renomados professores como Jorge Coli, Analice Dutra Pillar, Leda Guimarães, Claudia Bellochio, João Frayze, Monique Andriés Nogueira, entre outros e os artistas e coletivos Walmor Corrêa, Grupo XIX e Coletivo Contrafilé. Também foi realizado um Jogo de Prosa que possibilitou maior interação entre os participantes.

Artigos selecionados destes três simpósios constituíram a publicação *:formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural:*

(MARTINS, MOMOLI, BONCI, 2018). Infâncias, pesquisa e diálogos nos levaram a contaminações interdisciplinares, um modo de pensar que fundamenta os encontros anteriores e o mote dos “dois pontos” que continuamente se abrem a outros “dois pontos”. O caráter interdisciplinar foi fortificado com a diversidade de convidados – artistas, professores, curadores, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento – assim como as temáticas de cada mesa, desvelaram contextos culturais múltiplos, em ressonâncias e desdobramentos com questões contemporâneas relevantes.

No IV Simpósio, inovamos colocando as falas dos convidados internacionais – Gloria Jové da Universidade de Lleida e Joaquim Róldan da Universidade de Granada – como conferências, além da presença da primeira como interlocutora da pesquisa apresentada pelo GPAP e do segundo como coordenador do Fórum de Pesquisadores para aprofundamento das metodologias artísticas de pesquisa.

Para compor este livro-síntese, trazemos MODOS DE VIVER CONEXÕES ESTÉSICAS, com a magia da fala de Ana Angélica Albano ampliando as conexões para além da academia, o encantamento da floresta de Ana Ruas e seu processo criativo movido também pelas crianças em seu ateliê e a perspectiva poética e pedagógica de Inaicyrá Falcão Santos. Como curadores desta mesa, Rita Demarchi e Fabio Wosniak apresentam uma memória condensada destas conexões.

Na continuidade, em MODOS DE PROVOCAR CONEXÕES CULTURAIS, Leandro Belinaso Guimarães nos fala sobre produzir encontros imprevisíveis e inusitados, disparadores, capazes de criar outros modos de viver e Regina Machado, com a magia de seus contos, nos faz desconfiar dos posicionamentos repletos de certezas. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi compartilha sua visão sobre as provocações da mesa redonda com a parceria de Aurelice Vasconcelos, responsáveis que foram, como curadoras da temática.

Unindo as falas das mesa-redonda e as conferências, apresentamos aqui focos muito distintos a nos brindar em MODOS DE TRABALHAR POTÊNCIAS INTERDISCIPLINARES. Glória Jové, autora de *Maestras contemporâneas* (2017) apresentou uma inusitada aproximação entre arte contemporânea e os cabelos, tinturas e a “biblioteca” de um salão de cabeleireiros em Lleida. Conferência que foi vista ao vivo por meio da transmissão pela TV Mackenzie pela cabeleireira espanhola que ficou encantada, como todos nós. Ilana Goldstein trouxe a expressividade indígena. Encerra-se esta seção com o pensamento visual e a pesquisa baseada em arte apresentada por Joaquin Roldán, autor com Ricardo Marin Viadel de livros que ampliam perspectivas metodológicas baseadas em arte (2012 e 2017) e a articulação do foco da interdisciplinaridade compartilhado por Daniel Momoli e Débora Rosa, como curadores.

Em MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE, conectam-se experiências de Fernando Azevedo com estudantes de Pedagogia, a visão provocadora de Elaine Schmidlin, a poeticidade do Coletivo Mapa Xilográfico com Milena Valentir e Digo Moraes, costurados pelo texto reflexivo de Alessandra Ancona de Faria e Fabiana Vidal, convidando para um salto com a ciência e a sapiência.

Os Grupos de pesquisa foram os responsáveis pela seção MODOS DE QUESTIONAR CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS EM ARTE, PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO CULTURAL. O texto do GPAP – Arte na Pedagogia foi organizado por Alessandra Ancona de Faria, Estela Maria Oliveira Bonci, Fabio Wosniak, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Mirian Celeste Martins e Renata Queiroz Americano, apresenta uma visão histórica do grupo e focaliza a pesquisa atual: “Teoria e prática entr(es) paços da Arte na Pedagogia” com levantamento da presença de Arte no curso de Pedagogia em comunicações nos anais dos mais importantes congressos da área de 2001 a 2017. Gloria Jové e Maria da Graça Mizukami foram as interlocutoras a nos instigar a continuidade da pesquisa, ampliando perspectivas.

O GPeMC – Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas, apresenta o texto organizado por Ana Carmen Nogueira, Mariane Abakerli, Mirian Celeste Martins e Rita Demarchi, com breve histórico das pesquisas realizadas e o foco atual: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” voltada ao pensamento rizomático e implicações em pesquisas, curadorias educativas e arte contemporânea imersas no giro educacional. Mila Chiovato e Lilian Amaral contribuíram como nossas interlocutoras, ampliando bibliografia e nos desafiando a seguir aprofundando nossas buscas.

A última seção refere-se à Contaminações Poéticas, uma forma inovadora que tem caracterizado nossos simpósios: ações poéticas e narrativas visuais. Em cada edição uma nova proposta de formato: as ações poéticas e narrativas visuais criadas em 2015; o encontro de mais de 20 Grupos de Pesquisa em 2016; o Jogo de Prosa e as palavras bordadas em 2017. Em 2018, a enorme pintura em tela produzida sob a proposta da artista Ana Ruas durante o encontro que teve como fecho uma performance da artista junto à ação poética criada por Lilian Amaral em deriva na Chácara Lane que faz parte do Museu da Cidade e que tem sua história conectada com a própria história do Mackenzie, além dos abraços sonoros de Monique Traverzim e Paulo Nikolas Mescole, as danças circulares de Mirza Ferreira, as narrativas visuais de Rita Demarchi e Olga Egas, e da acolhedora atitude que marca os integrantes do GPeMC e GPAP, provenientes de tantas universidades e experiências docentes e

artísticas. São modos de despertar, acolher e criar conexões, propondo outros modos de pensar e estar em grupo além de se constituir como um espaço outro de formação.

Para seguir contaminando

A análise da avaliação do público neste IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia realizada por Iveta Ávila Fernandes, evidenciou que os participantes articularam e entrelaçaram cenários contemporâneos em Arte e Pedagogia nas ideias que levam deste evento, no expressar suas experiências e nas sugestões que fazem em suas avaliações. As avaliações de público apontam as “conexões estéticas, estésicas, culturais, investigativas, conexões e troca de saberes”; “a intervenção cultural no território a partir da escola”, o olhar ampliado nas relações dentro do universo escolar, a necessidade de repensar a formação, a escola e as intervenções, assim como o “Trabalhar em rede práticas culturais, mediação, educação”. Ao expressarem suas experiências no simpósio, utilizam palavras tais como: *conexão, encontro, conhecimento, estesia, sensibilidade*. Testemunham que o caminho oferecido foi significativo e nos fazem seguir, todos juntos...

Uma poesia em forma de medicamento genérico com a tarja preta: “Venda sob prescrição poética” se conecta com as contaminações pretendidas. O “medicamento” compõe uma caixa acrílica, um *song-book* como um livro-objeto – *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong* (BALEIRO, 2010). Zeca Baleiro no medicamento avisa: “Agite-se antes de usar.”

“Agite-se antes de usar” é uma convocação para seguir pensando, produzindo rizomas, conectando conceitos e práticas na experiência estética que nos faz continuar pensando juntos. Estesias a nos convocar o sensível e a potência de encontros que se fazem de ações, de afetos, de contaminações, de imagens, sonoridades e palavras aqui ofertadas. Agitemo-nos todas e todos!



Referências

ABRAMOVICH, Fanny; EKIZIAN, Chaké; MATHIAS, Marcia. *Teatrina*. Rio de Janeiro: MEC, Serviço Nacional de Teatro, 1979.

BALEIRO, Zeca. *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: Introdução da filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- JOVÉ MONCLÚS, Glória. *Maestras contemporâneas*. Lleida/ES: Ed. Universitat de Lleida, 2017.
- MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. In: Revista *Gearte*, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575>>. Acesso em 10 ago 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel e BONCI, Estela. *formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural*: São Paulo: Terracota, 2018.
- ROLDÁN, Joaquin e VIADEL, Ricardo Marin. *Metodologías artísticas de investigación em educación*. Granada/ES:Ediciones Aljibe, 2012.
- VIADEL, Ricardo Marin e ROLDÁN, Joaquin (orgs.). *Ideas Visuales*. Investigación Baseada em Ates e investigación artística. Granada/ES: Ed. Universidad de Granada, 2017.
- VIGOSTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



MODOS DE
VIVER
CONEXÕES
ESTÉICAS



CONEXÕES ESTÉSICAS: NA ACADEMIA, NO JARDIM E EM UMA ILHA *QUASE* DESCONHECIDA...

Ana Angélica Albano

Em primeiro lugar quero agradecer o convite da Mirian Celeste, que é uma companheira querida de muitos anos. Sempre aceito seus convites, mas preciso dizer que este tema foi um grande desafio. Ela havia me convidado para falar sobre interdisciplinaridade e já estava planejando minha apresentação, quando, há três semanas, ela mudou para “modos de viver conexões estésicas”, dizendo: “*conexões estésicas*” é o que vc faz!

“Modos de viver”, diz muito da Mirian, que é a pessoa mais inclusiva do nosso campo, quem mais acolhe todos os modos de ver e viver a Arte na Educação.

Fiquei muito tempo intrigada com o tema, sem saber por onde começar, nem o que apresentar. Lendo meu currículo no programa do Seminário, entendi que precisava começar a partir do meu lugar na academia.

Nos últimos 21 anos foi a academia, mais precisamente, a Faculdade de Educação da UNICAMP, meu lugar de pertencimento, o lugar onde vivi e de onde interfeiri no mundo. Começo, portanto, refletindo sobre as conexões estésicas, as conexões sensíveis, possíveis e necessárias de serem vividas na academia.

Inicialmente trabalhei, quase exclusivamente, com a Licenciatura em Artes Visuais, em três disciplinas: Didática do Ensino da Arte, Estágio Supervisionado 1, Estágio Supervisionado 2 e apenas uma disciplina na Pedagogia: Educação, Corpo e Arte. Minha relação com os alunos das Artes Visuais era muito intensa, uma vez que trabalhávamos juntos três semestres. Ainda hoje mantenho contato com alguns e criamos, inclusive, um grupo, que continua conectado, trocando informações de trabalho, exposições, etc. Mais tarde, com a mudança do currículo da licenciatura, começaram a aparecer alunos da licenciatura em dança, em música e, também, alguns desgarrados de outros institutos.

O princípio, que sustentou minha docência todos estes anos, foi o entendimento de que *a arte ensina quem ensina arte*. A minha didática, portanto, se apoiou sempre na fruição de obras de arte, nas memórias de artistas, na observação de processos de criação, mais do que nos teóricos da pedagogia. Nunca procurei uma metodologia de ensino da arte que servisse para todos. Minha intenção foi desenvolver uma observação extremamente atenta, que possibilitasse que cada um, em cada contexto, encontrasse a metodologia que atendesse às suas próprias perguntas e às de seus alunos. Isso demandou muita leitura, muita reflexão, muita discussão e a contínua socialização de experiências, minhas e deles, tanto como criadores, como docentes iniciantes nos campos de estágio. Valorizei, e continuo valorizando, a produção autoral dos alunos. Como foi trabalhar na academia desta forma durante 21 anos?

Há uma frase de Rilke, em *Os cadernos de Malte Laurids Bridge*, que me acompanha há muitos anos:

Eu que já em criança desconfiara tanto da música (não porque me arrebatasse para fora de mim mais do que qualquer outra coisa, mas porque eu notara que não me depositava novamente no mesmo lugar em que me apanhara, mas muito mais no fundo, em algum lugar bem dentro do inacabado). (RILKE, 1983, s/p)

Penso que o meu papel como professora e como orientadora foi, e continua sendo, procurar levar os alunos para esse lugar bem fundo, bem dentro do inacabado. E não conseguiria chegar a esse lugar, trabalhando apenas com a teoria. Ainda que eu siga uma orientação junguiana, hillmaniana e considere o inconsciente meu parceiro nas aulas, acredito só a arte tem o poder de nos levar para dentro do inacabado. Então, ao longo dos anos fui, cada vez mais, incluindo a arte nas aulas.

Parece óbvio incluir a arte, dando aulas de Didática do Ensino da Arte, Estágio Supervisionado e Psicologia da Arte. Porém, enfatizo que incluí a arte, não apenas através de autores que pensaram a arte, mas também e, principalmente, através dos artistas e das obras de arte. Porque não chegamos à arte sem arte. Esta atitude foi se acentuando, foi ficando mais presente, até que fui propondo, *pari passu*, um texto teórico e um texto literário, ou um filme, ou um convite para uma exposição. Procurava escolher textos que tivessem uma relação não óbvia, é claro, com o tema central de cada aula. Isso demandava uma escolha muito cuidadosa dos textos literários, mas esta era a parte mais prazerosa do

planejamento dos cursos. Fazia a escolha, semanalmente, a partir das discussões da aula anterior.

Passei, também, a dar todas as aulas na sala de trabalhos corporais. Esta sala, que foi criada para a disciplina Educação, Corpo e Arte com chão de madeira, não tem mesas nem carteiras e tem bolas de pilates e colchonetes para sentar, além de cadeiras para quem precisar. A própria organização da sala convida a uma postura mais relaxada. A forma de estar na sala também interfere na atenção. Quando você está mais perto do chão, mais em contato com seu corpo, se coloca de outra forma para pensar. Após cada aula os alunos deviam produzir em casa uma imagem e escrever uma impressão das leituras e discussões em classe. Era uma espécie de diário de bordo, embora não tivesse esse nome. As imagens da aula poderiam ser registradas através de um desenho, colagem, pintura, fotografia, poema, etc. Isso me possibilitava observar, também, como o inconsciente estava atuando. A socialização das imagens na aula seguinte afetava todo o grupo, que cada vez se envolvia mais com suas produções.

Na primeira aula do meu último curso na pós-graduação, propus 2 textos: *Arte e Pedagogia além dos territórios demarcados*, que publiquei no Caderno Cedex (ALBANO, 2010); e um conto de Marguerite Yourcenar *Como Wang Fô foi salvo*.

Um aluno da Pedagogia ficou muito perturbado com a leitura do conto da Marguerite Yourcenar, porque não sabia qual seria a resposta esperada: “O que você queria com o texto da Marguerite Yourcenar?”. Ele estava completamente confuso, porque achava que havia uma resposta certa. “Eu queria que você lesse e desfrutasse a leitura”. Minha intenção era que a experiência estética vivenciada com o texto, facilitasse a compreensão do nosso objeto de estudo: a arte.

Já havia experimentado a potência desta forma de trabalhar nos Seminários Internacionais de Educação Estética que organizara, onde as apresentações artísticas tinham o mesmo espaço e status das apresentações teóricas. O envolvimento emocional inerente à fruição estética é diferente da atenção necessária à apreensão das ideias e teorias das palestras. A alternância entre os dois estados de consciência é extremamente mobilizador e fecundo.

Ao longo das aulas, que depois incluíram também sessões de relaxamento, relatos de sonhos, muitas conversas e performances, esse aluno foi mudando sua atitude e seu entendimento sobre a produção de conhecimento em arte. Seu trabalho final foi um ensaio, quase um conto, no qual os personagens dos textos se relacionavam com as teorias, criando um enredo muito interessante. Havia realmente entendido minha proposta e ido além.

Na instalação, *350 Pontos em Direção ao Infinito*, da italiana Tatiana Trouvé, apresentada na 29ª Bienal de São Paulo em 2010, é composta de diversos pêndulos de metal presos ao teto por fios, que se cruzam em diagonais em diferentes sentidos. No chão, há imãs escondidos que atraem os pêndulos, construindo em emaranhado que parece desafiar a lei da gravidade.



Fig. 1 - Tatiana Trouvé. *350 Pontos em Direção ao Infinito*, 2010. Instalação na 29. Bienal de São Paulo.

Disponível em: https://www.perrotin.com/artists/Tatiana_Trouve/28/view-of-the-exhibition-tatiana-trouve-leclat-de-labsence-curated-by-tang-zehui-at-red-brick-museum-beijing-china-2016/10000011975
Acesso em: 18 ago. 2018.

Esta obra me fascinou e voltei a ela muitas vezes enquanto durou a Bienal. Ela diz muito da forma como eu entendo a orientação e a docência. Entendo que meu papel como orientadora é acompanhar o movimento do pêndulo de cada aluno. Identificar aquilo que os move, qual é a sua pergunta e incentivá-los a buscar suas próprias respostas.

Quando estava escrevendo minhas memórias para o concurso da livre-docência, pedi para meus orientandos, presentes e passados, uma imagem que expressasse seu processo de criação na tese/dissertação. Recebi muitas imagens e compartilho aqui a de um doutorando, Sérgio de Azevedo, na fase inicial da pesquisa. Sua imagem era de um homem transpondo um abismo, assim descrita por ele:

Eu decidi saltar.

Em vários momentos eu tive a oportunidade de permanecer onde estava. Sabia, de alguma forma, que saltar, embora fosse o que meu coração e minha intuição pediam, seria doloroso.

E é.

A imagem do salto, vista de fora, é bela. O céu azul, o sol forte, a sensação de liberdade. Vista por quem salta também é: a visão ampla, o vento no rosto, o cheiro de mudança. Mas ficar sem chão é tão belo quanto assombroso.

O temor de não conseguir alcançar o outro lado, a falta de apoio e um movimento que sobe mas que, inevitavelmente, precisa (e vai) descer. Onde pousarão meus pés?

A dúvida, tão desejável quanto inquietante, se faz presente.

E assim, estou em um movimento do qual não posso retroceder, apenas concentrar esforços para avançar.

A rapidez de um salto que dura a eternidade de uma incerteza.

(AZEVEDO, 2018, s/p)

Ele havia acabado de entrar no doutorado e tinha a sensação de estar saltando no vazio. Acho que a imagem expressa a minha forma de *desorientação*, empurrando-os para o fundo do inacabado, para que busquem o íman que os atrai. Acho que é um pouco isso mesmo.

Durante 21 anos na Unicamp vivi intensamente a docência e a pesquisa e me aposentei em março de 2017. Aposentei-me e me perguntei: o que eu mais gostava de fazer na Universidade? Gostava de pesquisar, gostava de discutir, de me reunir com pessoas, gostava das conexões... Penso que estamos em um momento, não só no Brasil, que precisamos muito de conexões. As pessoas estão se isolando, estão polarizadas e precisamos criar conexões saudáveis. Depois de quatro meses de aposentadoria percebi que precisava encontrar outro modo/lugar para continuar produzindo conhecimento em grupo. Porque eu não era professora, eu SOU professora. Lembrando de Tião Rocha: “*para educar é preciso prédio, cadeira, computador...? Não, precisamos! Precisamos ter quem queira aprender e quem queira ensinar. Então, é possível ensinar embaixo de um pé de manga!*”, perguntei-me se seria possível criar um grupo de pesquisa no jardim.

Fiz um convite para meus orientandos de todos os tempos e para alguns amigos/parceiros de trabalho para um encontro. Perguntei se estavam interessados em continuarmos pesquisando juntos: com CAPES ou sem CAPES, com CNPQ ou sem CNPQ, com Lattes ou sem Lattes. O convite foi para criarmos conhecimento no meu jardim!

Enviei 22 e-mails, recebi 20 respostas e começamos. Nossa primeira reunião foi na primavera de 2017, no dia 22 de setembro e continuamos nos reunindo uma vez por mês. E o que fazemos nas reuniões? Conexões estéticas.

No grupo não sou a orientadora. Cedo a casa e coordeno a organização da pauta da reunião de cada mês, a partir dos desejos da reunião anterior. É uma coordenação horizontal, todos contribuem, todos interferem. Para o primeiro encontro propus assistirmos o filme *Afterimage* de Andrzej Wajda, para motivar a reflexão sobre a criação e a docência em arte e depois discutirmos as bases de funcionamento do grupo. No segundo encontro, passei a coordenação para Tomás Vega, que estava terminando o doutorado. Ele propôs um trabalho de ateliê e Ester Broner, que já tinha defendido sua tese, propôs uma leitura: *Walkscapes*. O *caminhar como prática estética* (CARERI, 2013). Como inspiração, sugeri assistirmos *Rivers and Tides*, documentário dirigido por Thomas Riedelsheimer (2001) sobre o trabalho de *Andy Goldsworthy*, escultor, fotógrafo e ambientalista britânico, disponível no *Youtube*.



Fig. 2 - *O caminho*, 2017. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 3 - *Ateliê*, 2017. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 4 - Ateliê 2, 2017. Fonte: Acervo da autora.

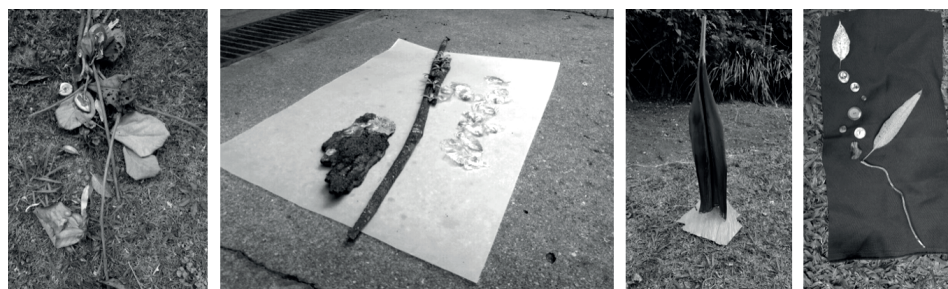


Fig. 5 - Ateliê 3, 2017. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 6 - Ateliê 4, 2017. Fonte: Acervo da autora.

Como o grupo se intitulou o *Grupo do Jardim* e moro em um condomínio com muitas áreas verdes, esse caminhar, aproveitando a leitura proposta pela Ester, aconteceu em um bosque perto da minha casa.

Começamos a reunião caminhando, cada um no seu ritmo, coletando coisas, o que chamava a atenção de cada pessoa. Em um ponto do caminho encontramos uma pequena instalação com flores e folhas e imediatamente pensei: *a Ester passou por aqui!* Porque havia sido ela que me introduzira ao trabalho do *Andy Goldsworthy*. São as conexões estésicas que vão ampliando nossos modos de ver o mundo. Ao final da caminhada voltamos para o Jardim com o material coletado. Tomás já havia organizado um ateliê e assim aconteceu nossa conversa neste dia...

Depois do *Walkscape*, na reunião seguinte, vivenciamos um *Soundscape*, coordenado por Ana Cristina Rocha e Márcia Laguna, as musicistas do grupo. Coletamos sons e criamos paisagens sonoras. Há momentos de criação, outros de apresentação de pesquisas, visitas a exposições e ateliês de artistas, etc.

No último encontro partilhei a experiência do curso *Jugando con la creatividad*, que dou anualmente em Santander, na Espanha. Participo, há seis anos, como professora convidada do Master de Educación Emocional, Social y de la Creatividad, da Universidad de Cantábria. Meu curso tem duração de oito horas de aulas, que acontece em dois dias.

Comentei que, este ano, tive a impressão que os alunos haviam entrado muito rápido no jogo. A classe era bem heterogênea, composta por pessoas de idades e experiências profissionais muito diferentes. Apesar da diversidade, todos responderam com muita profundidade às propostas, comentando que nunca haviam se sentido tão profundamente aceitos, nem haviam sido escutados sem crítica, tanto pelos colegas, como por mim. Peço sempre, no final, uma palavra que sintetize a experiência do curso e uma palavra recorrente foi: *escutar-se*. A experiência de ser escutado parece ter aguçado a escuta de si mesmo...

Após meu relato para o grupo, refletimos sobre o que pode facilitar a entrega ao jogo, seja ele qual for, dentro de uma sala de aula. Depois de partilharmos outras experiências de diferentes lugares e épocas, pareceu-nos que uma resposta possível estaria, exatamente, na percepção de estar sendo visto e escutado, de ser aceito incondicionalmente. Identifico esta mesma atitude de aceitação e convivência com as diferenças, no grupo coordenado pela Mirian aqui no Mackenzie.

Coincidentemente, ou pela lei da sincronicidade, recebi ontem de uma amiga, que respeito muito, Maria Lúcia Pupo da ECA USP, o texto, *Escutar a si mesmo*, que ela escreveu como prefácio para meu livro *Conversas com jovens professores de Arte*. Ela me fez ver que este é um tema que me acompanha há muito tempo...

No final de junho, uma parte do Grupo do Jardim está indo para Coimbra, participar do 3º Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística, organizado pela Teresa Eça. Estamos interessados em compartilhar nossas questões em diferentes fóruns. Participar de um Congresso em grupo possibilitará, com certeza, novas conexões para todos. É nesse ponto que estamos hoje como Grupo do Jardim.

Pesquisadores, em qualquer área, mas especialmente em Arte, não precisam do aval, da chancela da Universidade para produzir. A produção de conhecimento não está restrita à Universidade. Por isto escolhi trazer aqui a experiência do Jardim, do Grupo do Jardim, porque é uma conexão muito importante para mim neste momento.

Gosto muito de uma ideia do Thomas More, psicólogo pós-junguiano, que propõe que a alma precisa de férias para prosperar. Precisa de férias todos os dias. Férias no sentido de poder sair do cotidiano e entrar em outro espaço. Ele acredita que a arte possibilita estas férias da alma. Não precisamos de avião, praia, montanhas, hotel para as férias da alma. Precisamos de desejo, precisamos de sonho, precisamos de arte, precisamos de um jardim...

A constante possibilidade de estar fazendo novas conexões, ou revisitando antigas, alimenta também minha prática no mundo e a próxima experiência que quero compartilhar é a da *ilha quase desconhecida*.

Em março eu fui convidada pelo professor Sergio Trabucco, da Universidad de Chile, para participar de um projeto que ele está desenvolvendo na ilha de *Quinchao*, no Arquipélago de Chiloé, no sul do Chile. Nesta Ilha existem seis escolas rurais, unidocentes, como as que conheci aqui no Brasil na minha infância. Existiam em muitas fazendas, onde uma única professora, dava todas as disciplinas, para alunos de todas as idades. Acredito que ainda existam escolas rurais no Brasil, mas não tenho mais contato com elas.

Quando, em 2017, Sergio Trabucco conheceu as escolas rurais de Quinchao, tão diferentes das de Santiago, decidiu criar um projeto para se aproximar das crianças da ilha. O objetivo do projeto é possibilitar experiências de valorização da cultura local e, ao mesmo tempo, ampliar o repertório das crianças, que vivem isoladas da vida cultural do centro do país. Iniciou propondo, voluntariamente,

oficinas autobiográficas em uma das escolas. Depois, através de parceria com o Ministério da Cultura, conseguiu verba para levar os alunos e sua professora para Santiago, para que visitassem museus, teatros, o zoológico e conhecessem um pouco da vida da capital do país, tão distante da realidade do arquipélago em que vivem.

Em 2018, com mais apoio do Ministério, criou outro módulo do projeto, englobando as seis escolas da ilha, intitulado: “*Um artista na minha escola*”. Para esta nova etapa, fez um convite para três professores da Faculdade de Artes da Universidad de Chile – Iñaki Uribarri do Departamento de Artes Visuais, Igor Pacheco do Departamento de Teatro e Héctor Sepúlveda do Departamento de Música – para irem a Quinchao trabalhar com as crianças por cinco dias. Estendeu o convite para a atriz argentina Susana Salerno e para mim, para que nos integrássemos aos ateliês das crianças no período da manhã e trabalhássemos à tarde com as professoras. Além dos ateliês, organizou apresentações de música e um dia de jogos coletivos, reunindo as 21 crianças das seis escolas. Para minha surpresa, convivendo com a população enorme que temos no Brasil, imaginava escolas muito isoladas, com poucos recursos materiais e muitas crianças. Não! As escolas são muito bem equipadas e o número de crianças é bem reduzido. Acredito que no passado, quando a população infantil era maior, as seis escolas fossem necessárias. Mas o número de crianças diminuiu e o de escolas permaneceu o mesmo.

A escola, que me coube trabalhar no primeiro dia com Iñaki Uribarri tinha apenas quatro alunos, que foram agrupados com as de outra também com quatro alunos. Trabalhamos, portanto, com oito crianças na Escuela Rural Domingo Faustino Sarmiento, que fica em frente a um humedal com um ecossistema interessantíssimo, com animais e plantas diversos. Eu havia conhecido Iñaki na véspera, quando tivemos uma primeira conversa com uma das professoras que iríamos trabalhar. Porém, foi apenas quando chegamos à escola e nos deparamos com o humedal, que planejamos a atividade. Decidimos aproveitar a riqueza do lugar e, pensando no *Walkscapes* vivido no meu jardim, propus e ele imediatamente aceitou, convidarmos as crianças a coletarem coisas que as impressionassem para fazermos um desenho coletivo. Ele as alertou, que não era para recolherem qualquer coisa, mas somente o que realmente achassem interessante. Como estímulo, Inãki mostrou algumas possibilidades de desenhos com folhas no chão e elas saíram super felizes com saquinhos na mão e começaram a coleta. A experiência do Grupo do Jardim se transplantou, assim, para uma ilha quase desconhecida...

Depois da coleta, a proposta foi que classificassem os objetos encontrados e observassem, com muita atenção, se ainda poderiam acrescentar outros. Saíram para nova coleta, seguida de nova apreciação do material. Era muito bonito observar o envolvimento de todos na organização das penas, conchas, ossos, folhas, algas... Finalmente, Iñaki propôs a criação do desenho coletivo. Colocou uma pena no chão e falou sobre a tradição das mandalas Huilliche (que são os Mapuches do sul do Chile). Contou como eles se reúnem em torno de uma mandala ritual e, apontando a pena, disse: aqui é o centro e a partir daqui vamos começar nosso desenho. Dividiu as crianças em pequenos grupos, cada um responsável por um tipo de material. Quando a mandala ficou pronta, sugeri fazermos uma roda cantada e ao final, a professora Vanessa, descendente de *Huillices*, fez uma saudação *Huillice* e todos saldamos em uníssono... Estava selado nosso encontro. Pedimos, então, que as crianças desenhassem no papel o que elas tinham feito e nos trouxessem o desenho no dia seguinte. Alguns desenhos são fiéis à mandala coletiva - as penas, os ossos as folhas, as conchas, as folhinhas amarelas e as algas -, enquanto outros, tem alguns elementos do entorno e outros imaginados, como borboletas. É interessante observar os desenhos e perceber como, a partir de uma vivência, o que entra no jogo não é apenas o vivido, mas, também, o imaginário, o desejo e o sonho.



Fig. 7 - *Ateliê 5*, 2018. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 8 - *Ateliê Quinchao e Mandalas*, 2018. Fonte: Acervo da autora.

Apresento uma obra do Max Ernest que me acompanha e me inspira há tempos: *Les cages sont toujours imaginaires*, 1925.



Fig. 9 – *Les cages sont toujours imaginaires*, Max Ernest.

Disponível em: <http://pictify.saatchigallery.com/1087987/max-ernst-les-cages-sont-toujours-imaginaires>

Acesso em: 18 ago. 2018.

A jaula é imaginária porque, se vocês repararem bem, na frente do pássaro não há barras de ferro, apenas incisões na madeira, desenhos de barras. Na verdade o pássaro está solto, mas acredita que está preso. Penso que as conexões estéticas fazem exatamente isto conosco: nos libertam, mostrando que não há barras impedindo o voo. Precisamos destas conexões para iluminar nossa imaginação e nos incentivar a alçar voo.

Eu trabalhava com *Walkscapes*, muito antes de saber o que eram *Walkscapes*. Quando revi, recentemente, fotos do trabalho que fizemos Paulo Portella, Regina Sawaya e eu em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, dedicado aos professores de educação artística, lembrei-me que também havíamos iniciado nosso ateliê, pesquisando e coletando materiais em grupo. Mas não nomeamos a proposta como *Walkscapes*. O Grupo do Jardim atualizou e ampliou esta experiência para mim.

A atualização constante do conhecimento depende das conexões, da profundidade das conexões que estabelecemos com o(s) outro(s), com o mundo, com o mundo da Arte e com próprio inconsciente. Aos 67 anos, concordo com Doris Lessing, pois: “(...) parece-me, cada vez mais, que a única coisa que realmente importa na vida, não é riqueza ou pobreza, prazer ou dificuldade, mas a natureza das pessoas com quem entramos em contato e nossa relação com elas”(LESSING, 2013, s/p).

Estas conexões são o lastro que nos mantém *afloat* durante as intempéries, aquilo que perdura e o que nos ilumina. Em meio à polarização de tantas vozes dissonantes, talvez sejam estas conexões que possibilitem o silêncio necessário para que nos escutemos e encontremos nossa voz.

Termino partilhando o final do texto da Maria Lúcia Pupo que, como já mencionei, considere um presente. Mas, principalmente, porque tem relação com a qualidade de silêncio que quero deixar para vocês:

Uma presença forte nos interstícios dessas páginas é sem dúvida a do silêncio. Silêncio tão fora de moda, indispensável, no entanto à contemplação estética e à fruição de obras de arte. Para além da ausência de ruídos, estamos remetendo àquele silêncio denso que permite dispor-se à percepção de si mesmo, vetor da subjetividade inerente à relação com as formas artísticas, tanto aquelas que concebo, quanto aquelas que aprecio. (PUPO, 2018, s/p)



Referências:

- ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, Brasil, v. 30, p.26–29, 2010. Disponível em: <<https://cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/249>>. Acesso em 18 ago. 2018.
- AZEVEDO, S. *Kusnet entre o continente e o mar*. Qualificação de doutorado, Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2018.
- CARERI, F. *Walkscapes: O caminhar como prática estética*. São Paulo, Editora G. Gilli, 2013.
- LESSING, D. *A small personal voice*. Essays, reviews, interviews. London: HarperCollins Publishers, 2013 (e-book edition).
- PUPO, M. L. Escutar a si mesmo. In: Albano, A. A. *Conversas com jovens professores de arte*. São Paulo, Loyola (no prelo).
- RIEDELSHEIMER, T. *Rivers and Rivers and Tides* (2001). Documentário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GmTtJSPbZO4>>. Acesso em: 01 out. 2018.
- RILKE, R M. *Os cadernos de Malte Lauridgs Bridge*. São Paulo, Cultrix, 1983.
- TROUVÉ, T. 350 Pontos em Direção ao Infinito. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/os-dez-destaques-da-29-bienal-de-artes-de-sao-%20paulo/n1237783792110.html>>. Acesso: em 01 out. 2018.
- YOURCENAR, M. Como Wang-Fô foi salvo. In: YOURCENAR, M. *Contos orientais*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9 a 30, 1983.



PROCESSO CRIATIVO DA OBRA

FLORESTA ENCANTADA DA ARTISTA ANA RUAS

Ana Ruas

Em 2017, surgiu a obra *Floresta Encantada*, uma pintura de 5m x 5m, desenvolvida a partir de pinceladas de crianças que foram convidadas a explorar gestualmente uma tela. Uma criança que usava cor verde falou de uma floresta. A partir deste comentário, este assunto tomou conta da minha pesquisa. Busquei formas orgânicas em mesclas de narrativas imaginárias, de memórias e de registros fotográficos que pudessem povoar a tela.

Depois da coparticipação das crianças, a pintura continuou sendo feita de cima para baixo, do alto de um andaime por mim, de forma que a tinta ao escorrer não interferisse nas pinceladas das crianças, e sim, conversasse com elas. A composição foi surgindo de acordo com o resultado destes encontros de pinceladas e de escorridos. Assim, como as crianças, os registros do processo e da memória das cores sobrepostas são visíveis. Algumas vezes as formas são indefinidas na passagem da cor. As formas orgânicas verticais criam a ilusão de que a tela é retangular.

Sem interesse pela hierarquia de frente e fundo, os detalhes que surgem das veladuras, do resultado dos escorridos, do acúmulo de camadas, das sobreposições e do propósito gestual evidenciam uma certa anarquia. Algumas vezes, tons mais escuros surgem para contrastar com detalhes ou ativar campos de cor nas áreas vizinhas. Outras vezes, os mesmos detalhes são distorcidos pela invasão de uma cor durante o processo.

As experimentações cromáticas, como o azul e verde, quase dominam todo o plano, e são potencializadas com a manipulação de outras pequenas áreas de cores quentes. A composição orgânica, repleta de camadas de tinta diluída, de transparência ou de pasta compacta, revela a trajetória, o caminho da pincelada e uma busca incansável pelo assunto que é a própria alquimia ou vocabulário pictórico.

A obra fala do caráter investigativo, de questões intrínsecas à pintura discutidas na história da arte, como possíveis jogos de luz, sombra, espaço, plano e cor. A floresta é apenas uma desculpa para eu pintar e são as estratégias de apagamento, de recortes, de contrastes, de ocupação e exploração do espaço, estabelecidas o tempo todo e ao mesmo tempo que definem o diálogo entre formas e cores.

A obra *Floresta Encantada* foi exposta pela primeira vez no MARCO, Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, de fevereiro a abril de 2017, e neste período aos sábados e domingos, contou com uma programação especial na sala expositiva, onde diversas ações aconteceram envolvendo aproximadamente 900 pessoas. Outras florestas surgiram e a *Floresta Encantada II* foi exposta no Memorial da América Latina, São Paulo, em 2018.

Como resultado desta experiência, continuo construindo novas florestas, explorando novos recortes e atribuindo novos conceitos e novas reflexões, os quais registro, durante o processo criativo de cada pintura. E as crianças continuam participando das ações e sendo bemvindas neste espaço!



Fig. 1 – Detalhe da *Floresta Encantada*, 2017. Fonte: Acervo da autora.



CORPO E ANCESTRALIDADE: PESPECTIVA POÉTICA E PEDAGÓGICA

Inaicyra Falcão dos Santos

A arte na minha vida e, portanto, em minha formação, tem sido propiciada de imediato da minha história pessoal. O eixo fundamental é a ancestralidade da tradição *nagô* (SANTOS, 2016 e 1996). A memória afetiva da vida reconstruída na comunidade-terreiro. Onde foi me passado idéias e valores dessa tradição, importância que irão construir a postura etno-crono-ética.

O mito elemento dramático na tradição *nagô* inspirou-me, trouxe sempre um clima alegre das festas litúrgicas, da culinária, das brincadeiras de roda, das investidas nos matagais, do cotidiano e da gestualidade das senhoras. As ações realizadas coletivamente, que acrescentavam possibilidades de troca, de respeito dentro de um contexto hierárquico.

Analisei que, levar em consideração uma história de vida, em um processo metodológico, deveria estar duplamente presente, tanto como investigadora e quanto atuante do objeto da investigação.

É nesse arquétipo, que as vivências e experimentos com a arte, a dança e a tradição africano-brasileira constituíram, o fio organizador da averiguação histórica.

Consideramos que a investigação da própria bagagem mítica configura um caminho seguro para a construção de um discurso poético coerente para o bailarino, minimizando os riscos de ele, quando ainda jovem ou inexperiente, perder-se diante da pluralidade de referências de estilos. Trata-se de uma proposta centrada no sujeito e que ao mesmo tempo leva em consideração as influências que ele recebe de seu contexto. (ANDRAUS, 2014, p. 22)

Na perspectiva da memória, esta se ateu ao lúdico; danças, cantos, ritmos, culinária e cores, que me estesiavam, gostava de repeti-las nas representações em casa. Enquanto, que os conhecimentos formais vieram de instituições educacionais. Saliento que, tomei consciência dessa organização, anos mais tarde, quando tive que

somar à vida artística à acadêmica. Naquele momento, pude refletir as particulares experiências referendando a mitologia *yorubá*.

Vieram encenações na memória, que transpuseram e tornavam naquele momento, um pensar, um inventariar, um tecer as singularidades. Trouxeram lembranças ao ambiente e argumento de um tempo, que passavam por seleções afetuosas de aprendizado particular.

À medida que amadureci, constatei o aspecto mimético nos movimentos das danças dos orixás. Percebi que eram representativos de situações ancestrais de um tempo imemorial. Os cantos e os ritmos ditavam a função coreográfica.

Sabia que o corpo era o elemento portador de conhecimento e de expressão, movido na comunicação da arte de dançar. Cada pequena parte da pessoa tinha sua importância no processo artístico e educativo. Conhecê-la possibilitava uma consciência de sua habilidade e de sua limitação física.

Os movimentos eram usados dentro das possibilidades de ação do corpo humano, além de gestos, inclinações, extensões, torções e giros. Essas atividades eram combinadas com a locomoção: andar, correr, pular, cair (sem falar das posições estáticas). Dessa maneira, os estilos mostravam as diferentes possibilidades de comunicação que distinguia uns dos outros. As oportunidades com a arte da dança resultavam das combinações, de elementos do movimento, espaço, peso, tempo e fluência, juntamente com as ações reflexas do corpo, que se encurva, que se dilata, que se torce, que se comprime.

Tinha noção também que havia significados e funções das partes e regiões do corpo. Por exemplo: o torso era o centro expressivo da dança, com a respiração, de onde os movimentos dependem para garantir sua força, versatilidade e tensão. Os braços e as pernas produziam o vocabulário dos gestos. As articulações permitiam uma variedade de movimentos, elasticidade, força e beleza. A cabeça podia girar, inclinar, em fim, direcionar a eficácia do movimento, o foco. A coluna vertebral nos dava a noção do eixo corporal, era responsável pela condição estática e dinâmica, e unia com as outras partes do corpo.

Dessa maneira, o sustento da matéria foi enriquecido, quando conheci a teoria dos estudos do movimento, como linguagem na dança, e no cotidiano, do filósofo do movimento Rudolf Laban (1980), e depois na prática, com o estudo coreológico de Valerie Preston-Dunlop. No seu curso fundamentado de ensino na dança, em uma visão global de aprendizagem, que abrange o sentir, o pensar, o fazer, na compreensão e na prática de princípios comuns do movimento. Fui capaz de incorporar a ciência adquirida, aos princípios inaugurais das danças míticas.

Pude dizer então, que esses entendimentos germinaram o procedimento sobre os exercícios técnicos e criativos como treinamento corporal, alicerçado por meio de imagens e da memória.

Minha intenção era familiarizar os estudantes da dança, com uma abordagem criativa, ou seja: refletir e rever conceitos sobre a arte da dança; desmistificar conceitos que estão relacionados com a tradição africana brasileira; restituir a autoestima; reconhecer os motivos perceptíveis que caracterizam o estilo de uma configuração ritualística e popular; redescobrir gestos esquecidos na sociedade contemporânea, mas vivos na memória humana.

Essa percepção concebeu a estruturação dos exercícios técnicos, no seguinte formato, com finalidades específicas para cada parte do corpo, praticar e tomar consciência do movimento corpóreo. Observou-se, assim que, a consciência corporal e a estética do movimento eram processos complementares do exercício, na afinação do desempenho da linguagem. O vocabulário foi constituído com motivos perceptíveis da dança a ser estudada, de situações cotidianas, no diálogo com a fluência do movimento, do espaço, do peso, do tempo. Tais eixos revelaram uma proposição pedagógica e criativa na arte da dança. Neste sentido, a teoria do treinamento corporal abarcou os pilares; mítico, ações do cotidiano e da coreologia. A linguagem foi dividida em movimentos funcionais (ações do trabalho e do cotidiano), movimentos específicos (motivos de danças míticas e populares brasileiras) aliados as emoções.

Nessa perspectiva exemplifico uma das sequencias básica a do arrebhanhar:

A) De pé, pés paralelos, guardando-se a mesma distância entre a crista ilíaca. Gradualmente vai-se abrindo os braços na segunda posição, ou seja, braços ao lado do corpo. Imagem como se estivesse empurrando algo e alongando para fora. Mãos espalmadas de frente para o público. O tronco e pernas vão flexionando-se para frente, a partir da articulação coxo-femural, como se fosse sentar em uma cadeira; B) Nessa posição arrebhanha, estende-se a articulação lombos sacral, ou seja, contrai-se para frente, enquanto os braços acompanham a ação; C) A imagem é a de que o sacro simboliza uma pазinha; D) Volta-se à posição b; E) Alonga-se todo o corpo; F) Durante a execução do movimento é mencionado palavras-chave, tais como: “empurra”, “arrebhanha”, “entrega” e “volta”.

Ao mesmo tempo, em que se familiariza com as sequências dos movimentos, “de fora para dentro”, pretende-se que sejam carregadas de lembranças armazenadas, sentimentos interiores, “de dentro para fora”, arcabouço responsável pela intenção do movimento.

Cria-se uma terminologia comum ao grupo. É importante observar que, durante o aprendizado compreende-se a experiência por meio dos movimentos, e estabelecem-se relações com o próprio corpo e a memória. Dessa forma, alcançar uma concepção maior da forma e do conteúdo da movimentação. Nesse sentido, reside o poder da repetição do vocabulário, como uma evolução pessoal. Os movimentos são transformados, individualmente, com mais conhecimento, envolvido na configuração didática do contexto proposto.

Diante dessa situação, destaco alguns depoimentos de estudantes realizados na pesquisa original.

1) Os exercícios técnicos foram muito valorizados e bastante enfatizados em sala de aula. Trabalhamos nos últimos semestres com muitas imagens mentais e isso nos ajudou muito em termos de compreensão de temas e limpeza do movimento; 2) Os exercícios técnicos foram fundamentais na busca de um novo gestual. Para que consigamos dançar uma nova proposta é necessário que o nosso corpo compreenda a nova linguagem. Os trabalhos nas aulas, assim, foram à base para o salto, pois de nada adiantaria apenas discussão de idéias sem a vivência prática para as pessoas que, afinal, pretendem dançar. Mas por outro lado, essa dança deve vir embasada de verdade, de uma proposta, de um tema. Os trabalhos desenvolvidos em aula indicavam, então, a compreensão do tema; 3) Achei coerente a sequência dos exercícios técnicos dada nas aulas e senti que as repetições (que no início eu achava um tanto cansativas) foram necessárias para a incorporação dos movimentos ser feita em tão pouco tempo; 4) Com relação aos exercícios técnicos, foi feito um trabalho que acredito ter ajudado muito. Aquele estudo dos movimentos, aquelas imagens, por exemplo, de omoplata elevando-se, afastando-se, a mim deu mais consciência e os movimentos passaram a ficarem mais presentes; 5) Os exercícios técnicos nos davam força muscular e uma amplitude maior de movimentos na região do quadril e ombros, regiões que anteriormente eu havia pouco trabalhado; 6) Os exercícios técnicos para mim foram demais, pois vi nestes as diversas variações que posso fazer e as possíveis movimentações diferentes do corpo. Acho muito criativo os nomes que foram dados aos passos, porque em nada existe limite; 7) Achei bastante interessante o modo de como estes eram dados na sala de aula, porque poderiam apresentar variações que as próprias alunas atribuíam e que para mim às vezes não ficavam definidas, mas agora acho importante essa variação, é como se cada pessoa estivesse fazendo ou criando seus próprios métodos de ensino. Achei os exercícios bastante diferentes: as posturas que eram novas para mim, movimentações principalmente de pés e pernas que em outras aulas que fiz e aprendi não eram tão enfatizadas, e que aqui em todas as movimentações tinham um sentido e intensidades.

Enfim, essa proposta pedagógica permite o corpo reviver experiências míticas e criativas. Assim transcender o cotidiano, no seu reelaborar e no seu repensar criativo. Aperfeiçoado por meio da arte e da educação.

O resultado apresenta configurações e organizações corporais diferenciadas que permitem distintos modos de exposição. Assim, estimula-se a compreensão e possibilita-se o tempo de abstração dos significados simbólicos, chegando-se a novas reflexões corporais, à relação com o mito que se expande em imagens com conteúdo e com a história de cada intérprete. A experiência é concretizada em uma síntese artística, cuja dramaturgia é construída na simultaneidade das ações ancestrais no corpo e na transcendência dessas no contexto contemporâneo.

Há ainda, nesta proposta, o conceito “porteira para dentro, porteira para fora”, cunhado pela *ialorixá* Maria Bibiana do Espírito Santo, que no contexto original (da vida dentro dos cultos da tradição iorubá), significa separar a vivência pessoal daquela vivida no espaço religioso ou terreiro, e na proposta da Profa. Inaicyrá significa que, da porteira para fora, está-se se falando em reelaboração estética dos elementos rituais, e nunca na transposição do ritual para o palco. (ANDRAUS, 2014, p. 23)

Nesse esforço, é imprescindível, ir mais fundo nas buscas de dados, além dos espaços corriqueiros e desgastados.

Isto faz do trabalho da Profa Dra Inaicyrá Falcão dos Santos uma proposta pluricultural (ou seja, que leva em consideração a formação pluriétnica do brasileiro) de dança arte educação (a dança aqui entendida como processo no desenvolvimento do indivíduo). Existe ainda nesta proposta, a ideia de ancestralidade, ou seja, o argumento de que certos movimentos são arquetípicos e estão presentes na movimentação do homem desde tempos imemoriais. (ANDRAUS, 2014, p. 24)

Dessa forma, provocar novos caminhos de concepções pedagógicos nesse país plural. O qual continua resistente em assumir aberturas educativas e artísticas nos seus currículos de formação nas instituições de ensino.



Referências

- ANDRAUS, M. B. M. *Arte Marcial na Formação do Artista da Cena*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- LABAN, R. L. *The Mastery of Movement*. Great Britain: Macdonald& Evans Limited, 1980.
- SANTOS, I. F. dos. *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Tese de doutorado. 1996. 220p. Faculdade Educação/USP: 1996.
- _____. *Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação*. 2a. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.



OLHAR PARA DIFERENTES MODOS DE CRIAR E VIVER CONEXÕES ESTÉTICAS

Fábio Wosniak
Rita Demarchi

Modos de viver conexões estéticas foi a mesa de abertura do *IV Simpósio* e fomos seus curadores. Pensar sobre o campo da experiência estética no contexto da formação de educadores(as), pedagogos(as) e mediadores requer compreender que o ensino aprendizagem em Arte envolve fazer perguntas e procurar respostas para questões que possibilitem o entendimento sobre como produzir, estudar e ensinar arte. São questões que se conectam as nossas pesquisas pessoais, em contínua construção¹.

Nesse sentido, partimos da escolha do nome da mesa: e decidimos por *estésica* no lugar de *estética*, pois no senso comum corriqueiramente a palavra “*estética*” sofre superficialização e esvaziamento em seu sentido original, ao ser associada exclusivamente ao belo e agradável e/ou a um padrão visual amplamente aceito em nossa sociedade ocidental, marcadamente influenciado pelo *belo clássico*.

Estesia, segundo Duarte Jr (2001) remete à primordial palavra grega *aesthesis*, cuja tradução remete a algo como abertura, sensibilidade para sentir junto de outro ser ou objeto. O autor propõe contra a “anestesia” – perda da sensibilidade humana –, a adoção da *estesia* como base. Somos marcados, alargados por essas experiências vitais e compreende-se que ao adotar esse posicionamento busca-se uma educação integral que não delimitaria a estesia à arte, mas a ampliaria a todas as esferas, da escola à vida familiar e a todas as esferas sociais.

.....

1- WOSNIAK; LAMPERT (2016); DEMARCHI (2014).

Em tempos tão conturbados, onde somos impelidos à anestesia, quer pela overdose de informações diante das quais faz-se necessário mais do que nunca, ter discernimento e fazer escolhas; quer pelos ânimos fechados, exaltados e violentos, onde o risco da falta de diálogo é grande; e pela imposição de nossas tarefas institucionais no contexto contemporâneo, onde devemos dar conta de um enorme volume de trabalho, entre outros fatores. Parece-nos uma atitude necessária e corajosa manter e valorizar a estesia nesse contexto, promover e valorizar as experiências significativas.

A experiência estética é fundamental para o desenvolvimento humano. Segundo Dewey (2010), ela não destitui o pensamento intelectual da imaginação e da criação. Esse modo singular de experienciarmos o mundo pela via estética não aceita dicotomias, pelo contrário, as percepções estéticas são unificadoras, mente e corpo se unem, assim como a produção artística e científica são frutos de sofisticadas e sensíveis elaborações, regidas por um princípio de continuidade, unidade, flexibilidade e interações.

Pensando nessas interações, a mesa foi composta por três mulheres com uma produção rica e diversificada. Vejamos como cada uma delas traz pontos que se relacionam com a pesquisa e a docência, centradas na arte.

Ana Angélica Albano apresentou *Conexões estéticas: na academia, no jardim e numa ilha quase desconhecida*. Como professora e pesquisadora universitária e como orientadora, Nana, como é carinhosamente chamada, coloca a necessidade de uma produção acadêmica que valorize a poesia, a estética e a autoria dos trabalhos. Citando Rilke, o que a move é a arte, “que leva ao mais fundo e inacabado”. Esse posicionamento nos é muito caro e pertinente, não só por sermos da área de arte, mas pela necessidade de se contrapor a toda uma academia que majoritariamente se coloca como um campo quantitativo, fechado, objetivo e frio, de certezas absolutas. Defende a valorização da arte e da criação, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto nas aulas. “A gente não chega na arte sem arte”. Parece uma frase óbvia, no entanto nos alerta, chama a atenção para que não percamos de vista o que é essencial em nossa área e ofício. Ao afirmar que a produção de conhecimento não se restringe à esfera das universidades, de seus órgãos de fomento (CAPES, CNPq, etc) e da chancela do Currículo Lattes, a pesquisadora afirma que é possível buscar outras formas de se manter viva e atuante. Recém aposentada, conta-nos uma experiência fascinante com um grupo informal constituído por ex-alunos e orientandos, onde as propostas giravam em torno de encontros e experiências que abarcam a caminhada

como prática estética, proposta esta que surgiram a partir das leituras de Careri (2013), com coletas e intervenções junto da natureza.

Por fim, somos alimentados com as experiências junto das crianças de uma escola rural em uma ilha ao sul do Chile. A pesquisadora integrou o projeto “Um artista na minha escola”, junto com outros especialistas em arte. As crianças também fizeram caminhadas na natureza no entorno, desenhos, coletas, intervenções, canções, conectadas aos conhecimentos ancestrais dos povos da ilha. Experiência integradora de tal forma que: “O que entra em jogo não é só o vivido, mas o imaginado, o sonhado.”

Inaicyra Falcão Santos apresentou de modo muito especial *Corpo e Ancestralidade: perspectiva poética e pedagógica*. Neste trabalho a autora investiga sua trajetória na arte, especialmente a dança, a partir de suas memórias. No percurso das suas experiências de vida, em consonância com a sua formação, vida e arte não são coisas dissociadas. Ao investigar o corpo e seus movimentos, suas memórias são evocadas, a ancestralidade da tradição nagô é reconstruída, essas ideias e valores formulam uma ética e uma estética que a autora denomina como uma postura etno-crono-ética (SANTOS, 2006).

A partir das suas experiências na comunidade-terreiro, Inaicyra que é filha de Mestre Didi, constrói uma ética e uma estética, onde o percurso criativo com a dança busca rever conceitos acerca da tradição africana brasileira, no que concerne aos seus processos litúrgicos e a tradição popular – ou seja, qual a intersecção entre o sagrado e o popular? Esta é a provocação que Inaicyra deixou para os participantes do Simpósio.

Todo este percurso investigado pela autora é também uma reconstrução perceptiva-afetiva do gesto. O sagrado é vivido no corpo-vivo, quando este processo é reconhecido no corpo, nas suas estreitas ligações com o cotidiano, redescobre-se que esta configuração é viva e compõe uma cotidianeidade junto da memória.

No término da mesa, Ana Ruas, artista motogrossense, apresentou sua experiência pictórica no trabalho com crianças em seu *Ateliê Aberto*, um espaço potencial para experimentações estésicas e que gerou a exposição *Floresta Encantada*: uma série de pinturas que medem até cinco metros de altura e abarcam o traço e o imaginário das crianças que passaram pelo ateliê da artista.

Durante o simpósio, Ana Ruas explicou seu processo de trabalho com as crianças, evidenciando a importância da estesia no processo de criação das crianças ao manusear de forma mais livre as tintas e experienciar um espaço potencial

criativo. A artista traz uma maneira de as crianças conhecerem e explorarem a arte, na qual se busca assimilá-la diretamente por meio dos sentidos, à parte de manipulações estereotipadas. Assim, a criação e expressão das crianças se dão em campo distinto das representações que se pretendem “realistas”, são decorrentes de uma experiência imaginativa e autoral.

As falas das convidadas, as imagens apresentadas, o canto de Inaicyra nos presentearam com importantes reflexões e mais do que isso, de forma metalinguística, nos propiciaram sensíveis e diversificadas experiências. Modos criativos e necessários de sensibilizar, ser e criar com o mundo e no mundo, de falar e de escutar. Se nossa formação e investigação se enriqueceram com esse encontro, nossas almas respiraram nutridas por palavras, sons, imagens e pelo silêncio; e se se moveram, agradecidas, impulsionadas para o eterno caminhar.

As maneiras de deambular nos caminhos da experiência estética, de apreender as coisas do mundo por meio do sensível envolvem abertura e despertam para a criticidade. Compreendemos que essa maneira de aprender, como confere Dewey (2010) é sempre uma experiência integral, que envolve o organismo como um todo, a partir da sua interação e das múltiplas conexões estabelecidas com o outro e com os contextos sociais. Interações sensíveis, críticas, inteligentes; e que pensamos como necessárias, enquanto modos de agir no/com o mundo contemporâneo.



Referências

- CARERI, F. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- DEMARCHI, R. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: MARTINS, M. C. (org). *Pensar juntos mediação cultural: (entre)laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, J. F. Jr. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- SANTOS, I. F. dos. *Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação*. 2a. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
- WOSNIAK, F.; LAMPERT, J. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em 10 set 2018.



MODOS DE
PROVOCAR
CONEXÕES
CULTURAIS



A NAU INCENDIÁRIA DA FICÇÃO

Leandro Belinaso

Queria iniciar agradecendo a oportunidade de estar no IV Simpósio Internacional sobre Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, sobretudo, à professora Mirian Celeste Martins que me desafiou a pensar sobre os modos de provocar conexões culturais. Meu muito obrigado é extensivo a todos os envolvidos com o evento, que foram muito generosos comigo nas mensagens enviadas desde um primeiro contato. Talvez eu possa contribuir com alguns *gestos ficcionais* mínimos a serem compartilhados através deste ensaio, mais do que com respostas sólidas e definitivas a respeito da problemática que nos foi sugerida discutir através de uma mesa-redonda. Arquitetar um espaço já é parte do que podemos fazer para conexões se processarem. Produzir encontros é uma porção significativa do nosso trabalho formativo com a arte e a com a cultura e para que aconteçam precisam, acredito, serem provocados efetiva e afetivamente.

Processos formativos podem ser pensados como aberturas para novos encontros. Como Kátia Kasper e Gabriela Tóffoli (2018) salientam, colocar-se corporalmente disponível e deixar-se levar pelo imprevisto são ações imprescindíveis em uma experimentação formativa com a arte e com a cultura. E as autoras destacam ainda a importância de se estar atento ao que pode ocorrer, sem uma busca pelo controle daquilo que acontece. Estes aspectos da formação relativos à atenção, à disponibilidade e ao imprevisto me fazem lembrar de um ensaio do escritor argentino César Aira (2016), no qual ele comenta a visita que fez à casa-museu do autor cubano Lezama Lima em Havana.

Mario Camara (2018) nos pergunta sobre o que vemos quando visitamos estes lugares, o que esperamos encontrar e quais seriam os regimes visuais através dos quais eles se constroem? E o pesquisador argentino aponta para a organicidade e a coerência que tais lugares inventam, construindo, geralmente, linhas temporais progressivas da vida de um escritor. Talvez esteja nos espectadores, em nós que visitamos tais museus, a tarefa de produzir alguns “efeitos de gambiarra” capazes de burlar os relatos homogêneos e límpidos que tais lugares nos vendem. E é uma instigante gambiarra que César Aira nos oferece através do ensaio originado a partir da visita que fez à casa-museu de Lezama Lima.

Um dos elementos que atrai César Aira na casa-museu de Lezama Lima é a mancha de umidade que toma conta de uma de suas paredes. O escritor elege uma mancha que vai e que volta, que é invencível, conforme a mediadora lhe conta, como um dos elementos que ele mais gostou no museu visitado. Aira argumenta que a mancha refletiria o próprio espírito do artista, trazendo uma incrível ideia poética para se pensar a literatura de Lezama Lima.

Além dessa inusitada atenção posta em algo que está no museu, mas que a princípio era para não ser visto, muito menos apreciado; Aira comenta demoradamente sobre um pequeno objeto exposto: um vaso de origem dinamarquesa que aparece descrito, novamente segundo a mediadora que guia a visita do escritor argentino ao museu, em uma passagem do livro *Paradiso*. O autor comenta que mesmo tendo lido o livro mais de uma vez não se recorda do vaso, mas que diante do objeto abriu-se para ele uma chave instigante de leitura da obra do escritor cubano.

É a imagem microscópica pintada no pequeno e frágil vaso dinamarquês que chama a atenção do espectador-escritor e não o objeto em si ou seu contexto expositivo ou as explicações sobre ele, da mediadora-guia. Aira se demora na imagem que o objeto carrega em sua superfície, como se ela funcionasse como uma pele. O autor comenta que a imagem “deve surgir como enigma, fora da linguagem, definitivamente sem explicação nem justificação: fora de todo relato possível, ou seja, como mistério e possibilidade infinita”¹. Ao falar da imagem do vaso exposto no museu, César Aira (2016) nos propõe um estado de atenção e de disponibilidade para produzirmos, de forma imprevisível, alguns “efeitos de

.....

1- Como li o livro de Aira em um leitor digital, não sei precisar a página da citação em sua versão impressa. Ela está na posição 430 da sua versão para o Kindle. A tradução é de minha responsabilidade e deve ser lida como precária.

gambiarra” no decorrer de uma visita a uma casa-museu repleta de linearidades, explicações e finalidades. São os “efeitos de gambiarra” criados por um *espectador emancipado* (se desejarmos usar um termo de Jacques Rancière) que, ao serem traduzidos por uma escrita ficcional, provocam conexões e atenções inusitadas e imprevisíveis, abrem possibilidades infinitas ao pensamento. Após lermos o texto de César Aira jamais visitaremos uma casa-museu de um escritor da mesma forma. E mais, nos atentaremos para os silêncios, para as miudezas, para as coisas mínimas, para as imagens microscópicas e para as manchas improváveis que podem nos abrir outros modos de ver e, portanto, de existir.



Com este início desejo apenas criar uma atmosfera de atenção ao inusitado, ao imprevisível, ao minúsculo, ao invisível antes de embarcarmos nos dois processos recentes de criação coletiva em que estive envolvido e que resolvi compartilhar, pois acredito que eles provocaram conexões inusitadas e instigaram outras possibilidades de ver e de pensar. O primeiro diz respeito ao projeto “des-loucar-se”, que se desdobrou em uma publicação e em algumas práticas pedagógicas que ainda estão sendo preparadas. O segundo originou uma oficina ministrada no último Seminário Conexões, realizado na Universidade Estadual de Campinas em novembro de 2017. O que me permite unir esses dois processos é que ambos foram criações coletivas, lidaram com produções de textos escritos e com um conceito de ficção derivado do pensamento de Michel Foucault. Antes de apresentá-los, falarei um pouco sobre a noção de ficção, valendo-me para isso das anotações e dos rascunhos das aulas que ministrei no Seminário “A Nau incendiária da ficção”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 2017.

A Nau incendiária da ficção

O conceito de ficção tem me ajudado a adensar meu atual projeto de pesquisa sobre os modos como a escrita e a imagem se encontram (ou poderiam se encontrar) em processos formativos. Meu desejo é de experimentar modos de atuação, de *performance* da imagem e da palavra em espaços educativos, trabalhando, sobretudo, com professores/as da educação básica e estudantes de cursos de Licenciatura. Uma pesquisa cartográfica desdobrada em inúmeras ações

que vou percorrendo ao mesmo tempo em que as vou criando ou, simplesmente, acompanhando. É para esse esforço que nasceu o Seminário chamado “A Nau incendiária da ficção”. E através dele mergulhei em alguns textos assinados por Michel Foucault, escritos nos anos 1960 sobre a literatura². Ensaios tecidos antes de suas célebres aulas no *College de France*.

O título do Seminário foi inspirado no breve prólogo de Peter Pál Pelbart (1993) para o livro intitulado “A nau do tempo rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura”. Desejei pensar as aulas como “*balões de ensaio*, soltos ao vento com o gosto capeta (e incendiário) de ver como sobem, somem, caem ou explodem” (PELBART, 1993, p. 11). A ficção foi entendida nas aulas como uma dimensão brincante do pensamento. Esta que procura desfazer certas ordens cristalizadas e incluir algumas novidades e estranhamentos³, “a fim de criar outras ficções de vidas, outras vidas” (...). “É preciso [diz Gilles Deleuze] que um conceito tenha ao mesmo tempo uma estranheza e uma necessidade” (PELBART, 1993, p. 12). Mas elas não estão dadas e precisam ser forjadas com intempestividade, variação de contextos, de conexões, de associações, “como tudo de ziguezagueante que isso implica” (PELBART, 1993, p. 12). Como, então, tomar a ficção como um conceito ao mesmo tempo estranho e necessário? Talvez possamos pensá-la como disparadora de um ato transgressivo.

Michel Foucault afirma que “a transgressão é um gesto relativo ao limite” (2001, p. 32). Que limites a ficção precisaria perfurar para que possamos entendê-la como transgressiva? Como escreve Foucault, “a transgressão se abre sobre um mundo cintilante e sempre afirmado” (2001, p. 34). Não há contradição a ser resolvida, um começo a ser elegido, outro a ser descartado. Há somente uma interrogação embriagada da juventude do pensamento em seu começo. O movimento da ficção como transgressão liberta, quem sabe, nossa existência do escandaloso, do subversivo e de tudo aquilo que possa ser animado pela potência do negativo. Afirma-se a vida em cada começo, em cada limite perfurado.

.....

2- A sugestão de estudar textos de Foucault sobre a ficção foi dada por Eduardo Pellejero em uma banca de qualificação de tese em que estivemos juntos. Agradeço a ele está importante pista.

3- Sobre a noção de estranhamento escrevi recentemente um ensaio (BELINASO, 2018).

O esforço aqui, seguindo as pistas de Foucault, é pensarmos na ficção como provocadora de um movimento ventoso, transgressor, que em rodopios produz um ciclone. Uma espiral ruidosa e incessante de começos. Transpor um limite não basta. A transgressão que o fere, o perfura, se esgota no exato momento de sua transposição. Será então necessário recomeçar. E de novo. E mais uma vez. Como argumenta o filósofo, a transgressão não produz oposições, não triunfa, não separa. Ela é tão somente um gesto de passagem cujo limite aberto se sabe estar novamente se fechando.

Para poder iniciar uma conversa sobre a ficção como um gesto de transgressão foi preciso pensar em um exercício para a primeira aula do Seminário. Esse começar incessante e embriagado de tantos rodopios, nos exigiu a leitura, em aula, do “Livro dos começos” de Noemi Jaffe (2016). Nele, os começos são variados e com cada um podemos, de alguma forma, produzir diferenças e, portanto, outros começos até então impensáveis. Os textos de ficção do livro, quando iniciamos a leitura, parecem exigir um outro começo que não aquele no qual já estamos. Brincamos em aula de fazê-los diferir, sutilmente. Rabiscamos frases, compusemos outras, retiramos palavras, juntamos pedaços textuais distantes, propusemos silêncios no texto, inserimos imagens. O exercício envolveu a escolha de um dos começos do livro (cada um é uma folha solta a compor uma pequena caixa) e rasurá-lo de alguma forma. E isso foi feito em pequenos grupos. O resultado foi compartilhado, ou seja, lido performaticamente por um (ou mais) integrante em voz alta e ensaiada. No momento de preparação os grupos se espalharam pelo prédio ou para fora dele. Tiveram entre trinta e quarenta minutos para retornar. Cada começo, cada texto, precisaria sofrer avarias profundas, pois teria que caber em até dez minutos, no máximo, de leitura. Com o livro de Jaffe criamos, então, em uma aula, uma espiral transgressora de leituras que não cessaram jamais de começar. Transpusemos o limite dado pelo próprio texto ficcional, sabendo que ele, no próprio gesto da transgressão, já estará sendo recomposto em livro acabado. Então, só nos resta, novamente, começar.



Passo nas próximas seções a apresentar brevemente os dois processos ficcionais de criação coletiva que comentei no início do ensaio. Com eles espero tocar na questão que nos foi dada a pensar: como provocar conexões culturais.

Des-loucar-se

O mais incrível ao escrever e comentar sobre o projeto “des-loucar-se”⁴ é não saber muito bem por onde começar. Talvez esta tenha sido a mesma sensação da maioria dos participantes do Seminário no exercício proposto com o livro de Noemi Jaffe. Não porque esteja com alguma síndrome relativa à página em branco à minha frente. Mas em razão de seu começo já ser produto de uma avaria, de reconstruções constantes, de *gestos de ficção* que transgrediram incessantemente o limite do que havíamos pensado. Quando começamos já éramos outros e o processo ia nos levando a um mundo desconhecido e misterioso (César Aira gostaria dessa imagem).

Armamos um encontro entre pessoas de dois coletivos, que lá pelas tantas se amalgamaram, transitaram entre um e outro. Somos, hoje, só de um ou dos dois ou de muitos coletivos menores que se armaram entre nós? Essa confusão, esse “efeito de gambiarra”, essa imprecisão sobre como foi mesmo o começo de tudo, nos deslocou e nos coletivizou de muitos modos.

Sabíamos pouco sobre onde iríamos chegar, mas desejávamos colher, coletar textos ficcionais que perfurassem os modos como temos escrito nos espaços acadêmicos e escolares que habitamos com nossos corpos. Como escrever de outros modos? Será que o projeto foi pensado para nós mesmos e somente convidamos alguns outros a embarcarmos conosco nessa aventura? Havia uma ideia simples, embora não simplista, pairando no ar. Desejávamos pensar, através da escrita ficcional, os modos como temos nos deslocado nas cidades e nos lugares que residimos e como tais modos de deslocamentos impactam as mudanças climáticas que colocam o fim do mundo (ao menos de um mundo vendido a nós como único) no horizonte de nossas existências. Essa questão nos atravessou desde o momento de emergência do projeto, pois ele foi acolhido pela Revista *ClimaCom Cultura Científica* – pesquisa, jornalismo e arte⁵. Acredito, porém, que muitas outras problemáticas se abriram no decorrer do processo e o livro transgrediu a própria ideia inaugural.

.....

4- Projeto criado e desenvolvido por Juliana Cristina Pereira, Eduardo Silveira, Elisa Tonon, Gizelle Corso, Davi de Codes e Leandro Belinaso.

5- O livro, em seus dois volumes, está sendo vendido em uma linda versão impressa, mas também pode ser lido gratuitamente online. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?page_id=4402>. Acesso em: 01 jun. 2018.

A primeira ou a segunda ou a terceira, não me lembro bem, questão importante que nos deparamos foi como provocar outros modos de escrita, como convocar as pessoas a escrever deslocando as maneiras pelas quais elas estão acostumadas a fazê-lo, sobretudo, na universidade através das normatizações impostas aos artigos acadêmicos. Para isso criamos um chamado, um convite, e dispusemos ele em um site⁶ com um conjunto de artefatos culturais que nomeamos como *disparatantes*. Consideramos que eles poderiam disparar processos de escrita ficcional. A escolha destes *disparatantes* consumiu um bom tempo de todos nós e desejamos que estivessem presentes fotografias, vídeos, *performances*, sons, textos literários. Uma variedade de artefatos para que um detalhe presente em algum deles (tal como a pele do vaso no museu visitado por Aira) afetasse alguém e o movesse à escrita de um texto breve, de no máximo duas páginas.

Os *disparatantes* foram compostos por duas fotografias de Vivian Maier. Um fragmento do livro *Eles eram muito cavalos* de Luiz Ruffato. O conto chamado *Além do ponto* de Caio Fernando Abreu presente no livro *Morangos Mofados*. Uma edição sonora da obra *Mécanologie* de Pierre Bastien. Um vídeo documental da intervenção urbana intitulada *Irrupção* do Grupo Erro realizada no centro de Florianópolis. O trailer do filme *Alice nas cidades* de Win Wenders e, por fim, algumas narrativas curtas de Verônica Stigger tiradas de seu livro *Delírios de Damasco*.

Selecionamos vinte e três textos, dos mais de oitenta recebidos pela Internet. Após este processo convidamos três artistas visuais para que produzissem imagens com os textos. Para cada página escrita, uma imagem. Embora cada texto tenha imagens pensadas de forma singular para ele, a montagem do livro permite que a leitura não tenha uma correspondência evidente. Pode-se ler primeiramente só os textos escritos ou só as imagens ou os textos com imagens de páginas diversas. A forma foi pensada para que uma leitura deslocada pudesse se efetivar e com isso criar conexões imprevisíveis. Estamos curiosos para saber das leituras que o livro abriu e que outras escritas e imagens ele é capaz de provocar e por isso estamos preparando uma oficina como mais um desdobramento do projeto que parece nunca ter fim.

.....

6- O chamado criado para o envio de contribuições para o livro poder ser lido online. Disponível em: <<https://deslucarse.hotglue.me>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Escritas labirínticas

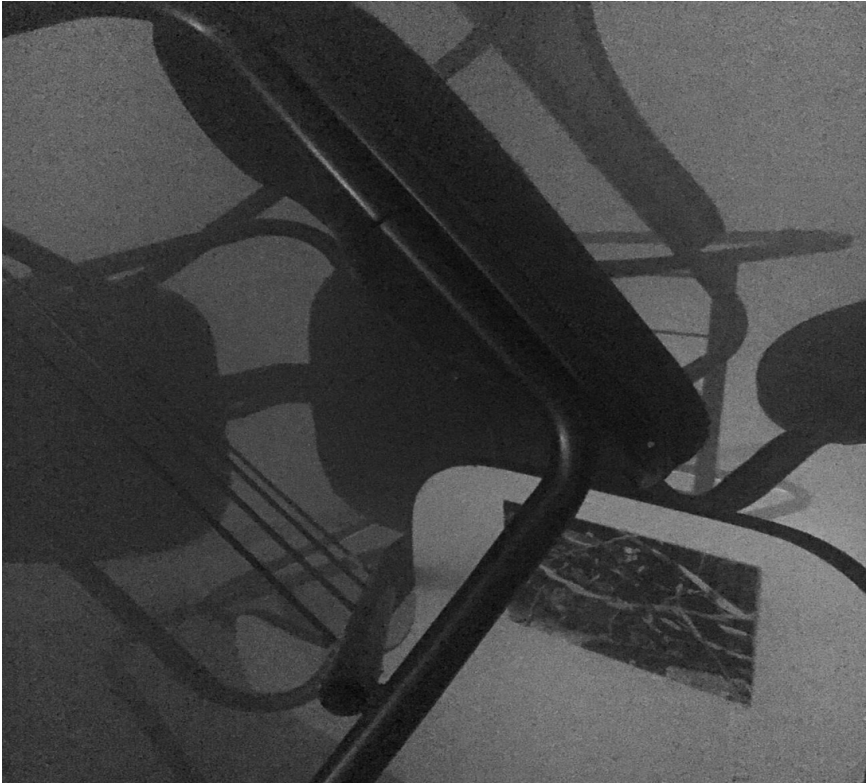


Fig. 1 – *Sem título*, 2017. Fonte: Acervo do autor.

A fotografia, na imagem, sonha⁷. No encontro com outros meios, como um braço de cadeira escolar transformado em pé de apoio, ela respira, aliviada. A fotografia está fora do espaço enclausurado de uma caixa ou pasta de arquivo previamente nomeado. Também não habita o mundo de transparência, clareza e fantasia que a ela é solicitado quando adentra uma página de livro didático. Na imagem, ela pode ser vista precariamente, de passagem, pois uma fumaça invade nossos olhos. Paradoxalmente, há um efeito de despoluição em jogo na imagem.

.....

7- Uma versão anterior desta seção do texto está inserida em um outro ensaio que escrevi com Glauco Silva e Gustavo Torrezan. O resumo (e algumas imagens) pode ser acessado online. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=8835>>. Acesso em: 02 de jun. 2018.

É impossível poluir a fotografia com qualquer certeza, pretensão estética ou utilidade. A atmosfera proposta pela imagem liberta a fotografia de nós. Propicia a ela alguns encontros inusitados, com um braço de cadeira, com o chão, com as pernas e os pés dos passantes, com seus olhares rastejantes. Para essa sensação de vida despoluída, o próprio espaço – uma sala de aula de uma Faculdade de Educação – precisou se desmontar e se remontar outro. Uma ação heterotópica que, como pontua Silvio Gallo a partir de Michel Foucault, tem a perspectiva de produzir “espaços outros no próprio espaço da escola” (GALLO, 2017, p. 41). A fotografia se despreocupa da sua identidade e significado e sonha com a vida que a ela se abre.

A fotografia foi testemunha da ação heterotópica que propusemos. Nos esforçamos, provocados por Didi-Huberman, em “*rasgar o clichê*” (2017, p. 101). Para tamanha aventura, o pensador nos propõe uma espécie de *pedagogia* em que novas perguntas não cessam de ser formuladas para que possamos aprender a olhar os vestígios, as minúcias, os rastros, tal como César Aira fez na visita à casa-museu de Lezama Lima. Como detetives selvagens, instigados pela escrita labiríntica de Roberto Bolaño (2006), propusemos um percurso a ser investigado minuciosa e lentamente com nossos corpos, auxiliados por alguns aparatos precários que carregávamos: pequenas lanternas, lupas, lápis, cadernos, folhas. Sabíamos que precisávamos desconfiar do que estávamos vendo. Dispersos pelo labirinto esfumaçado havia trechos de textos escritos e remetidos a nós pelos participantes da oficina, fotografias coletadas pelos propositores e alguns outros objetos. A investigação durou parte de uma manhã e convocou todos a escrever frases, poemas, micronarrativas, pequenos contos, fragmentos, descompassos.

Em um livro arrebatador chamado “*Cascas*”, Didi-Huberman (2017) escreve a partir de fotografias aleatórias que tirou em uma visita ao museu de Auschwitz-Birkenau, na Polônia, em junho de 2011. O filósofo olha as fotografias com lentidão e com elas escreve breves fragmentos textuais. O livro reúne estes escritos que sempre iniciam com a imagem com a qual conversam. Uma das questões mais instigantes abertas pelo livro de Didi-Huberman é sobre a escrita a partir de imagens despreocupadas com seus efeitos de estetização publicitária. Cruas, sem brilho, comuns, apagadas, desfocadas, cotidianas; mesmo assim, elas interrogam nossos atos de olhar e nos convocam à escrita.

Os dois processos apresentados de forma um pouco misteriosa no ensaio foram armados para que uma escrita ficcional pudesse ser acionada, provocada, instigada. Minha aposta é que a ficção nos permite colocar em questão, rasurar, modos de viver e de pensar já muito consolidados em nós. E isso, quem sabe, nos abriria uma atenção, uma disponibilidade ética ao outro, inclusive, aos objetos e às forças que percorrem os ambientes e os corpos. De um certo modo o ensaio buscou escapar da descrição detalhada e explicativa dos processos. Contá-los sem que se mostrassem foi um desejo. Eles seguem em aberto para que o leitor possa tecer outras conexões imprevisíveis, a partir dos repertórios culturais que o costumam.



Referências

- AIRA, C. *Sobre el arte contemporáneo seguido de En la Habana*. Madrid: Literatura Handom House, 2016.
- BELINASO, L. Estranhamentos. *Revista Observatório*, v. 4, p. 131-144, 2018.
- BELINASO, L.; TORREZAN, G.; SILVA, G. Escritas labirínticas (ensaio imagético). *Revista ClimaCom*, v. 11, 2018.
- BOLAÑO, R. *Os detetives selvagens*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CAMARA, M. *Da casa ao museu portátil: o escritor na frente do espelho* [texto digitado], 2018.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Cascas*. Tradução André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017.
- GALLO, S. Escola: entre a perversão e a transgressão. In: SARAIVA, K., GUIZZO, B. (Org.). *Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições*. Canoas: Editora da ULBRA, 2017.
- FOUCAULT, M. Prefácio à Transgressão. In: FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos* (volume III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- JAFFE, N. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.
- KASPER, K.; TÓFFOLI, G. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 36, p. 85-98, 2018.
- PELBART, P. P. *A nau do tempo rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- PEREIRA, J. C.; CODES, D.; CORSO, G.; SILVEIRA, E.; TONON, E.; GUIMARÃES, BELINASO, L. (Org.). *Des-loucar-se*. Campinas: Unicamp, 2017 (volumes 1 e 2).



UM DEDO DE OURO: MAIS UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE APRENDER

Regina Stela Machado

Quantas pessoas vejo agora que estão dispostas a mais uma rodada de palavras! Bravas pessoas! Bravas no sentido de heroicas, por permanecerem aqui para nos escutar.

Era uma vez um menino muito pobre. Muito pobre mesmo. E ele andava pelas cidades pedindo coisas para comer, até que um dia ele chegou numa cidade desconhecida. Enquanto ele andava pelas ruas entrou no meio de uma enorme feira e nessa feira havia vários tipos de pessoas e coisas, desde coisas para vender, coisas para comer, roupas...

Havia também uma tenda que ficava num canto da praça e quando esse menino foi chegando perto dessa tenda estava escrito assim: MÁGICO. Ele ficou encantado porque a coisa que ele mais queria conhecer na vida era um mágico. Foi chegando perto e viu que aquele mágico tinha um dedo de ouro e tudo o que ele tocava virava ouro e o menino foi vendo que era assim mesmo. Ele tocava na toalha, a toalha ficava de ouro. Ele tocava em qualquer outra coisa e tudo virava ouro e o menino foi arregalando os olhos, maravilhado.

De repente o mágico, que só costumava pensar nele mesmo e nas suas mágicas, viu o menino e disse para si mesmo:

“Oh! Um menino, pobre! O que será que posso fazer por esse menino para que hoje à noite eu possa dormir com minha consciência tranquila? O que posso fazer...? Já sei! Vou dar alguma coisa para ele! O que posso oferecer para esse menino pobre?”

Colocou o dedo de ouro numa caneta, a caneta imediatamente ficou de ouro e ele deu a caneta para o menino. O menino falou:

“Não, obrigado. Não quero não. Isso é pouco para mim.”

“Como não quer? Você pode pegar essa caneta, você pode vender essa caneta você vai ganhar muito dinheiro você pode fazer muitas coisas...”

“Não, obrigado é muito pouco para mim”.

Aí o mágico ficou bravo.

“Que petulância dizer que uma caneta de ouro é pouco para ele que nada tem.”

Ele resolveu pegar uma coisa um pouquinho maior, um livro grande! Tocou no livro, o livro ficou de ouro.

“E agora esse livro serve para você?”

“Não muito obrigado, é muito pouco para mim”.

Aí o mágico foi ficando cada vez mais bravo e ele pôs o dedo numa cadeira, e cadeira ficou de ouro.

“Não muito obrigado, isso é muito pouco para mim”.

Um armário que estava ali... “Não isso é muito pouco para mim”.

Aí o mágico foi ficando cada vez mais exasperado diante daquela situação e uma hora falou: “Escuta aqui menino! Isso não é possível! Como assim que a cada coisa maior que eu estou te dando, coisas valiosíssimas, você diz que isso é muito pouco para você.”

Daí ele fez uma pergunta, pela primeira vez. Ele perguntou para o menino:

“Mas então o que é que você quer?”

E o menino disse:

“Eu quero um dedo de ouro.”

Agora vocês irão pensar por que será que eu contei essa história?

Depois de tantas pessoas que falaram – obrigada Glória; obrigada Leandro; obrigada Mônica – eu pensei: “O que vou dizer?”. Como posso dizer alguma coisa útil em 25 minutos? Não sei como fazer isso, nunca soube...

Quantas coisas já foram ditas sobre a maturação e o tempo e sou uma prova viva na frente de vocês do tempo que passa, e passa, e passa, e passa... Quer dizer, nessa idade sei que as coisas demoram mesmo e que se transformam mesmo, dos jeitos mais inusitados, graças a Deus. Mas leva tempo. Tudo isso para dizer que essa história nem tinha passado pela minha cabeça e nem era dessa forma que eu tinha intenção de começar a falar com vocês, mas, no meio das escutas do que foi dito antes, esse conto me surgiu. Prefiro muito mais encontrar as pessoas por meio das histórias que conto, porque são elas que falam e só empresto minha voz para que de algum modo as palavras façam seu caminho de sentido para dentro de cada pessoa.

Não tenho a menor ideia do que vocês pensaram a respeito dessa história, mas por meio dela estou me encontrando com vocês e isso para mim é bom para me acalmar porque fico nervosíssima quando vou falar para pessoas que não conheço...

Assim quem sabe pudemos estabelecer um terreno de encontros pavimentado pela palavra *bem-dita*, pela palavra encantada, a que tenho me dedicado nos últimos 40 anos...

Então, qual é a minha intenção dentro desse momento aqui agora: procurar da maneira mais concisa possível – porque quando a gente se dedica à arte da palavra, passam-se oito horas e meia e a pessoa continua falando e não consegue parar – o que eu quero dizer é que vou buscar uma síntese e por isso escrevi algumas coisas. Nessa síntese quero relatar para vocês aspectos de um processo que é longo e tem uma intenção que foi amadurecendo ao longo dos anos e que é sempre a mesma a se transformar. Existem milhares de perguntas dentro dessa pergunta, que sempre foi essencialmente a seguinte: porque e como a Arte pode ser importante na minha vida, na vida das pessoas e como posso trabalhar dispondo situações de aprendizagem em que a Arte seja transformadora da nossa experiência de existir nesse mundo. Essa pergunta é enorme e tem muitas outras questões dentro dela, sempre guiando meus caminhos de pesquisa pessoal, artística e acadêmica, estando presente o tempo todo nas metáforas que as histórias trazem para esse trabalho de formação que realizo das mais diferentes formas com crianças, educadores, contadores de histórias e estudantes de todas as idades.

Então agora vem aquilo que eu tinha pensado bem direitinho em fazer depois de dizer ‘boa tarde’ e “obrigado à Mirian” por ter me convidado. Quero me apresentar a vocês não como alguém que é “arte educadora” ou “contadora de histórias”, mas como alguém que tem muitas perguntas.

Um camponês vivia num lugar muito distante. Muito, muito, muito longe e muito pequeno. Esse camponês e toda aldeia dele, todos os dias, tinham que ir até uma fonte que ficava a dois quilômetros de distância para buscar água. Isso eles faziam todos os dias até que um dia esse camponês resolveu visitar um primo dele na cidade.

Ele nunca tinha visto uma cidade e quando chegou lá, o primo resolveu mostrar para ele todas as maravilhas que havia naquela civilização só que a única coisa que encantou esse camponês foi o momento em que ele chegou à cozinha e o primo abriu a torneira para lavar a mão. Ele ficou parado olhando para aquilo e parecia que o mundo todo tinha parado naquele momento ele olhou para aquela torneira e aquela água saindo falou: “mas isso é a solução para todos os problemas da minha aldeia”, só que ele ficou com vergonha de perguntar para o primo o que era aquilo, como se chamava. Então ele disse que queria passear um pouco sozinho pela cidade e andou muito, desesperadamente, procurando algum lugar em que alguém vendesse aquele negócio que ele tinha visto. Até que finalmente, na vitrine de uma loja de materiais de construção ele viu uma torneira. Entrou e perguntou: como chama isso? “Ué, uma torneira!”. “Eu quero uma! Embrulha, por favor, já vou levar” e saiu correndo com uma alegria danada. Quando chegou à casa do primo, não falou nada sobre o que havia acontecido, onde ele tinha ido, nem o que tinha visto, nada. Despediu-

se dizendo que já era hora dele voltar para casa.

Em casa, reuniu a mulher e os filhos e contou-lhes que tinha trazido um milagre da civilização! “Isso aqui se chama torneira e sabe o que vai acontecer? Vocês vão me ajudar! Eu vou cimentar isso na parede aqui e na hora em que eu abrir esse negócio chamado torneira vai sair água!”

A mulher, claro, que não acreditou, nem os filhos, mas era bom não contrariar. Resolveram obedecer ao que ele estava dizendo, naquele tempo as mulheres obedeciam exatamente aquilo que os maridos falavam. Então a parede foi arrumada, a torneira foi cimentada e ele disse: “Agora chama todo mundo da aldeia que eu quero fazer a demonstração para todos!”

As pessoas chegaram, ele olhou para todas elas, contou a história que ele tinha ido à cidade e tudo isso que acabei de contar para vocês, e falou:

“Esse objeto vai fazer com que todos os nossos problemas terminem! A gente não vai precisar mais ir até à fonte buscar água! Isso aqui se chama torneira! Eu vou abrir e vai sair água.”

E o camponês abriu a torneira.

E a história acaba aqui...

Muitas das pessoas que estão aqui e que já tiveram aula comigo sabem que uso essa história como um artefato técnico de trabalho há mais de 30 anos. A mesma história, que me permite a cada vez descobrir algo diferente que não tinha visto, porque sempre são alunos, tempos e lugares distintos de trabalho. Trouxe essa história como exemplo da possibilidade de articulação da experiência de pesquisa e investigação com os contos tradicionais, que considero como obras de Arte de tempos imemoriais. Quero dizer para vocês que do lugar onde estou ancorada considero essa substância milenar como uma substância de cuja função é o armazenamento e a difusão de conhecimento através dos tempos, das sociedades, dos grupos, das culturas, dos espaços. Enfim, é uma substância que estudo tanto enquanto celeiro de metáforas de aprendizagem como a pratico enquanto artista narradora. Estudo e exercito a descoberta dos elementos e princípios de formatividade dessa Arte milenar que considero equivalente a qualquer outra forma artística com suas diversas funções nas culturas humanas dos mundos de todas as épocas.

Esse trabalho focaliza as questões que estão dentro da arte narrativa oral hoje e ao mesmo tempo também pesquiso essa substância como metáfora para processos de aprendizagem e é por isso que trouxe essa história para vocês: ela contém os princípios dessa abordagem que venho desenvolvendo ao longo dos anos, que chamo de teórico poética, articulando reflexão e poesia, imagem e pensamento dentro do caminho de aprender. Esse conto me serve sempre de base em primeiro lugar para elaborar uma estrutura de pensamento, uma estrutura de conhecimento, uma estrutura de fundamentos que considero o ponto de partida para qualquer trabalho a ser feito.

Estou definindo aqui o conceito de estrutura como uma rede de possibilidades, portanto móvel, portanto flexível, uma rede de princípios que se atualiza e se manifesta em cada situação de um modo diferente. Estou concebendo essa estrutura de fundamentos como algo que se atualiza na prática de cada um e constitui-se como ponto de partida para a ação educativa, arte educativa ou artística.

Esse conto também pode ser um guia de ação, um mapa e uma inspiração. Acima de tudo propicia a disposição de uma situação de aprendizagem que entendo como ação fundamental que se pode e se deve fazer numa proposta educativa. Apenas que para dispor tal situação precisamos dessa rede de fundamentos que é móvel, que tem vários níveis, que pode ser percebida nesse conto por cada pessoa de acordo com sua experiência de aprender: um universo feito de desconhecidos e de desconhecimentos, de perguntas com e sem respostas, de articulações imaginativas próprias a cada sujeito, estabelecendo uma possibilidade de formação, que por conter no seu bojo uma multiplicidade de relações, é essencialmente interdisciplinar.

Eu me sinto diante dessa história como aquela menina de quatro anos que pega os sapatos de salto alto da mãe, põe os pezinhos lá dentro e fica se equilibrando, andando e dançando no meio da sala uma dança imaginária, sabe? É desse jeito que me vejo e sempre me vi diante dessa história. Essa menina sabe que não é a mãe e que aqueles não são os seus sapatos, mas ela se aventura, ela tenta se equilibrar, ela tenta experimentar a sensação, o vislumbre de algo maior do que ela. A imaginação criadora é nossa ferramenta por excelência para alargar mundos e paisagens interiores, então pergunto para vocês: quem é que não se lembra da primeira travessura que fez na vida e da imensa alegria que foi gerada por essa primeira travessura, ou a ousadia de ultrapassar a fronteira limitadora e aborrecida do “isso eu já conheço”. Estou dando uma espécie de parâmetro para que vocês entendam onde me situo para trabalhar junto com as pessoas esse conto da torneira.

Voltando para o conto, posso falar, num voo rasante, que ele contém essa estrutura muito clara de conhecimento que é uma rede enorme de relações entre fonte, encanamento, torneira e água saindo. Às vezes nas aulas fica saindo aquela porção de fumaça das cabeças das pessoas enquanto estão pensando, tentando descobrir as redes de relações dessa metáfora e a gente faz passo a passo as articulações. Para cada cadeia analógica existe uma chave, a chave no caso é “o processo de aprender”, tanto aprender arte, como aprender a ensinar arte. Enfim a ideia, a chave para gente estabelecer passo a passo os elementos dessa metáfora é perguntar: se eu penso no processo de aprender arte, por exemplo, o que é a

fonte, o que é o encanamento, o que é a torneira, o que é a água saindo? Isso demora aulas, e aulas, e aulas, porque as pessoas vão estabelecendo relações que são, segundo o nosso velho amigo Dewey, aquilo que é essencial no exercício da inteligência, que ele chamou de inteligência qualitativa.

Propiciar o estabelecimento de relações é algo que raramente se deu, imagino, na escola tradicional. Não sei como foi para vocês, mas no meu tempo era insuportável! Tinha a gaveta da História do Brasil, a da História Geral, eram duas coisas completamente diferentes e eu nunca podia relacionar o que estava acontecendo em 1.480, por exemplo, no mundo e no Brasil. Não havia essa possibilidade, ninguém pedia isso para nós, ninguém perguntava isso para gente. Era saber exatamente o que aconteceu em 1.480 aqui no Brasil. Fecha a gaveta, abre a gaveta em 1.480 na Europa e na cabeça da gente não se fazia um terreno, não havia espaço para gente grudar um conhecimento no outro, relacionando-os. Onde grudar uma coisa dentro de você se você não trabalhou o contexto, ou os contextos, ou as relações entre os diversos contextos? Então a história da torneira serve para gente pensar sobre isso também, como a gente aprende a relacionar elementos e contextos, sonhos e ideias, perguntas e fatos.

Falando da fonte: a gente não está pensando só no conhecimento potencial de tudo o que é possível de se conhecer na história do mundo, desde que o mundo é mundo e em todas as culturas, em todos os lugares, mas também dentro da ideia de fonte está o que é um recurso interno. Fonte refere-se então ao que posso conhecer que está fora de mim e o que posso conhecer que está dentro de mim como potencialidade. Podemos pensar o encanamento como a atualização, a pesquisa de potencialidades de conhecimento, de se estabelecer relações entre esses diversos níveis externos, internos, tipos de canos a conduzir e articular aquilo que me interessa conhecer.

E esse conto também me foi útil para delinear aos poucos o conceito de intenção.

No início a fonte me aparecia como a cachoeira, o rio, a água que vem do mar. Até que um dia um aluno disse: a fonte é onde nasce a água da cachoeira, é um lugar dentro da terra. Pronto! A história da torneira abriu uma nova visão dessa metáfora por que a pergunta agora era onde nasce, dentro de mim, a intenção do meu trabalho, onde nasce, dentro da terra, a água que um dia vai sair de uma torneira para ser, por exemplo, bebida por alguém. Essa nova pergunta trouxe-me cada vez mais delineado e afinado o conceito de intenção e nessa estrutura, a intenção é fundamental, é como se fosse: não quero saber em primeiro lugar

o que disse um determinado autor. Quero saber, antes de qualquer coisa, o que necessito ou desejo, quais são minhas perguntas, mesmo que nunca tenham me solicitado pensar sobre isso. Para que essas perguntas possam guiar meu processo de aprender. Conhecer sua própria intenção ninguém aprende do dia para noite e nem encontra em nenhum livro. Entrar em contato com esse lugar interno de onde brota toda a água que segue o seu rumo até se tornar parte de um encontro onde todos bebem a água que sai da torneira, bem, esse é um caminho difícil, mas libertador de todas as frases feitas e palavras de ordem dos manuais educativos.

Ao longo do percurso podemos entrar em contato com diversas maneiras de pensar e experimentar as metáforas para o encanamento, que pode ser entendido como o que nós fazemos para nos apropriarmos do que queremos saber, as articulações, as pesquisas de recursos externos e internos.

Interrogamos a torneira como manifestação das diferentes configurações, os projetos que se manifestam a partir da articulação dos canos por meio da seleção e da combinação de elementos, e quando a gente fala de seleção e combinação a gente está falando de linguagem. Trata-se portanto da fala, do discurso do sujeito que está aprendendo.

A fala pessoal não é outra coisa senão isso, a possibilidade de articulação imaginativa entre diversos níveis de conhecimento disponíveis fora e dentro do sujeito, a serviço de uma produção significativa que se manifesta como aula, obra de arte, texto crítico ou na realização de qualquer tipo de proposta cultural e/ou educativa mediada pela Arte.

Assim podemos dizer que a água saindo da torneira seriam os encontros com a Arte dentro de uma determinada situação de aprendizagem humana. Numa aula, por exemplo, quem bebe água são os alunos e também os professores, cada um a seu modo, é claro.

A história da torneira nos oferece uma metáfora fecunda para a compreensão da necessidade de uma estrutura de fundamentos que nunca pode ser fixa. Que possa ter a fluência e o movimento da vida. Enquanto arcabouço técnico permite aos artistas educadores se movimentarem criadoramente, com liberdade, em cada situação educativa entendida como única, particular e específica. Enquanto rede de princípios e não de normas, oferece-nos possibilidades de escolha de seus processos/ caminhos de aprender.

Para que vocês entendam melhor a função que estou atribuindo a essa estrutura de fundamentos:

O mestre Nasrudin estava sentado à beira da estrada quando passou por ali um professor carregando uma mala preta que parou na frente do Nasrudin e falou assim:

“Por favor, o senhor pode me dizer quanto tempo leva para eu chegar a Sororópolis?”

O Nasrudin olhou para ele e disse:

“Sei não senhor.”

“Mas o senhor conhece Sororópolis?”

“Conheço sim senhor.”

“O senhor já foi para lá?”

“Fui, sim senhor.”

“Então pode me dizer quanto tempo é daqui até lá?”

“Não sei não senhor.”

“Não precisa dizer certo, mas aproximadamente...”

“Sei não senhor.”

E eles ficaram nessa conversa até que o homem se irritou.

“Com licença! Eu vou embora, pois já vi que o senhor não vai poder me ajudar em nada mesmo.”

E foi andando pela estrada a fora. Passou um tempinho o Nasrudin gritou para ele:

“Ô seu doutor! Nesse passo é duas horas!”

Essa é a ideia da estrutura que não é fixa porque a cada vez que olho alguém andando, ela se manifesta de modo diferente. Não é possível mensurar com exatidão o tempo para se chegar a Sororópolis. Principalmente não é uma resposta que alguém possa dar a um viajante, não importa quem seja esse alguém. Cada jeito de andar traz a experiência específica correspondente.

E outra história que fala disso de forma adorável também é a do Nasrudin e o gramático.

Nasrudin era barqueiro nessa história e estava atravessando o povo, para cá e para lá, quando de repente chegou um estudioso de gramática.

“Nasrudin, por favor, você pode me atravessar para o outro lado do rio?”

“Pois não! O senhor pode entrar, vai entrando!”

O gramático entrou e eles estavam lá no meio do rio quando o gramático perguntou:

“Nasrudin vai demorar muito para chegarmos à outra margem?”

E Nasrudin disse:

“Ah, seu doutor para mim chegar lá deve ser mais ou menos, assim, uns 20 minutinhos.”

O gramático ficou horrorizado:

“Nasrudin, você atravessa as pessoas de um lado para o outro, precisa falar direito. Você nunca estudou gramática na sua vida? Não se diz “para mim atravessar”, mas “para eu atravessar”.

“Não senhor, nunca estudei não esse negócio aí.”

“Então, Nasrudin, você perdeu metade da sua vida por nunca ter estudado gramática!”

E eles seguiram. Quando estavam bem no meio do rio, Nasrudin disse:

“Ô seu o doutor! O senhor sabe nadar?”

“Não Nasrudin, por quê?”

“É, então, o senhor perdeu sua vida inteira porque o barco está afundando!”

A água sai como consequência do processo todo atrás da parede onde está instalada a torneira. A água não sai se não houver um encanamento, mas quanta gente passa a vida tentando convencer a si mesmo, aos alunos, ao público etc. que a água, sim, está saindo e elabora para isso artifícios muito eficientes. A minha questão a vida inteira foi como dispor situações de aprendizagem, buscando trabalhar com as pessoas para que elas se apropriem da história da torneira enquanto experiência formativa guiada por elas mesmas.

Quando eu tinha 23 anos cheguei à Faculdade Mosarteum para dar aulas de Estética e História da Arte. Cheguei no primeiro dia com uma bibliografia que vocês não fazem ideia do tamanho! Não conhecia os alunos, não tinha a menor ideia de quem estava ali. Já comecei falando de conceitos muito complicados, difíceis. A inexperiência me fez fazer aquela bibliografia daquele tamanho. Quando terminei a aula pedi a eles que rasgassem a bibliografia, que na próxima aula eu iria providenciar uma outra. É essa a ideia de observar e trabalhar a percepção do tempo, do lugar e das pessoa com quem se está trabalhando, antes de mais nada. Essa observação pode ensinar os educadores a relacionar fonte, encanamento, torneira e água saindo para transformar uma intenção enraizada em uma estrutura de princípios numa ação poética educativa. Primeiro prestar atenção, observar quem está diante da gente, que alunos são esses e dessa conversa entre estes dois âmbitos de realidade a aula se forma. Somos muito mais rígidos do que pensamos que somos, muito mais cheios de certezas do que pensamos que somos, muito mais formatados do que pensamos que somos, queremos muito mais ser aceitos do que pensamos que queremos, mas tudo isso é obra dos soldados do condicionamento social fora e dentro de nós. Apenas não podemos esquecer que bem mais lá para dentro, somos sonhadores.

Nasrudin estava na beira do rio, jogou um copo de iogurte lá dentro e começou a mexer a água com uma varinha. O prefeito que passava por ali falou:

“Nasrudin, o que você está fazendo?”

“Estou fazendo iogurte!”

“Mas Nasrudin, não é possível fazer iogurte desse jeito. Você ficou louco! Olha o tamanho desse lago, a quantidade de água. Olha esse copinho de iogurte.”

Nasrudin respondeu:

“Já pensou se fosse possível?”

Essa mesma pergunta é a base de investigações constantes dessa estrutura de princípios, desse arcabouço técnico que me oferece a história da torneira. Dispor uma situação de aprendizagem a partir da experiência de uma estrutura de princípios é o que acredito ser a função essencial do artista educador.

Um exemplo concreto dessa abordagem é o *Encontro Internacional Boca do Céu* de contadores de histórias que coordeno há 20 anos e se vocês quiserem saber mais sobre o que estou falando é só vocês entrarem no site www.bocadoceu.com.br

Foi estruturado desde a primeira edição dentro dos princípios da proposta triangular como uma homenagem a Ana Mae Barbosa e portanto, como tudo isso que estou falando para vocês, não se trata de uma metodologia, mas de uma estrutura móvel, flexível, de princípios de aprendizagem da Arte de contar Histórias que se configuram a cada evento do Boca do Céu de um modo diferente. Vocês vão poder ver pelos textos de apresentação para cada edição como se delinea a cada vez essa proposta educativa, essencialmente artística, dentro de uma formulação teórico-poética da aprendizagem.

Nesse ano de 2018 o tema denominador comum do *Boca do Céu* foi chamado de *Urgências poéticas*. Urgências poéticas na educação, na arte, na cultura, nas mais distintas urgentes reivindicações. Não tenho mais tempo para falar disso agora, mas gostaria de convidar vocês para visitarem este site e encontrarem lá as fotos, os vídeos, os filmes, os depoimentos, as entrevistas e os textos que manifestam uma determinada intenção, como diria nosso querido Paulo Freire, uma intenção política, ética e estética.

Meu tempo acabou... faz tempo!

Alessandro Baricco, um grande escritor italiano da contemporaneidade, escreveu uma releitura da *Ilíada* e terminou dizendo assim: “(...) *construir uma nova beleza é a única maneira de se concretizar uma paz verdadeira*”.



CRUZANDO FRONTEIRAS EM BUSCA DE CONEXÕES CULTURAIS: PORQUE SONHO PARA ALÉM E JÁ NÃO CAIBO DENTRO DE MIM

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Aurelice Vasconcelos

Acreditando na potencialidade que temos de nos reunir e lutar pela defesa de sentimentos e objetivos comuns e, longe de desejarmos reduzir as reflexões ou encerrar as trocas sobre as falas feitas na Mesa de Debates denominada “Modos de Provocar Conexões Culturais”, este texto procura dialogar com as noções apresentadas pelas palestrantes e pelo palestrante. Quando escutamos ideias plenas de provocações, tais como as trazidas para esse debate, precisamos de tempo de maturação e um pouco mais de lentidão para nos deslocarmos entre os pensamentos apresentados e os que nascem a partir deles, nos fazendo ouvintes-dramaturgos. Assim, seguem fragmentos das ressonâncias em nós, na tentativa de convidar você que nos lê a continuar a conversa.

Leandro Belinaso Guimarães (professor da Universidade Federal de Santa Catarina), Monica Hoff Gonçalves (artista e curadora) e Regina Stela Barcelos Machado (professora da Universidade de São Paulo), estudiosas e estudioso da arte e da cultura, nos trouxeram estímulos para pensar sobre pedagogias culturais, sobre meios pelos quais conexões podem se processar, ocorrendo diversos aspectos comuns em suas falas.

Os deslocamentos propostos – que foram tanto físicos quanto identitários – questionam os conceitos de professor, de escola, de lugares e de formas de aprender. Perguntas compartilhadas pelos palestrantes, apresentadas de múltiplas maneiras, nos instigam: como as pessoas aprendem entre si? Como podem acontecer os múltiplos saberes por meio das interações sociais? Como processos formativos podem ser pensados como aberturas para novos encontros?

Seguindo a lógica dos “dois pontos” que foram pensados durante a concepção da série de simpósios internacionais de formação de educadores em Arte e Pedagogia, usamos esse sinal de pontuação (:) no título e nos subtítulos para enfatizar o que ele corresponde na escrita: uma pausa breve e a uma entoação descendente, cuja função é preceder outras coisas que são ditas em seguida, com a ideia de proporcionar o convite aos diálogos e às reflexões. A provocação dos dois pontos é a de diálogos que não têm pressa de se esgotar rapidamente.

Fronteiras entre as conexões culturais: pontos de partida: a tarefa de abrir janelas

De minha parte, o que posso dizer é que nunca me aproximei tanto dessa misteriosa fronteira onde termina a realidade e começa o sonho.

Amigo Fernández de Arroyabe (2018, p. 30)

“Transpor um limite não basta”, afirmou Leandro Belinaso Guimarães ao refletir sobre limites e transgressões. De forma correlata, Monica Hoff Gonçalves afirmou que devemos nublar categorias, não para dissolvê-las, senão para pensar novas possibilidades. Regina Machado, contando sobre o encontro do menino muito pobre com aquele mágico que tinha um dedo de ouro e tudo o que ele tocava virava ouro, afirmou que em termos do que podemos construir na coletividade, por meio de ultrapassagens e de conexões culturais, a caneta de ouro, o livro de ouro, a cadeira de ouro são muito pouco para nós: queremos ter todo o dedo mágico. “Que petulância!” diria o mágico...

Fronteira é a linha divisória, o limite extremo de uma terra, área, região, a parte limítrofe de um espaço que confina com outro. Fronteira dá contorno e identidade ao desenhar uma separação definida por um muro alto, uma ponte, um rio, uma cerca, uma rua. Fronteiras, que são tanto geográficas como sociais e políticas, podem ser mais fáceis ou mais difíceis de serem transpostas. Assim pensando, quais fronteiras desejamos cruzar para estabelecer certas conexões culturais? E como podemos atravessá-las?

Um ponto de partida: no que se refere a quais fronteiras ultrapassar no campo cultural, no papel de mediadoras da presente mesa de debates, partimos do pressuposto de que todas as pessoas têm experiências culturais e estéticas – as quais que devem ser respeitadas – e que, por esta razão, as conexões que podem ser estabelecidas serão sempre as mais complexas e múltiplas possíveis.

Assim, para definir quais fronteiras desejamos cruzar, faremos escolhas relacionadas a determinados aspectos culturais e artísticos que desejamos aprofundar, seja nossa seleção voltada a linguagens, obras, períodos históricos, temas ou técnicas. Neste caso, estamos sempre recortando, privilegiando, limitando as conexões a serem estabelecidas, criando curadorias educativas. Conexão é ato de ligar, unir, fazer baldeação para seguir viagem. Então, estabelecer conexões culturais significa tratar com intensidade hora alguns aspectos, hora outros; trilhar hora esses caminhos, hora aqueles.

Em relação às formas como podemos cruzá-las para conexões serem possibilitadas, o/as palestrante/s nos sugerem que coloquemos em questão as formas já conhecidas de viver e de pensar e ampliar a atenção, a disponibilidade ética ao outro: sendo esse outro, tanto as pessoas como os objetos, os textos e os ambientes. Que nos demorem na imagem, na poesia, no espetáculo. Nos é proposto um estado de atenção e de abertura para os silêncios, os detalhes, as delicadezas.

Parafraseando Martins, Picosque e Telles (2010) quando falam da “tarefa de abrir janelas”, planejar conexões culturais é como elaborar uma festa, quando nenhum detalhe pode ser esquecido, nada pode estar de mais e nem faltar ou, se faltar, é necessário ao anfitrião manter-se flexível o suficiente para ‘dar um jeito’ de propiciar experiências de maravilhamento e descobertas. As fronteiras e categorias estão estabelecidas, mas à mercê de serem nubladas ou dissolvidas. Pensando nessas duas dimensões – em quais conexões desejamos estabelecer e em como fazer isso – podemos navegar por uma profusão de encontros e acontecimentos.

Fazer acontecer encontros e conexões culturais: projetos pedagógicos: territórios

Antes de mais nada, Leandro Belinaso Guimarães estabeleceu um parâmetro: produzir encontros é uma porção significativa do nosso trabalho formativo com a arte e a com a cultura e, para que eles aconteçam, precisamos saber provocá-los efetiva e afetivamente. Os encontros devem ser imprevisíveis, inusitados, capazes de criar outros modos de viver, ser disparadores de atos transgressores.

Para isso, Regina Machado acredita que devemos criar tempos e espaços para que as pessoas possam materializar suas ideias, desconfiando dos posicionamentos repletos de certezas, porque estamos precisando transitar compreensivelmente pelo mundo além das aparências. A arte contribui ao permitir um trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana, não se tratando de uma compreensão mensurável ou explicável dentro dos padrões convencionais.

A professora propôs o território da imaginação criadora como ferramenta de excelência para alargar mundos e paisagens interiores. Nos perguntou quem se lembrava da primeira travessura que fez na vida e da imensa alegria que foi gerada por ela, devido à ousadia de ultrapassar a fronteira limitadora e aborrecida do “isso eu já conheço”. Destacou que esses processos são recursos internos de forte potencialidade para nos colocar em contato com nossos princípios e nos tornar aptos a observar quem está diante de nós, reconhecendo cada estudante como é, e exercitando a familiaridade com a estrutura do criar e do ser livre.

Monica Hoff apresentou o Programa Educativo da 9ª Edição da Bienal da Mercosul 2013, que criou laboratórios de formação fora do museu e dos espaços institucionalizados da arte, para pensar junto a diferentes públicos, inclusive aqueles que não frequentam museus. Uma espécie de deriva foi realizada, buscando a arte e processos artísticos onde eles aparentemente não estão. Destacou o projeto atual, Escola Extraordinária, que considera a possibilidade de construirmos escolas onde vamos ensinar o que na verdade queremos aprender e não o que sabemos. É uma forma participativa que pretende debater o conceito de escola e as noções de aprender. Ela se preocupa em como podemos construir zonas de partilha e de construção coletiva mesmo em contextos áridos e sempre sendo capazes de manter uma “zona de curiosidade”. Pensa em como podemos ir além das simulações de experiências, dos falseamentos de situações, da lógica dos modelos, das capturas programáticas e dos gases institucionais paralisantes.

Elas e ele concordaram em que os processos artísticos e culturais são criações coletivas que exigem que estranhemos nossas certezas, que nos desloquemos, sendo que deslocar-se significa a escuta, o ato de “dar a palavra ao outro”, além de permitir-se viver um ritmo de lentidão.

Neste sentido, é pertinente mencionar que Guimarães defende uma pedagogia estranhável nas práticas educativas que se desejam abertas ao outro e provocadoras de rasuras nas presumidas identidades que se imagina habitar. Guimarães afirma:

Parece ser cada vez mais oportuno e necessário exercitarmos, em nós mesmos, certa desconfiança com relação aos posicionamentos repletos de certezas. Quem sabe, tal exercício nos faça ocupar um lugar de estranhamento. E ele vem sendo solicitado, a meu ver, a nós, desde o século passado, pela questão multicultural. (GUIMARÃES, 2018, p. 133)

Para o autor, qualquer fechamento cultural, étnico, sexual, racial, de gênero, precisa ser contestado sem tréguas. Como, afinal, podemos estabelecer conexões se alimentarmos preconceitos?

Monica Hoff afirmou que podemos estabelecer conexões culturais fazendo as coisas juntos e não apenas pensando juntos, isto é, criando outras formas de encontro, compreendendo a prática artística, o pensamento crítico e a imaginação política como coisas indissociáveis. Além disso, acredita que devemos planejar práticas emancipadoras, sobretudo de si mesmas, ensinando não o que se sabe, mas o que se quer aprender.

Joaquín Roldán, da plateia, perguntou para Monica: como saber o que o outro quer aprender? E como se pode garantir que o que você quer aprender não coloca um teto no seu próprio aprendizado e no do outro? Monica responde que as crianças querem sempre pesquisar, explorar, descobrir formas que passem pela imaginação para pensar outros sistemas, outras possibilidades.

Leandro compartilhou seus pensamentos neste sentido, mencionando que a mídia sempre teve tanto poder porque ela estabelece conexões culturais por nós. Por isso precisamos fazer com que conexões não só aconteçam no cotidiano como também com que os aprendizados sejam prazerosos.

Diante desta questão, consideramos instigante pensar que para que a escuta seja estabelecida a fim de que se descubra e se leve em consideração o que o outro deseja aprender, o planejamento pedagógico precisa contemplar cuidadosamente os tempos que norteiam o cotidiano escolar, propiciando experiências de ócio estético que tem forte caráter relacional em contraponto à cultura do consumo, valor basilar da sociedade ocidental contemporânea. (AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018).

O ócio já foi e é motivo de preocupação de diversos pensadores sociais, fazendo surgir o primeiro manifesto a favor do lazer e contra a falta de dignidade das condições de trabalho dos operários em forma do protesto de Paul Lafargue, publicado em 1883, em Paris, com o título “O direito à preguiça”. Mais recentemente, outros autores se dedicam ao assunto, tais como o sociólogo Michel Maffesoli (2014), que relembra, desde a perspectiva do ócio como essência da criatividade

e contra a ideologia individualista herdeira do século das luzes, nossa essência ao reagrupamento e ao “estar junto à toa” como sendo fundamental para que aconteça a comunicação que liga os indivíduos entre si, ao mesmo tempo de forma verbal e não-verbal. Maffesoli (2014) aponta para outras organizações sociais que se arranjam na pós-modernidade, quando o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com algum grupo. O autor denomina de desindividualização o processo de esgotamento do individualismo, que leva à busca por tribos, comunidades emocionais ou aldeias na cidade, nas quais os sujeitos podem se reconstruir por meio da alteridade e do estabelecimento de conexões de afetividade.

Maria Luisa Amigo Fernández de Arroyabe (2018, p. 23) afirma que existe um vínculo entre o ócio e a estética que merece ser depurado, acreditando que experiências de ócio estético nos proporcionem momentos prazerosos, por vezes de grande emoção e quem além disso, “nos ajudam a ir além de nós mesmos, nos levam a nos interrogar sobre nossa própria condição humana e a compartilhar com as outras pessoas aspirações, ideais e preocupações de nossa existência”. De acordo com a autora, uma ideia básica da educação estética é nos tirar da individualidade e nos apresentar outros horizontes que implicam o outro.

O ócio estético, manifestado em experiências de fruição artística, favorece o acontecimento de profícuas conexões porque no desloca para as fronteiras do que os outros veem, pensam e quais juízos estéticos projetam, nos levando a construir uma riqueza maior de repertório e uma transformação da realidade pelo surgimento de vínculos. O estar junto, em um tempo planejado para ser de escuta atenta, permite que diálogos implícitos se explicitem, potencializando as conexões, abrindo um leque de possibilidades de apreciação e de ampliação da dimensão comunicativa.

As conexões culturais são um convite a entramos em estado de estesia, tal como definido por Martins, Picosque e Telles (2010), que apresenta-se em aliança com a estética, do grego *aisthesis*, capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo, tendo como seu contrário a “anestesia” da negação do sensível, da impossibilidade ou incapacidade de sentir. Assim, impulsionadas pelas falas de nossas convidadas e nosso convidado, fortalecemos a importância do estabelecimento de conexões culturais como um valor e uma necessidade cada vez mais premente para a construção de propostas participativas de se fazer educação.

Referências

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M. L. *Ócio estético valioso*. Tradução de Rubia Goldoni. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, L. B. *Estranhamentos*. Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 1, p. 131-144, jan-mar. 2018.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª Edição, 2014.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; TELLES, M. T. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.



MODOS DE
TRABALHAR
POTÊNCIAS
INTERDISCIPLINARES



CONTAMINACIONES INTERDISCIPLINARIAS CON MARRONES ENFURREJADOS?

Gloria Jové Monclús¹

El proyecto Marrones enfurrejados² que hemos realizado con los estudiantes futuros maestros es un proyecto que conecta la cotidianeidad y el arte; le dije a Rosa, propietaria de la peluquería, salón de belleza HOHO de Lleida.

Y Rosa me contestó:

(...) pues a nosotras nos ha permitido salir de ella, de nuestra rutina, porque nos ha permitido hacer cosas distintas.

.....

1- A pesar que firmo personalmente este escrito me gusta hablar de una autoría compartida con todos los nombres que irán apareciendo a lo largo de la escrita. La elaboración del texto es resultado de proyectos que de forma colaborativa hemos sido capaces de concretar en formación de maestras en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social.

2- Este proyecto está en el marco del proyecto del trabajo final de grado de bellas artes de Roc Domingo (2018). “La Permanente”, es un proyecto que propone estrategias de instalación de producciones artísticas contemporáneas en un negocio familiar, concretamente una peluquería. Mediante este procedimiento es posible pensar en un acercamiento de los diversos usuarios de este espacio hacia las artes visuales, ya que promueve la interacción con el flujo diario que implica. Se han invitado a diferentes artistas y colectivos a participar de este proyecto, pidiendo a cada uno intervenir adecuando su proyecto personal para a este contexto específico, considerando para hacerlo sus usos y funciones. Durante 6 meses estas propuestas de intervención han transformado la peluquería, planteando interacciones que priorizan ir más allá de la relación con la comunidad artística, dirigiéndose al público que de manera cotidiana utiliza este espacio.

En la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida para formar maestras, aprendemos entorno al arte contemporáneo desde la inter y transdisciplinariedad y con los recursos que el territorio nos ofrece. La metodología que he desarrollado durante estos años en mi devenir personal y profesional, en mi “*becoming*”, término cuyo significado es que no hay una esencia del ser que estamos tratando de ser, sino que estamos en constante cambio (DELEUZE & GUATTARI, 1995), se desarrolla y concreta en un contexto, en un espacio y en un tiempo. Me atrevo a afirmar que es una metodología la cual puede ser pensada en términos de *site specific* o *site specificity*. Deviene un encuentro único e irreplicable en el lugar donde se concreta y se desarrolla ya que parte de los recursos comunitarios y patrimoniales del lugar, pero también único e irreplicable porque se construye con las personas que en él participan desde la perspectiva de la creación de situaciones tal y como proponían los letristas o los situacionistas a mediados del siglo XX. Estos conceptos nacieron y se aplica mayoritariamente en el ámbito artístico, en los que el artista crea la obra y esta tiene razón de existir para un lugar (KAYE, 2000). Desarrollarlos implica que el espacio forma parte de la “obra” y busca generar una interacción provocando nuevas formas de experimentar, sentir, percibir, interactuar, construir, de vivir con el espacio, el lugar y las personas que en él participan.

Mi formación académica no proviene del ámbito artístico, soy profesora, en formación de docentes y en mi quehacer diario intento crear situaciones en las que todos podamos aprender y construirnos desde nuestras diferencias, como personas capaces de promover aprendizajes para todos, en contextos heterogéneos como los centros educativos, de arte y las sociedades del siglo XXI. Mis años de experiencia y de conocimiento en este campo me han llevado a cuestionar: ¿Por qué en el mundo de la educación se habla tanto de la necesidad del cambio, costando tanto su implementación y sobretodo su continuidad? ¿Por qué en este mundo están tan arraigados algunos modelos de ejercicio docente? ¿Por qué cuesta tanto de modificarlos? Y por tanto ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos para deconstruir y reconstruir estos modelos que llevamos tan entroncados?

Estos interrogantes son los que me han impulsado a indagar y a investigar para comprender y pasar a la acción a fin de contribuir a la formación de maestras capaces de crear condiciones para que todos podamos aprender y crecer en contextos diversos que devienen las aulas y los centros del siglo XXI.

En 2003 en Lleida abrió sus puertas el Centro de Arte Contemporáneo La Panera y tuve un encuentro con las personas a cargo del servicio educativo, este contacto generó posteriormente el proyecto *Educ-arte / Educa(r) proyecto*

de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas, los recursos comunitarios y patrimoniales, especialmente Museos y el Centro de Arte la Panera (JOVÉ, AYUSO, SANJUAN, CANO, ZAPATER, 2009) (JOVÉ, AYUSO, BETRIÁN, 2012) (JOVÉ, BETRIÁN, 2012) (JOVÉ, 2017)³. Este proyecto se está desarrollando desde la concepción del espacio híbrido en el que conocimiento académico, práctico y el existente en nuestra sociedad convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (ZEICHNER, 2010), por tanto pretende generar procesos de aprendizaje y de pensamiento para todos en torno al arte, especialmente el arte contemporáneo. La metodología que desarrollamos promueve experiencias de aprendizaje y pensamiento en torno al arte considerando los recursos que la comunidad ofrece. El arte como estrategia, el arte como experiencia (DEWEY, 1934, 2008) totalmente condicionada por la relación que establecemos con las obras, con los artistas, con los contextos (BOURRIAUD, 2009) a fin de mejorar nuestras formas de vida y nuestra condición humana; emancipándonos (RANCIÈRE, 2000; BISHOP, 2012). ¿Por qué el arte? Porque por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (EISNER, 2004). Basándonos en O’Sullivan (2006) consideramos el arte como un potenciador de posibilidades, de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos (DELEUZE & GUATTARI, 1995). Estos autores usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Así, el pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades. Guattari en su libro *Caosmosis* de 1996 argumenta que el arte es una fuente de energía vitalista y de creación, una fuerza constante de mutación y subversión, por lo que plantea ¿Cómo se puede dar vida a un aula, a un espacio, como si de una obra de arte se tratase?

.....

3- Especialmente relevante es conocer el proyecto Zona Baixa iniciado en 2009 y que funciona como lugar de encuentro entre Facultad, Museos, Centros de Arte, las escuelas y otros recursos del territorio y comunidad y que nos ha permitido aprender a generar proyectos que adquirieren una metodología de trabajo centrada en el territorio, en los espacios más cercanos, y con participación de la comunidad. ¿Cómo puede ser que teniendo este patrimonio continuemos intentando aprender encerrados de la escuela y de espaldas al mundo? ¿Cuántos de los aprendizajes que planteamos en la escuela se interrelacionan con el entorno, con el espacio, con el territorio, con la vida? ¿Cuántas situaciones de aprendizaje se dan diariamente en nuestras escuelas de espaldas a lo que acontece en la calle? Son preguntas que se cuestionan los futuros docentes al trabajar con esta metodología.

La finalidad de este escrito es mostrar nuestra metodología junto a los proyectos que ella genera, que a su vez muestran el cómo pensar y aprender en torno al arte propicia expandir las posibilidades educativas y curriculares. Es una metodología que hibrida el arte y la educación, en base al pensamiento de Luis Camnitzer (2015) proponemos que el arte devenga como una metodología para adquirir y expandir el conocimiento en lugar de continuar como medio de producción de objetos, ya que como afirma Isidoro Valcarcel (2011, s/p): “el arte sólo tiene sentido cuando nos hace conscientes y responsables de una realidad personal, normalmente a través del propio juego del arte”.

La manera que tenemos de trabajar es práctica, creativa y colaborativa con el entorno. Cualquier espacio puede devenir en un espacio de aprendizaje y eso es lo que nos ha enseñado el arte a aprender más allá de las aulas, “*Learning beyond the classroom*” como nos propone Bentley (2012).

Como cada año iniciamos el curso con todas nuestras estudiantes futuras maestras fuera de las aulas universitarias. Uno de nuestros referentes básicos es Eisner y el concepto de “*artistry*” (2003). Eisner, en base a este concepto, propone la posibilidad de que el objetivo de la educación fuera promover artistas, entendido artista no solo aquel que pinta, baila o es poeta, sino aquellos que han desarrollado las ideas, la sensibilidad, las estrategias y la imaginación para crear. Como afirma el propio autor el camino seguro al fracaso será confiar en la planificación y para ello debemos promover en nuestras clases la “búsqueda de la sorpresa”.

El curso 2017-2018 iniciamos el curso con la exposición *Bibliotecas insólitas*, comisariada por Glòria Picazo que tuvo lugar del 16 de junio al 10 de setiembre de 2017 en Casa Encendida de Madrid. En palabras de la comisaria:

Observamos la biblioteca como la historia de una quimera, de una ilusión, de un sueño imposible, puesto que entenderla como un contenedor susceptible de abarcar toda la memoria del mundo, siempre acabará siendo una “utopía inalcanzable”. Pero existen muchas posibles derivas de ese concepto de biblioteca total, que las podemos hallar en las bibliotecas personales, diversas, subjetivas, anárquicas e insólitas, si las analizamos desde los cánones tradicionales que rigen para los profesionales de la biblioteconomía.

Bibliotecas insólitas reúne en un mismo proyecto la idea de “biblioteca infinita”, insaciable, siempre cambiante y abierta a todo tipo de conocimientos, con aportaciones realizadas por artistas contemporáneos que, a partir de finales de la década de los sesenta y hasta la actualidad, han revisado la idea de biblioteca, de archivo y del libro como fuente inagotable de conocimiento (...) como la imaginó Jorge Luis Borges, como un espacio en el que los saberes se desbordan y las incertidumbres nos abruman ante la idea de esa

“biblioteca infinita” que ha persistido desde tiempo inmemorial. Bibliotecas míticas como la de Alejandría, particulares y subjetivas como la de Michel de Montaigne, utópicas como los proyectos arquitectónicos de Étienne-Louis Boullée en el siglo XVIII hasta aceptar y cuestionar la “nube” como ese archivo descomunal que recoge la cantidad ingente de datos generados por la sociedad actual configuran el campo de reflexión sobre el que sustenta esta exposición. (PICAZO, 2017)

A partir de este contexto inicial de aprendizaje les pedimos a las estudiantes que tracen una cartografía de lo que les ha supuesto la experiencia y la compartimos a fin que inicien su proyecto de trabajo. Una de las estrategias que el equipo docente utiliza para que las estudiantes inicien sus proyectos es proponerles realizar una deriva como práctica situacionista (BONASTRA, JOVÉ, 2017) Esto nos permite procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de espacios, de lugares, pero también, utilizada como concepto educativo, de conceptos, de conocimientos, de contextos, en nuestra propia deriva transdisciplinar, en busca de nuevos conocimientos (BONASTRA, JOVÉ, 2017). La deriva es una gran estrategia para que emerja lo cotidiano, lo extraordinario que en palabras de Georges Perec (2008) es aquello que acontece cuando creemos que no acontece nada.

Cinta Arbonés, Ariadna Bonjorn, Thais Carbonell, Judith Fernandez, Andrea Lobo, Maria Serveto y Joan Solsona en *su deriva* solo fueron capaces de ver la parte negativa de la ciudad, carteles como “*prohibido pintar*”, suciedad, espacios abandonados, llenos de hierbas y desechos, pisos no terminados, con pintadas y dañados antes de ser habitados, puertas tapiadas, etc... y decidieron concretar el proyecto “la ciudad nos mata”. Compartimos que era un proyecto que podría conducirnos a hacer una lectura negativa y poco potenciadora de la propia ciudad y les emplazamos a que realizaran una nueva deriva.

Salí de la tutoría y fue al salón de belleza HOHO, había concertado una hora unas semanas atrás, mi pelo me reclamaba; llegué, me puse la bata y Rosa la peluquera me pregunta: ¿Cómo siempre? Le contesto si, como siempre. Rosa va a su archivo, busca mi nombre en unas fichas que las saca de una caja archivador, lee la información que necesita y la vuelve a guardar en la caja archivador y va a preparar el tinte que devolverá a mi pelo un color más uniforme. Mientras observaba como buscaba mi ficha en la caja archivador no podía parar de pensar en que eran archivadores que antiguamente estaban en las bibliotecas. Las dos cajas archivadoras de Rosa formaban parte de una ¿biblioteca insólita?



Fig. 1- Cajas archivadoras del salón de belleza HOHO ¿una biblioteca insólita?

Fonte: Acervo de la autora.

Esas cajas archivadoras y el encuentro con los estudiantes del proyecto “la ciudad nos mata” me empujaron a citarles en la peluquería y que las vieran. Fuimos juntos al contexto, con cierto extrañamiento por parte de ellas y empezaron a mirar la información que había en las fichas dentro de las cajas: nombres de las clientas y al lado de estos nombres muchos números, números de los tintes de pelo de las clientas. Y empezaron a investigar, 314 clientas con toda la variación de tintes, multitud de matices, la base de datos era muy laboriosa y ello les llevó a centrarse en un 10% de las clientas que a la vez centraron un estudio exhaustivo en una de ellas, María. Las peluqueras tenían cabello guardado, y tintaron los cabellos de los colores que durante 3 años María se tinto el pelo, ya que desarrolló una intolerancia al tinte y tuvo que dejar de teñirse. Actualmente tiene el pelo blanco. Lo hicieron conjuntamente, las estudiantes y Rosa y Rocío, las dos peluqueras de HOHO.



Fig. 2 - Cabellos tintados. Fuente: Acervo de la autora.

Fueron tintando y constataron que María siempre quería un color base marrón pero con unos toques de cobrizo, y ello requería introducir una combinación para que el marrón quedara *enferrujado*. Y experimentaron estos distintos colores sobre su imagen en papel, porque cuando se pinta un papel con tinte acontecen otras cosas. Quisieron tomar de referencia a Andy Warhol y afirmaron: “(...) él siempre pinta gente muy conocida, nosotras queremos pintar a María, una persona que va al salón de belleza” ROSA Y ROCIO, 2017). Y esta intervención se situó justo encima de la pica para lavar el pelo, de esto modo las clientas sentadas en esta posición todas veían a María.

Con el muestrario de los tintes experimentaron y crearon la instalación *col(lum)or*, es un juego de palabras de color y luz. Unas postales donde las fotos del catálogo aparecen con distintos tonos de colores efecto del lugar y de la luz del momento en que la foto fue tomada. “en las escuelas normalmente estudiamos los colores en clase de educación artística y la luz normalmente en clase ciencias. Cuando la vida es otra cosa” afirmaron. El proyecto desarrollado en el contexto del salón de belleza nos ayuda a repensar toda la policromía y la manera de aprender a ver y a sentir el color, y que condiciones somos capaces de crear en la escuela para que vivamos, sintamos, comprendamos, exijamos toda la riqueza policromática que nos ofrece el entorno cotidiano y nuestras retinas vean en la siguiente imagen algún contraste que nos lleve a pensar y a actuar. Realizaron a la vez una

investigación de los materiales que hay en las escuelas y en los gimnasios. Y en la intervención *el armario oculto*, emerge que hay mucha más riqueza policromática en el armario de un salón de belleza que en el armario de una escuela donde se guarda este tipo de material.



Fig. 3 – *Deviniendo marrons enferrujados*. Fuente: Acervo de la autora.

El proyecto se materializó con la exposición *Rovellant Marrons- Marrones enfurrejados* que del 22 de enero al 3 de marzo de 2018 transformó el espacio del salón de belleza con una serie de instalaciones. En la hoja de sala podemos leer

(..) el objetivo es deconstruir la visión tradicional que se tiene de los colores en las escuelas, a la vez que disfrutar de un espacio cotidiano en la ciudad y vivirlo como un contexto de aprendizaje. Haciendo de la peluquería un espacio de exposición artística se quiere redefinir el concepto para crear una cohesión entre pedagogía y arte, dos ámbitos que pasan a nutrirse el uno del otro, permitiendo la experimentación multidisciplinaria en el espacio de la peluquería.

Este proyecto señala la necesidad de ver, desde una perspectiva más amplia, toda la gama cromática que a menudo queda limitada a las aulas. A través del arte se reflexiona de la necesidad de un cambio en la educación actual. (...) “¿Cómo trabajamos los colores en la escuela? ¿Qué técnicas se utilizan?”

¿Qué límites ponemos las docentes cuando presentamos únicamente la gama cromática de los botes de pintura escolar, que quedan en el armario cerrado del aula de plástica? Después de este proyecto ya no nos podemos situar de igual forma en la escuela. Ya no somos capaces de presentar únicamente tres colores primarios y hacer tres mezclas en un bote, hemos aprendido que hay que salir a la calle, al entorno porque es donde hay una infinita paleta de colores “cachumbos”, que no sabemos cómo etiquetar. Nos vemos incapaces de negar las producciones cromáticas de niños que no parecen asimilarse a la realidad. Sólo vemos o dejamos ver hojas marrones en otoño, también las hay de verdes, de rojas, de color burdeos y otras. Y el cielo, ¿es únicamente de color azul? Compartimos entre nosotras anécdotas de cuando éramos más pequeñas- Una de nosotras por ejemplo, siempre veía los árboles de su pueblo los “amettlers florits” (almendros floridos) de color rosa. En la escuela, una vez le hicieron repetir un dibujo porque había pintado los árboles rosa y, según la maestra eran verdes. ¿Son el color azul y el color amarillo colores que se unieron y tuvieron un hijo de color verde? Estas preguntas que hemos oído en las escuelas ya no nos dan respuesta a la realidad que vivimos. ¿Qué pasa con las infinitas tonalidades que no caben en los armarios de materiales de la escuela? (ROSA Y ROCIO, 2018)

La peluquería se convirtió en un contexto de aprendizaje para 240 estudiantes, futuras maestras. Se convirtió en un aula en la que convivíamos con Rosa y Rocio haciendo su trabajo cuando lo había o participando de la construcción de conocimiento con nosotras. Y este es el poder que tienen proyectos que hibridan arte y educación. ¿Habíamos construido a partir de una biblioteca insólita un salón de belleza insólito? El arte nos permite pensar y transformar la educación y compartirla con todas las clientas del salón de belleza.

Nuestro trabajo con el arte y la cultura contemporánea, quizás nos hayan permitido imaginarnos nuevas posibilidades híbridas entre la Universidad, los Museus y Centros de Arte, las escuelas y la comunidad. Nuestra propuesta es que en el imaginario de la futura maestra el museo o los centros de arte, o los recursos patrimoniales sean espacios de aprendizaje para poder ir más allá. Desde la palabra etimológica de museo, que significa lugar de inspiración de las musas, museo no tendría que ser solo ese espacio contenedor, esos cubos blancos con los que nos encontramos frecuentemente. Nos atrevemos a decir que podemos convertir un museo en cualquier cosa así como convertir cualquier espacio en museo, ¿museos insólitos?.

El salón de belleza deviene un museo, el salón de belleza deviene una escuela.

Y me atrevo a cambiar el verbo “ser” de la frase de Luis Camnitzer “El museo es una escuela...” por el verbo “devenir” ya que como afirmar Deleuze & Guattari, (1995) no hay una esencia del ser que estamos tratando de ser, sino que estamos en constante cambio.



Fig. 4 – *Arboles floridos*. Fonte: Acervo de la autora.



Fig. 5 – *El salón de belleza deviene un contexto de aprendizaje*. Maria también estuvo presente.
Fonte: Acervo de la autora.



FOTO: Selena García / Un grup d'alumnes d'Educació de la UdL van visitar ahir el projecte

Les possibilitats de l'art contemporani partint d'un espai quotidià

La perruqueria HOHO acull des del 22 de gener el projecte 'La permanent'

Roc Domingo, exbaixista del grup Mòndolo, ha creat el projecte 'La permanent' en què utilitza un espai quotidià, una perruqueria, per explorar les diferents possibilitats de comunicació

tural a Lleida. He intentat fer algo alternatiu i independent, basat en l'autogestió i que s'allunyi de l'oferta que es pugui veure a llocs com el Museu de Lleida o el Centre d'Art la Panera", explica Roc Domingo.

"Se'ls demana que adequin l'obra a l'espai i context que demana", detalla Domingo. Així, durant sí mesos, les set propostes artístiques transformaran la perruqueria, plantejant relacions que prioritzen anar més enllà de la in-

La Perruqueria Hoho acull el projecte artístic 'La permanent'

La perruqueria lleidatana Hoho va acollir ahir *Rovellant Marrons*, la primera intervenció artística de *La permanent*, un cicle que proposa vuit intervencions artístiques per explorar diferents possibilitats de comunicació i reflexió en aquests espais entorn de les arts contemporànies. Es preveu que participin en les activitats fins a 300 alumnes d'educació de la UdL.



MAGALISA ALTISENT

Referencias

- BENTLEY, T. *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London: Routledge, 2012.
- BIBLIOTECAS INSÓLITAS. Catálogo de la exposición. *La casa encendida*. 2017.
- BISHOP, C. *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso, 2012.
- BONASTRA, Q, JOVÉ, G. Le Grand Jeu à Venir. Un manifiesto Educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universitat de Barcelona Vol. XXI. Núm. 573, 2017.
- BOURRIAUD, N. Radicante. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.
- CANMITZAER, L. Recuperado de <http://www.arteinformado.com/magazine/n/luis-camnitzer-no-me-considero-un-artista-revolucionario-4896>. Consultado 8 de enero de 2016.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-texto, 1995.
- DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Berkley, 1934. Repr. en español. El arte como experiencia. Trans. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 2008.
- DOMINGO, R (2018) *La permanent*. Proyecto final de grado. Universidad de Barcelona. <https://lapermanent.hotglue.me>. Consultado em 2018.
- EISNER, E. Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47, no. 3: 373-83, 2003.
- _____, R, E. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.
- GUATTARI, F. *Caosmosis*. Madrid: Manantial, 1996.
- JOVÉ, G. y BETRIÁN, E. “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24 (2), 301-314, 2012.
- JOVÉ, G., AYUSO, H, SANJUAN, R. VICENS, L, CANO, S. & ZAPATER, A. EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*, pp. 127-138. Valencia: Universidad de Valencia, 2009.
- JOVÉ, G., BETRIÁN, E., AYUSO, H. y VICENS, L. E. Proyecto “Educ-arte - Educa(r) t” : espacio Híbrido. *Pulso, revista de educación* , 34, 177-196, 2012.
- JOVÉ, G. *Maestras contemporáneas*. Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida, 2017.
- KAYE, N. *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*. Routledge: Canadá, 2000.
- O’SULLIVAN, S. *Art encounters Deleuze and Guattari: thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan, 2006.
- PEREC, G. *Lo infraordinario*. Madrid: Impedimenta, 2008.
- RANCIÈRE, J. *El espectador Emancipado*. Madrid: Ellago, 2010.
- VALCARCEL, I. Recuperado de http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia_isidoro_valcarcel_molina/capsula>. Consultado 08 de enero 2016.
- ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150, 2010.



EXPRESSIVIDADE INDÍGENAS NO CIRCUITO DAS ARTES: POSSIBILIDADES DE CONEXÃO

Ilana Goldstein

Fiquei feliz ao ser convidada pelo pessoal das artes. A minha formação toda é em antropologia, mas eu tenho tomado a arte como objeto de estudo e realmente acredito no tipo de diálogo que está sendo proposto aqui. Conto com a participação de vocês, dos organizadores do evento e do meu companheiro de mesa, que tanto admiro e que se dedica a uma temática bastante complementar à minha.

O tema da minha fala será: *Artes indígenas no circuito das artes*. Convém explicar a parte final do título, *no circuito das artes*. A gente poderia conversar durante horas sobre as formas expressivas indígenas em seus contextos tradicionais. Só que seria outra conversa, que talvez não dialogasse tão bem com o propósito dessa mesa, norteadas pela busca de conexões entre culturas. Eu poderia ter escolhido grafismos, máscaras ou cerâmicas de alguns dos mais de 270 povos indígenas que vivem hoje no Brasil para apresentar a vocês. Entretanto, se tomasse esse caminho, falaríamos bem menos de museus, de instâncias de legitimação, de estratégias de mediação. Discutiríamos principalmente a relação de proximidade entre estética e eficácia, vigente entre muitos povos ameríndios, bem como a noção de agência dos objetos e as relações entre arte e xamanismo. São temas fascinantes, sem dúvida. Estão presentes, entre outros, nos textos das etnólogas Lúcia Van Velthem e Els Lagrou. Mas, seguindo a proposta do evento e a sugestão dos curadores dessa mesa, interessados nas possibilidades de diálogo cultural, o meu recorte hoje vai ser na interface da produção artística indígena com o sistema ocidental das artes, ou seja, sua relação com quem escreve a História da Arte, com quem exhibe, compra e frui obras de arte.

Quantos artistas indígenas vocês viram ultimamente em exposições de arte? Tentem lembrar. Talvez vocês tenham visto um ou dois vídeos numa bienal, talvez aquele artista *cherokee* dos Estados Unidos, o provocador Jimmy Durham, mas são exceções que confirmam a regra. No Brasil, há pouquíssima presença indígena nos espaços destinados às artes. As formas expressivas indígenas foram excluídas da história da arte convencional por muito tempo, ficaram de fora das grandes exposições, dos livros. Eu comentava com o Hélio Menezes antes da mesa que são poucos os cursos de história da arte e artes visuais nesse país que contemplam a produção africana, afro-brasileira e ameríndia.

Acredito que isso tenha a ver com a própria concepção euro-americana do que é arte. Existe um certo consenso, como aponta a socióloga francesa Nathalie Heinich, de que, na arte, a forma tem sempre primazia sobre a função, princípio que ecoa a velha dicotomia arte *versus* artesanato. Estaríamos diante de arte “verdadeira” quando um artefato, uma performance ou uma prática foi concebida com finalidade predominantemente contemplativa, para comunicar, para ser apreciada, para ser colecionada. Por outro lado, estaríamos diante de artesanato quando o objeto criado possui aplicação prática: serve para alguém sentar em cima, para cozinhar, é utilizado para rezar, entre tantas outras possibilidades. O binômio arte X artesanato pressupõe uma segunda (falsa) distinção: a arte teria autoria nomeada, ao passo que artesanato seria sempre produzido em série, repetido, pertencendo ao domínio coletivo.

Com base nesses pressupostos bastante questionáveis, até hoje um vistoso cocar ou um sofisticado banco esculpido são considerados como *artesanato* indígena; se são de origem indígena, no senso comum só podem ser artesanato, porque usam conhecimentos de domínio coletivo e porque não se trata de formas autônomas, não são “arte pela arte”, plenamente desinteressada. De fato, muitos objetos e práticas indígenas, possibilitam fruição estética, e ao mesmo tempo têm outras dimensões, que podem ser a cura, o fortalecimento do guerreiro, a proteção do recém-nascido, a garantia de que a flecha vai atingir melhor a caça... Assim, uma primeira explicação para o fato de que as criações indígenas têm encontrado tanta resistência, mesmo de quem trabalha com arte, reside no fato de que as mesmas práticas e os mesmos objetos têm um lado estético e outro lado, digamos, utilitário. Adicionalmente, essas criações devem muito a conhecimentos compartilhados. Por isso, acabam sendo relegadas ao segundo plano, como “artes menores”, “artes aplicadas” ou artesanato.

Um outro fator que eu penso que leva à exclusão é o postulado moderno da inovação. Desde as vanguardas, o artista tem que inovar, romper paradigmas, destruir a tradição para se tornar interessante e provocador, ao passo que as artes indígenas muitas vezes retomam e atualizam a tradição. Claro que existe inovação também, de vários tipos, mas os artistas indígenas não costumam ter ânsia de destruir a tradição, nem acham que a inovação é o parâmetro principal para avaliar a qualidade das formas expressivas. O diálogo permanente com a tradição talvez colabore para que os artistas indígenas sejam excluídos, diante de uma maneira de pensar a arte moderna e contemporânea aliadas à constante ruptura com a tradição.

Um terceiro elemento que costuma vigorar no sistema das artes – e mais uma vez estou me apoiando em Nathalie Heinich – é a questão da assinatura individual. Preza-se muito, no sistema das artes ocidental, que uma obra de arte receba uma assinatura, seja de um artista, seja de um coletivo de artistas que conte com o aval das instâncias legitimadoras: críticos, diretores de museus, pesquisadores, colecionadores, além dos próprios artistas. Logicamente, é mais difícil para os criadores indígenas conseguirem o aval das instâncias legitimadoras. A questão da legitimidade no sistema das artes remete a um círculo vicioso, uma tautologia. Não sei se vocês conhecem o caso do Souzousareta Geijutsuka, então vou contar rapidamente para ilustrar o processo a que me refiro. Aconteceu aqui no Brasil e escancara os mecanismos de classificação de quem é artista e quem não é, por vezes um tanto arbitrários.

No ano de 2006, uma imagem de um gato branco sentado na rua foi divulgada por uma suposta assessora de imprensa como sendo de Souzousareta Geijutsuka, um artista japonês. É verdade que, em 2006, estávamos menos conectados, não devia existir Facebook, mas já havia internet e Google. Pois bem, o tal artista japonês iria abrir uma exposição em Fortaleza, no Centro de Artes Dragão do Mar, e isso suscitou agitação na imprensa nordestina. Ele respondia entrevistas por escrito falando da exposição e dizia que tinha desenvolvido uma técnica fantástica de produção de imagens, usando tecnologias especiais. Mandava como exemplo justamente a foto do gatinho, que saiu em várias publicações, na época. Quando inaugurou-se a exposição, o que havia? Nada, não havia nada! Souzousareta Geijutsuka, em japonês, significa *artista inventado*. Tratava-se de uma performance do cearense Yuri Firmeza, artista atuante até hoje, que combinou tudo com Ricardo Resende, curador importante que está hoje no Museu Bispo do Rosário, no Rio de Janeiro. O trabalho conjunto do curador e do artista tinha o propósito de desvelar publicamente a lógica do sistema das artes. Quando um curador reconhecido e uma das principais

instituições de arte contemporânea do Nordeste sinalizaram que um desconhecido artista japonês era muito interessante, ninguém ousou duvidar, mesmo diante da ridícula foto do gato, ninguém foi atrás pesquisar. Jornalistas, estudantes, outros artistas todos ficaram esperando a aguardada *vernissage*... A título de curiosidade, a foto do gato foi feita pela namorada do Yuri Firmeza, com seu celular – e vocês imaginem a qualidade da câmera de um celular em 2006...

Mas o que essa anedota revela? Revela que a classificação de certas práticas e de certos objetos como artísticos ou não artísticos depende mais de quem classifica e de quem aceita a classificação, do que de propriedades e qualidades intrínsecas às obras. Acho que nós, cientistas sociais, procuramos problematizar lógicas classificatórias e hierarquias, e esse acaba sendo um pouco nosso papel nos debates com os colegas historiadores das artes, artistas visuais, educadores e mediadores culturais. Por que tal coisa é arte e tal coisa não é arte? Quem define? Que critérios são usados para construir a fronteira entre o que é artístico e o que não é artístico? Esse tipo de questionamento me parece importante e atual. Afinal, os pressupostos que vêm norteando a História da Arte, a crítica de arte e as políticas culturais são contingentes, são convenções derivadas e aplicáveis apenas à produção artística moderna e contemporânea euro-americana, deixando uma série de outras criações de fora.

Vocês já devem ter ouvido falar de um autor alemão chamado Hans Belting, que realizou uma autocrítica de dentro da própria História da Arte. Ele escreveu primeiro um artigo e depois um livro chamado *O fim da História da Arte*. Belting afirma: “A assim chamada história da arte é uma invenção de utilização restrita e para uma ideia restrita de arte” (2006, s/p). Argumenta ainda que, no Modernismo, teria existido uma espécie de barreira protegendo a arte euro-americana da “contaminação” pela arte étnica e popular. Sem dúvida, existem exceções, como aquela que estudei na minha tese de doutorado, sobre os artistas indígenas da Austrália. Trata-se de um dos únicos países do mundo em que as artes indígenas conseguiram inserção e visibilidade no mundo não-indígena: elas valem muito mais dinheiro do que em outros países, estão expostas nos principais museus de arte australianos, artistas aborígenes vão para a Bienal de Veneza e para o MoMA de Nova Iorque.

Não vou entrar em detalhes, mas gostaria de mostrar aqui uma pintura feita com tinta acrílica sobre tela que nada mais é do que a transposição da pintura corporal para um novo suporte, com novas tintas. Isso começou a acontecer na Austrália na década de 1970 e, aos poucos, foi fazendo sucesso e se tornou

um verdadeiro movimento artístico em todo o deserto australiano – cujo *boom* ocorreria nas décadas de 1990 e 2000. O governo percebeu o potencial que havia ali e criou uma série de políticas públicas de fomento à produção artística indígena: prêmios, bolsas, ajuda para a formação de cooperativas de artistas indígenas, uma lei que obriga os principais museus de arte australianos a terem uma ala específica para arte indígena, uma outra lei que exige que contratem curadores indígenas. Os caixas eletrônicos do Banco Nacional Australiano, por exemplo, são decorados por artistas indígenas do deserto. Cada artista ganhou 3000 dólares para pintar uma máquina com seus grafismos tradicionais ou com experimentações visuais deles derivadas. O contexto australiano é realmente único e vale a pena conhecê-lo, até porque ajuda a pensar o Brasil pelo contraste. Mostra que as coisas poderiam ser diferentes. Claro que “nem tudo são flores”. Algumas vezes ocorrem falsificações, o intermediário branco pode ganhar mais dinheiro do que o artista indígena, a entrada de dinheiro acarreta o risco potencial de alterar as relações nas comunidades indígenas, mas por outro lado abre-se um novo leque de agenciamentos para os artistas indígenas. Os povos aborígenes adquiriram um lugar e um (relativo) respeito na sociedade australiana que não conheciam antes.

E no caso brasileiro? Começemos pelos museus. O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, que possui um importante acervo de peças indígenas, está parcialmente fechado ao público e carece de espaços expositivos adequados. O Museu do Índio, vinculado à FUNAI, está “temporariamente fechado”. O Museu Nacional Quinta da Boa Vista, que possuía um excelente acervo etnológico, entre outros acervos, sofria há muitos anos por falta de investimentos, e acabou pegando fogo recentemente, numa tragédia irreparável. O museu *Kuahi*, no Oiapoque, um espaço de memória criado por quatro próprios povos indígenas, com auxílio da antropóloga Lux Vidal, encontra-se com atividades suspensas, aguardando recursos públicos para uma obra de reparo no edifício. Um museu de arte indígena privado, chamado MAI, é um dos poucos em pleno funcionamento. Sediado em Curitiba, abriga a coleção formada por uma administradora de empresas ao longo de 20 anos. Esposa de um empresário, ela viaja muito pelo interior do Brasil e foi assim que visitou diferentes aldeias indígenas e passou a adquirir diretamente dos produtores adornos corporais, bancos, vasilhas e assim por diante. A colecionadora declarou-me, em comunicação pessoal, que resolveu abrir um museu com recursos próprios para compartilhar sua bela coleção com o público. O espaço é bonito, apesar de pequeno, a museografia é bem cuidada e as peças seguem técnicas e estéticas tradicionais, apesar de serem de fabricação recente. A equipe enxuta e o perfil do

museu não comportam a presença de antropólogos e pedagogos na equipe, o que desperta críticas entre alguns acadêmicos.

Continuando nosso breve panorama, há três eventos que eu considero emblemáticos. Três grandes exposições que são também grandes exceções: a 17ª Bienal de São Paulo, em 1982, que compreendia uma sessão chamada *Arte Plumária*, com catálogo à parte; a Mostra do Redescobrimento, em 2000, que contava com uma sessão de artes indígenas no prédio da Oca e também recebeu um catálogo à parte; e, mais recentemente, uma exposição chamada MIRA!, exclusivamente voltada à arte indígena contemporânea da América Latina. Mira! só esteve em cartaz em Belo Horizonte e Brasília e produziu um catálogo interessante difícil se de obter. Há alguns outros casos, mas contam-se nos dedos as exposições de arte que tentaram reunir um conjunto de produções indígenas e mostrá-lo para um público não-especializado.

Alguns artistas indígenas estão começando a surgir nas cidades, nos últimos anos, como Amazoner Okaba que é da etnia *Wapixana*; Jaidier Esbell, um escritor e artista plástico *macuxi* que tem uma galeria de arte em Roraima; Arissana Braz, que é uma *pataxó* do Sul da Bahia e foi indicada para o prêmio PIPA, em 2016; e Denilson Baniwa, que mudou-se do Alto Rio Negro para o Rio de Janeiro, onde tem atuado como designer e ativista indígena. Aliás, eu trouxe algumas imagens de pinturas e artes gráficas do Denilson que vou mostrar a vocês: uma onça pintada por ele, por exemplo; e outra que eu acho muito interessante, a “Monalisa Cunhã”, em que ele coloca grafismos indígenas em cima do rosto da Gioconda e, na mão dela, pinta instrumentos indígenas. Denilson também fez uma versão da “Santa Ceia na Floresta”, situando a cena bíblica dentro da floresta que circunda sua aldeia. Denilson relatou em uma mesa na qual estivemos juntos, no ano passado, que os brancos, no fundo, querem que ele produza algo “tipicamente indígena”. A demanda do público não-indígena, ávido por reconhecer seus próprios clichês e projeções nas criações indígenas, pode se tornar realmente um problema. Denilson contou que, quando produz trabalhos irônicos, políticos, dialogando com a história da arte ocidental, arrisca atrair menos atenção, vender menos do que quando faz um caderninho com o grafismo da onça e coloca o desenho da onça na capa, para ficar bem didático.

Até aqui procurei tecer um pano de fundo e oferecer uma contextualização que permitam que o caso específico que vou apresentar ganhe novos contornos. Passemos, então, a ele. A partir de agora descreverei, brevemente, uma rara colaboração entre um artista contemporâneo branco e um grupo indígena da

Amazônia. Quem quiser mais detalhes e referências sobre o caso, encontrará em um artigo que publiquei, em janeiro de 2018, em coautoria com Beatriz Labate, na Revista *Mana*.

Não sei se vocês já ouviram falar dos *Huni Kuin*. Talvez já tenham ouvido falar dos *Kaxinawá*. Na verdade, os *Huni Kuin* são os *Kaxinawá*. Por que, hoje, tantos povos indígenas têm dois nomes? Porque até pouco tempo atrás costumavam ser conhecidos pelos etnônimos dados por brancos ou por outros índios – inclusive inimigos – que acabaram entrando para os registros oficiais. Alguns dos nomes atribuídos por terceiros tinham conotação pejorativa. *Kayapó*, por exemplo, significa “parecido com macaco”. O que tem acontecido, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e do fortalecimento do Movimento Indígena, é que vários grupos têm reivindicado nomes que eles mesmos consideram apropriados. Assim, se vocês procurarem textos antropológicos de dez anos atrás, acharão pesquisas sobre os *Kaxinawá*. Porém, de alguns anos para cá, cada vez ouvirão falar dos *Huni Kuin*, nome que o próprio povo se auto atribui – e que significa “gente verdadeira”.

Estima-se que cerca de 11.500 *Huni Kuin* vivam entre o Acre e o Peru. O número até que é alto, se comparamos, por exemplo, com os 350 *Wauja* que vivem no Parque do Xingu – e que fabricam belíssimas máscaras gigantes para seus rituais de cura, diga-se de passagem. Os *Huni Kuin* são falantes de uma língua da família *Pano*. Vale lembrar que temos quatro troncos linguísticos no Brasil: *Jê*, *Tupi*, *Aruak* e *Karib*. Há também diversas famílias linguísticas dentro e fora desses troncos. Costuma-se identificar a língua falada por um determinado povo indígena porque ela tende a estar associada a práticas culturais específicas dos povos falantes daquela língua. Os grupos falantes de línguas *Pano*, geralmente, fazem uso de substâncias psicoativas e sua criação artística está ligada ao uso de tais substâncias.

Os *Huni Kuin* bebem ayahuasca em rituais que podem durar a noite inteira. Quando ingerem a bebida, têm visões com a jiboia ancestral, que é um ser poderoso e importante para vários grupos amazônicos. A pele da serpente é coberta de grafismos que eles denominam *kené*. Variações do padrão *kené* são aplicadas sobre diversas superfícies, desde tecidos de algodão, até pulseiras de miçanga, sem esquecer das pinturas faciais. Durante a experiência com ayahuasca, a pessoa vê o mundo coberto por esses desenhos. Ela tem experiências sinestésicas, ouve sons, sente cheiros, sensações no corpo. É uma experiência de imersão plena. Os *Huni Kuin* têm se empenhado, ultimamente, para registrar seus conhecimentos tradicionais e fortalecer a sua identidade cultural. Criaram, por exemplo, um videogame em parceria com um antropólogo não-indígena, para as crianças interagirem com

seus mitos; têm publicado livros, produzido vídeos e alguns jovens *Huni Kuin* têm viajado para as cidades para dar oficinas e organizar vivências usando ayahuasca.

O artista carioca Ernesto Neto encontrou os *Huni Kuin* quando eles resolveram fazer uma publicação intitulada *O Livro da Cura*, no qual há fotos e descrições de mais de cem plantas com seus respectivos usos. Neto é amigo da editora responsável e acompanhou-a do Rio de Janeiro até o Acre. Nascido em 1964, Ernesto Neto já era bastante reconhecido: ganhador de prêmios, convidado para bienais, autor de trabalhos com bom valor de mercado. As matérias-primas que costuma usar são tecidos elásticos, de nylon, que pendem do teto como gotas, preenchidos com bolinhas de isopor, em ambientes penetráveis e aromatizados com temperos e ervas que ajudam a criar uma atmosfera especial. Seus ambientes geralmente assumem um aspecto orgânico, parecem amígdalas, vísceras. Sua poética já era assim anteriormente à parceria com os *Huni Kuin*, que conheceu devido ao projeto editorial do *Livro da Cura*.

O pajé Agostinho Manduca havia passado 20 anos tomando notas em um caderninho sobre as plantas usadas pelos *Huni Kuin*. Plantas que têm propriedades medicinais, que são comestíveis e assim por diante. Seu sonho era que fosse publicado um livro com o resultado do levantamento. Assim surgiu *O Livro da Cura*, cujas páginas têm alto teor de PET para suportar a umidade da floresta. Ernesto Neto esteve com os *Huni Kuin* pela primeira vez em 2013, por conta do projeto editorial de sua amiga. Ele declarou, em comunicação pessoal, que de imediato sentiu uma grande identificação, um grande fascínio por aquele outro modo de vida. Ainda no Acre, participou de rituais com ayahuasca, ficou tocado e achou que havia encontrado um novo caminho. Neto tem repetido, desde então, que a civilização ocidental está equivocada, que precisamos aprender com os povos da floresta.

Em 2014, foi organizada uma mostra individual de Ernesto Neto no museu Guggenheim de Bilbao, na Espanha, e ele decidiu criar para a ocasião uma instalação em forma de jiboia. As pessoas podiam penetrar nessa jiboia suspensa e caminhar através de seu corpo de tecido amarelo. Além disso, o artista carioca levou dois amigos *Huni Kuin* para fazerem, na inauguração, um ritual com *ayahuasca*. A temática que perpassava a exposição era a jiboia e a floresta. Adriano Pedrosa, curador brasileiro que esteve em Bilbao, soube da experiência e convidou Ernesto Neto para criar uma segunda instalação em parceria com os *Huni Kuin*, em outra exposição que aconteceu no final do mesmo ano, chamada “Histórias Mestiças”, que ficou em cartaz no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo.

Em “Histórias Mestiças”, a instalação *Em busca do Sagrado: nixi pae e a jiboia* consistia de uma espécie de templo em forma de jiboia. A entrada era pela boca e, quando você chegava no interior, parecia um templo, com almofadas dispostas em círculo, uma mesinha de mármore no centro, com uma garrafa de ayahuasca e copos. Aconteceram dois rituais dentro da instalação, liderados por dois *xamãs Huni Kuin*, com o Instituto Tomie Ohtake já fechado. Estiveram presentes artistas, jornalistas, curadores e interessados em geral. Para participar, era necessário passar por uma entrevista sobre questões de saúde e assinar um termo de responsabilidade.

Em 2015, veio uma terceira experiência em Viena, na galeria TBA 21. Desta vez, o nome da exposição era “*Ernesto Neto and the Huni Kuin – Aru Kuxipa | Sacred Secret*”. Os Huni Kuin, portanto, entraram no título, como protagonistas. E seu repertório passou a se misturar com a poética de Ernesto Neto, que até então parecia pouco permeável aos parceiros indígenas, do ponto de vista formal. Em Viena, uma das paredes da instalação principal foi coberta por grafismos *kené*. Ali foram oferecidas diversas práticas medicinais tradicionais, como defumação, chás de ervas e cantos de cura. Na sequência, vieram novos convites nacionais e internacionais para Ernesto Neto e seus parceiros *Huni Kuin*. Eles dançaram na Bienal de Veneza de 2017, gerando *frisson* entre os presentes. Alguns acusaram Neto de oportunismo, de usar os indígenas para se promover, outros viram ali uma genuína abertura para a alteridade.

Entre o fim de 2017 e o início de 2018, ficou em cartaz, no Itaú Cultural, uma exposição em que os termos da parceria pareciam invertidos. No Itaú Cultural, embora Ernesto Neto constasse na ficha técnica como curador, ele praticamente desapareceu diante dos cerca de 50 artistas *Huni Kuin* que desenharam em lousas, gravaram canções, fizeram maquetes, pintaram as paredes e telas, reconstruindo, em plena Avenida Paulista, o que lhes pareceu importante na cosmologia e nos conhecimentos tradicionais de seu povo. Não havia uma escultura sequer de Ernesto Neto, mas dezenas de imagens figurativas, áudios e narrativas escritas todos produzidos pelos *Huni Kuin*. Os grafismos *kené* estavam distribuídos de diferentes modos nos três andares da exposição. Foi interessante acompanhar essa parceria ao longo de quatro anos, para perceber como ela foi se transformando, como os indígenas foram conquistando espaço.

De todo modo, não poderia deixar de mencionar algumas questões suscitadas por uma parceria como essa. A primeira questão está ligada a um certo risco de exotização. Quando um *xamã* indígena circula em grandes cidades e em

outros países, pode acontecer de ele ser encaixado no clichê do “bom selvagem”, sem que as pessoas tenham interesse ou meios para realmente conhecê-lo, sem que possuam referências sobre as tradições culturais com as quais ele dialoga. Há sempre o risco de predominar uma atração primitivista, um ideal utópico de vida mais pura, mais alegre. E de o indígena de carne e osso submergir diante do estereótipo projetado sobre ele.

A segunda questão, associada à primeira, diz respeito à rejeição do conhecimento produzido na academia. Tive a impressão, acompanhando a cobertura da imprensa sobre esses eventos, e mesmo o discurso dos curadores e do próprio Ernesto Neto, que ninguém lê nada do que já foi escrito sobre os *Huni Kuin*, e parecem achar que a antropologia é algo “chato”. Preferem estabelecer um contato “imediate” e “direto” com os *Huni Kuin* que participam dos projetos, sem a mediação indireta da “racionalidade da ciência”. Compreendo que nada substitui relações face-a-face, mas não creio que as diferentes vias de conhecimento sejam excludentes. Muitas coisas já foram pensadas, já foram escritas sobre aquele povo, por pessoas que passaram anos convivendo com ele, aprenderam sua língua. Por que desprezar tudo isso?

Em terceiro lugar vêm as questões legais. No que concerne especificamente à ayahuasca, o consumo é permitido, no Brasil, somente em contextos religiosos. No caso de um país como Áustria ou Espanha, o consumo é proibido em qualquer circunstância, então poderiam ter ocorrido problemas sérios. Um quarto tipo de questionamento está ligado ao perigo de apropriações indevidas, ou seja, ao uso de repertórios imagéticos, conceitos e práticas caras a determinado povo por parte de pessoas de fora. Se não me engano, o estilista Tufi Duek, numa São Paulo Fashion Week, alguns anos atrás, fez vestidos maravilhosos que ele declarou terem sido inspirados por grafismos indígenas. Mas não falou quais povos, de que fonte tirou os desenhos, não lhes pediu autorização, não dividiu com eles os louros, nem os eventuais dividendos. A legislação até permite, já que não existe autoria determinada para os grafismos indígenas, já que elas são de domínio coletivo. Mas, do ponto de vista ético, apropriações não autorizadas me parecem bastante problemáticas. Assim como a divulgação de conhecimentos tradicionais de um povo sem a sua anuência.

A quinta e última questão que gostaria de levantar refere-se à assimetria de poder. É claro que Ernesto Neto ou qualquer outro sujeito branco e famoso no sistema das artes tem muito mais facilidade de negociação e comunicação com a imprensa, os museus, os curadores etc., ele simplesmente domina os códigos,

muito mais do que seus parceiros indígenas. Entretanto, espero, sinceramente, que nenhuma das problematizações mencionadas iniba o surgimento de parcerias artísticas entre indígenas e não-indígenas, nem desencoraje os artistas indígenas que estão emergindo no Brasil nos últimos anos de perseguirem seus projetos autonomamente. Os questionamentos servem apenas para alertar, para nos estimular a encontrar caminhos cada vez menos sinuosos.

Inspirada pelo caso australiano, arrisco afirmar que uma presença maior de formas expressivas indígenas e do pensamento indígena no circuito das artes ocidental seria algo muito positivo no Brasil. Traria uma visibilidade, uma simpatia e um interesse pelas causas indígenas difícil de atingir de outras maneiras. Nada como chegar às pessoas pela sensibilidade, pela curiosidade, pela surpresa e pelo encantamento. As formas artísticas permitem aproximações e diálogos entre diferentes grupos de forma mais prazerosa e eficaz do que as outras. A arte catalisa conexões.



Referências

- BARCELOS NETO, A. *Apapaatai: rituais de máscaras no Alto Xingu*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.
- BELTING, H. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- GOLDSTEIN, I. S. *Do ‘tempo dos sonhos’ à galeria: arte aborígine australiana como espaço de diálogos e tensões interculturais*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Antropologia Social da UNICAMP, em março de 2012. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/tempo-sonhos-galeria-arte-aborigine-australiana-espaco-dialogos-tensoes-interculturais>>. Acesso em 10 set. 2018.
- GOLDSTEIN, I.; LABATE, B. Encontros artísticos e ayahuasqueiros: reflexões sobre a colaboração entre Ernesto Neto e os Huni Kuin. *Mana*, Rio de Janeiro, vol. 23, nº. 3, p. 437-471, set. 2017.
- HEINICH, N. *Le triple jeu de l’art contemporain*. Paris: Éditions de Minuit, 1998.
- LAGROU, E. *Arte indígena no Brasil*. Agência, alteridade e relação. Rio de Janeiro: C/Arte, 2009.
- VELTHEM, L. H. van. *O belo é a fera: a estética da produção e da predação entre os Wayana*. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia: Assírio & Alvim, 2003.
- VIDAL, L. (org.). *Grafismo indígena*. Estudos de Antropologia Estética. 2ª ed. São Paulo: Studio Nobel/ Edusp/ Fapesp, 1992. p. 143-189.



FOTOGRAFÍAS Y PENSAMIENTO VISUAL EM INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Joaquín Roldán

¿Para qué sirven las imágenes? ¿Para qué sirve el arte? Tenemos buenas noticias: el arte sirve para algo. En realidad sirve para mucho. En este capítulo voy a proponer textual y visualmente que las imágenes artísticas sirven para los propósitos fundamentales que enfrentamos los investigadores en educación artística.

Vamos a proponer específicamente la creación de imágenes como método de investigación basado en las artes visuales. Y no vamos a proponer la creación de cualquier tipo de imágenes, sino específicamente la creación de imágenes extraordinarias, es decir, de imágenes artísticas.

Las imágenes decorativas, vulgares o ignorantes no son útiles para estos propósitos, necesitamos imágenes inteligentes, seductoras y extraordinarias. Imágenes preñadas de simbolismo, eficaces y audaces, nuevas, únicas, valiosas, fascinantes. Necesitamos imágenes artísticas.

En este trabajo proponemos que los profesionales de la enseñanza en artes deben asumir un giro conceptual y metodológico que implique necesariamente la creación de imágenes artísticas. Dicho de otro modo: si su trabajo es investigar en la enseñanza de las artes, pruebe a crear imágenes artísticas para realizarlo. Si su trabajo es enseñar arte a otros, intente llevarlo a cabo creando imágenes artísticas usted mismo. Si su profesión es la de intervenir socialmente a través de las artes, debería intentar crear imágenes artísticas para llevarlo a cabo.

Los principales problemas que suceden en el ámbito de la educación artística no proceden de las estructuras curriculares, de las secuencias de contenidos o del detalle en la consecución estricta de unos objetivos y competencias que muy a menudo son fines en sí mismos y obstáculos en los procesos. Use usted el pensamiento artístico. Comencemos a crear de forma sistemática para hacer nuestro trabajo como enseñantes e investigadores en artes.

Crear imágenes extraordinarias para investigar en la enseñanza de las artes.

¿Cómo son las imágenes que debemos utilizar? Voy a proponer dos ejemplos. La mayor parte de las imágenes que nos encontramos en investigaciones de educación en artes son imágenes documentales o ejercicios del alumnado. En este ejemplo, la imagen fue incluida en un artículo de investigación educativa en una revista de impacto.

Al mirar esta fotografía, somos incapaces de entender cual es el interés concreto de la misma en el marco de la investigación en que se presenta. Necesitamos el texto para entender. Lejos de ser algo normal, nos debería sorprender encontramos una imagen que debe ser explicada para ser comprendida. Esto significa que se trata de una imagen innecesaria visualmente hablando. No hemos elegido esta fotografía con intención de buscar un ejemplo especialmente nefasto. Es simplemente una fotografía que podríamos encontrar en cualquier investigación educativa. Con el añadido de que aparece en un artículo de investigación educativa que explícitamente aboga por el uso de la fotografía. Pero renuncia a hacerlo de manera visual. Pero hagan la prueba: sustituyan la imagen de nuestro ejemplo, por cualquier otra que encuentren en artículos de investigación educativa y verán que mucho de lo que decimos de esta imagen se cumple puntualmente en la gran mayoría de los casos.

Sería una situación similar a lo que ocurriría si entramos en el cine para ver una película y en determinados momentos de la misma alguien se nos acercase para aclararnos algunos aspectos de las imágenes en movimiento para facilitarnos la comprensión. Una situación que nos parece totalmente absurda. Un discurso filmico debe ser capaz de explicarse a sí mismo.

La imagen que ponemos como ejemplo fue apenas pensada como imagen. De hecho, podemos identificar de forma bastante clara que en realidad el contenido visual de la imagen apenas es usado por lo que tiene de visual. Más que ante una imagen, como discurso visual, estamos ante un trozo –pretendidamente– neutro de la realidad. Como si de un trozo de realidad se tratase. Un trozo que necesita

explicación, pues no la tiene, como la realidad no tiene explicación en sí misma. Por eso, se argumenta, hace falta el texto. El verbocentrismo genera la ilusión del logocentrismo. (MARÍN-VIADEL, 2012, p. 36)

Textolivre
Linguagem e Tecnologia

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>
Ano: 2014 - Volume: 7 - Número: 2



Imagen 1: Fotografía nro. 34. Año 2009 – Grupo 3.

b) Desde los aportes de los estudios de cine, un segundo grupo de imágenes fue analizado en función del *tipo de cámaras* que podía ser reconocida en ellas, de acuerdo a la clasificación de Francesco Casetti y Federico Di Chio (1991). Los autores presentan cuatro categorías que nos permitieron trabajar nuevamente con la totalidad del corpus y organizarlo de acuerdo a la forma en que las cámaras construyen lo que es dado a ver en cada una de las fotografías resultantes: cámaras objetiva real e irreal, cámara subjetiva y cámara de interpelación (CASETTI y DI CHIO, 1991, p. 247 y ss).

Si la cámara está situada dentro de un aula y desde allí muestra a los estudiantes de frente, desde el centro y desde la parte de adelante de la misma, con un ángulo levemente inclinado y desde una altura mayor que las de los estudiantes sentados, es posible considerar que esta cámara es subjetiva, si concordamos en que coincide con el lugar de la mirada del docente; si la cámara está fuera del edificio escolar, y lo mira de frente, mientras los estudiantes salen del mismo por la puerta de ingreso, es posible imaginar que esta cámara está en el lugar de algún familiar o vecino que los mira o los espera. Estas posiciones de la cámara, que podemos denominar *subjetivas*, y lo que es mostrado por ellas, cobran relevancia cuando se las compara con las cámaras que los autores denominan *objetivas* (reales o irreales). Mientras que lo relevante de algunas fotografías era su dimensión de *documento/testimonio*, en gran medida dado por una cámara *objetiva real*, en otras, lo que resultaba fundamental era reconocer características comunes, cualidades compartidas, entre la mirada representada en la fotografía y la forma en que podría mirar (convencionalmente) alguno de los sujetos sociales intervinientes en la escena. Así, la altura de la cámara, el ángulo de su inclinación, la posición dentro del aula o del edificio escolar, la composición del encuadre, entre otros elementos, podían dar cuenta de la mirada de alguno de los sujetos de la escena escolar. Estas *cámaras subjetivas* habilitarían con los estudiantes involucrados en la actividad una discusión sobre

126

Fig. 1 - Cita visual literal. Fonte: Acervo do autor. (MOREIRAS, 2009, p. 126)

Esta imagen es poco inteligente visualmente hablando. Y es poco inteligente visualmente, no porque el autor de la fotografía sea estúpido, por supuesto, sino porque no ha usado su inteligencia para organizar la información visual de la misma. El resultado es una fotografía prácticamente. Algo así como un texto generado

por ordenador, sintáctica y gramaticalmente correcto, pero que no aporta ideas interesantes. Sólo cuando una inteligencia literaria, lógica, poética se aplica al lenguaje éste se convierte en instrumento para la elaboración de ideas inteligentes.

Quizás alguno se pregunte, ¿y por qué deberíamos esperar que una imagen fuese inteligente en el ámbito de la investigación en educación artística visual? en primer lugar porque se trata de investigación, es decir de un avance del pensamiento y el conocimiento sobre un tema concreto, así que un documento de investigación debería manifestar inteligencia en sus propuestas en todos y cada uno de los elementos que utiliza en su argumentación; y en segundo lugar, porque se lleva a cabo sobre una disciplina que prioritariamente trabaja en el ámbito de las imágenes y mucho de lo que se dice en realidad son traducciones del ámbito de lo visual. Y ya que estamos hablando de un documento dirigido a la comunidad experta en la materia, ¿No sería más fácil evitar dichas traducciones y trabajar con ideas visuales en un lenguaje visual? Y más aún, ¿no sería deseable que utilizarasen imágenes excelentes para exponer teorías e intuiciones visuales excelentes?

En realidad, cuando creamos una imagen, incluso una imagen poco inteligente visualmente estamos utilizando el lenguaje visual. Lo que ocurre es que muchísimas de las imágenes que son incluidas habitualmente en investigación educativa no cuidan tanto el lenguaje visual de sus imágenes como el lenguaje matemático de sus tablas y porcentajes, o como el lenguaje literario de sus textos. Incluso cuando no son piezas literarias que vayan a pasar a la historia de la literatura, sin embargo, son eficaces para transmitir información textual o matemática. ¿por qué no hacer lo mismo con las imágenes?

Miremos a la imagen para intentar comprender qué es lo que ocurre. Veamos por qué no es una imagen pensada visualmente al mismo nivel al que muy probablemente ha sido pensado el resto del artículo. (1) Su encuadre es muy amplio, por eso no enfoca nuestros ojos sobre un hecho, personaje u objeto concreto ¿todo es importante? ¿todo lo que puede verse? (2) Todo está enfocado. Nuestros ojos y cerebro no pueden dirigirse a nada para identificarlo como más importante. Tan solo el poder del centro, como diría Arnheim, nos orienta un poco. Pero no hay un objeto central. Así que es imposible descubrir qué considera relevante o protagonista el fotógrafo (y por añadido el autor del artículo que la incluye en su investigación). (3) La iluminación es media en toda la imagen. Esto también nos impide seleccionar.

Es decir, las tres claves visuales más importantes con las que un buen fotógrafo tiene que trabajar para seleccionar, ordenar, organizar y, sobre todo,

enfatar, la información visual que se encuentra. Ninguno de los tres instrumentos más importantes que el fotógrafo necesita cuando realiza una fotografía, es decir, cuando observa, reflexiona y propone ideas fotográficas, han sido utilizados.

Algo más, se trata de una imagen visualmente vulgar. No nos fascina cuando la miramos, por eso no vamos a mirarla por mucho tiempo. Esta cuestión ya no es estrictamente de lenguaje visual, sino más bien de intencionalidad artística. La fascinación se puede producir por muchos medios artísticos. Pero finalmente un espectador, o un lector, queda fascinado cuando reconoce que está ante algo extraordinario y su pensamiento se empapa de valor emocional. El énfasis artístico es una deliberada decisión por desequilibrar lo perceptivo hacia lo emocional. Lejos de invalidar el producto visual, lo convierte precisamente en comprensible. Es lo que hemos denominado en otro lugar el uso intrínseco de la fotografía en investigación, el uso de lo fotográfico como único modo de transmitir valoraciones cualitativas visuales al argumentario y análisis de una investigación. (ROLDÁN, 2012, p. 50)

Contrariamente a lo que podríamos pensar, las imágenes neutras no funcionan en investigación. No sirven para mucho ya que no sirven como imágenes. Pueden ser útiles como prueba de cierta información, pero ese aspecto de su presunta utilidad probatoria, presenta otros problemas, como la verificabilidad, el control de los procesos y alteraciones de la misma, en un medio que es intrínsecamente reproductivo y manipulable. Pero más allá de eso, es decir, como afirmaciones visuales, sólo cuando las imágenes son intencionadas y aportan deliberada y claramente puntos de vista que aclaran el interés de los temas, es decir, cuando son capaces de mostrar énfasis visuales, es cuando pueden tener una función interesante y exclusiva en una investigación cualitativa.

De nuevo, la imagen mostrada no es una fotografía específica. Podría decirse que, como dispositivo fotográfico no existe. Una imagen relevante en una investigación es aquella que puede dar a conocer ideas visuales inteligentes, poderosas, intuitivas. Del mismo modo en que es evaluada cualquier otra parte de una investigación. En la imagen comentada no podemos reconocer más que un plano de intencionalidad: la representación de objetos y personas.

Pero no podemos olvidar que la fotografía digital no necesita inteligencia para representar: eso se hace automáticamente. No hay ningún rastro de pensamiento más allá de lo que la cámara hizo automáticamente. No hay señal de un fotógrafo inteligente que lo utilice para afirmar algo sobre la realidad. (que es exactamente la tarea del investigador). El investigador educativo no trae a una revista de investigación

trozos de realidad para su análisis. Las revistas de investigación son lugares a donde exponer análisis sobre la realidad. El texto del artículo no necesita la imagen, y la imagen es una mera ilustración no específica de algunas palabras que se mencionan en el texto adjunto. No tiene otra función. Por eso, las palabras son necesarias para designar la función de esa imagen en ese contexto. Por eso se nos hace creer que una imagen en investigación no puede tener una función que no sea dependiente del texto. Porque la mayor parte de las veces las imágenes incluidas en investigaciones no están visualmente a la altura intelectual de los textos que las acompañan. Este es un buen ejemplo de cómo la foto no se debe utilizarse en investigación.

Pondremos a continuación otro ejemplo de imagen incluida en una investigación:



Fig. 2 - Sandra Istanbul. Desarrollo del proceso creativo. *Fotografía Independiente*. Fonte: (ISTAMBUL, 2012, p. 47).

Esta imagen, procede de una investigación acerca de las relaciones que hay entre el proceso de creación y el estilo artístico en pintura. La autora de la investigación y también la autora de la fotografía estudió fotográficamente a varias artistas durante sus procesos creativos y muy inteligentemente supo encontrar ideas y ponerlas visualmente en relación en sus imágenes que incluyó en su informe de investigación. (ISTAMBUL, 2012)

En ella se ve el pantalón manchado de alguien delante de una imagen abstracta. el punto de vista, el enfoque, el tono y la iluminación elegidas por la fotógrafa son decisivos para generar un énfasis sobre las evidentes relaciones visuales que se establecen entre la imagen que la artista está creando en su lienzo y la forma que tiene de trabajar. Su pantalón se ha manchado como consecuencia de sus procesos, de sus actos, de su forma de limpiarse las manos en la ropa de trabajo. El resultado visual es inquietante porque asimila las formas y nos hace entender qué tipo de persona, qué tipo de indagación estética, qué forma de trabajo, qué tempo, qué cuidados y precauciones, qué despreocupaciones guían el proceso de creación pictórica de esta artista visual a estudio.

Démonos cuenta de que esta fotografía no es útil para representar. Es imposible saber la secuencia de acciones que guían a la artista. La fotografía no sirve para todo. Es ingenuo pensar que una fotografía de investigación debería servir para todo. Todo lo contrario, una fotografía de investigación debe ser tan específica que nos ayude a dilucidar un aspecto concreto. Lo que contiene la imagen es pensamiento organizado, y no información neutra por analizar. Gran parte de este prejuicio, que está claramente basado en las ideas que todavía muy incipientemente se formularon en los primeros tiempos de la fotografía en la Francia del siglo XIX por el filósofo y literato Charles Baudelaire, quien proponía con toda claridad, que la fotografía solo era la *ancilla*, la sirvienta de las otras artes. Porque podía paralizar la realidad y darnos la opción de analizarla con más cuidado. La fotografía sólo podía servir para ayudarnos a pensar mejores imágenes en dibujo, pintura o escultura. Baudelaire no tenía todavía ante sus ojos el enorme lenguaje visual que se desarrolló a partir de la imagen fotográfica y que se justificó a sí mismo a lo largo de las décadas posteriores. (BAUDELAIRE, 1859)

Conclusiones

En investigación, necesitamos imágenes que hayan sido pensadas visualmente y que, por tanto, contribuyan con ideas visuales interesantes (las únicas que pueden aportar por sí mismas de forma específica) a nuestra investigación. En una investigación no debe haber nada sin pensar, ni siquiera las imágenes.

Tal y como se ha definido ya abundantemente, tres grandes familias metodológicas trabajan en el ámbito de la investigación en educación en artes: la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y la investigación basada en artes. (MARÍN-VIADEL, 2017 y LEAVY, 2018). Pues bien, éstas últimas, es decir,

las metodologías basadas en artes visuales, precisan de imágenes artísticas, de imágenes extraordinarias, en los informes y procesos de investigación. Como señala Ricardo Marín Viadel, la contribución más importante de la Investigación serán las propias imágenes artísticas. Eso es lo que ninguna otra metodología puede aportar. Por eso son necesarias y urgentes. (MARÍN-VIADEL, 2017, p. 37)

Los dos temas fundamentales que la investigación educativa basada en artes visuales debe plantearse son: (1) Visualizar la escuela y los procesos de creación artística en la educación; y (2) Ayudarnos a imaginar la escuela y los procesos de creación artística en la educación que hoy todavía no existen. Esas dos tareas no pueden ser cumplidas por ningún otro método de indagación que (A) no sea visual; y (B) no sea artístico.

Para ambas tareas necesitamos imágenes artísticas. Es decir, imágenes extraordinarias inteligentes, nuevas, nunca vistas, intuitivas, incisivas, analíticas, persuasivas, emocionantes y que nos empujen a seguir en la tarea que la sociedad nos ha propuesto: trabajar porque la educación artística que dejemos a la siguiente generación sea mejor que la que nos encontramos.



Referencias

- ARNHEIM, R. *El poder del centro: estudio sobre la composición en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- BAUDELAIRE, C. *On Photography, from The Salon of 1859*. <https://www.csus.edu/indiv/o/obriene/art109/readings/11%20baudelaire%20photography.htm>
- ISTAMBUL, S. Desarrollo del proceso creativo. Fotografía independiente. En ROLDÁN, J. y MARTÍN-VIADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Editorial Aljibe, p. 47, 2012.
- ISTAMBUL, S. *La Investigación fotográfica de los procesos creativos como instrumento de aprendizaje en artes*. Tesis de Máster sin publicar. Granada: Universidad de Granada, 2009.
- LEAVY, P. (ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: The Guilford Press, 2018.
- MARÍN-VIADEL, R. Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión cuadrada de Bruce Nauman). En ROLDÁN, J. y MARÍN-VIADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Editorial Aljibe, p. 36, 2012.
- MARÍN-VIADEL, R. y ROLDAN, J. (eds.). *Ideas Visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2017.

MARÍN-VIADEL, R. A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En MARÍN-VIADEL, R. y ROLDÁN, J. (eds.) (2017) *Ideas Visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2017.

MOREIRAS, D. A. 'Fotografía número 34. Grupo 3. En MOREIRAS, D. A. La fotografía en investigación educativa. Experiencias y discusiones en torno a una estrategia metodológica. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia* vol. 7, n. 2, p. 126, 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.118-135>

ROLDAN, J. Metodologías artísticas de investigación basadas en la fotografía. En ROLDÁN, J. y MARÍN-VIADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Editorial Aljibe, 2012.



POTÊNCIAS INTERDISCIPLINARES: EXPRESSIVIDADES INDÍGENAS, ARTE CONTEMPORÂNEA E FOTOGRAFIA

Daniel Bruno Momoli
Débora Rosa

Ato 1: Possíveis começos para uma conversa

Olá Ilana e Hélio. Tudo bem?

Escrevo com cópia para Debora Rosa!

Me chamo Daniel Momoli, sou membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP e vamos estar juntos no IV Simpósio, em uma mesa interessadas *nos modos de trabalhar potências interdisciplinares*.

Eu e Debora ensaiamos uma experimentação curatorial a partir de um levantamento de textos e informações sobre o trabalho de vocês. Confesso que eu gostei muito. E fiquei curioso para conhecê-la e conhecê-lo, mas, não a partir dos vestígios acadêmicos. No entanto, estamos longe! Pois, eu moro atualmente, aqui em baixo, na ponta sul do Brasil, na cidade de Porto Alegre (que já não é mais tão alegre como foi em outrora). Então, estou escrevendo para me apresentar e me colocando em disponibilidade para uma conversa virtual afim de demarcar uma *possível zona de potências* para disparar de um modo outro a composição e organização da mesa que está sob nossa responsabilidade nesta edição do Simpósio (...).

(Fragmento de e-mail: Porto Alegre – RS em 11 de maio de 2018)

O exercício curatorial de uma mesa de debates é bastante intenso, pois, espera-se o diálogo entre aqueles que são convidados e o estabelecimento de elos com a programação geral do evento. Foi diante destes desafios, que nós, nos colocamos a pensar nos possíveis começos para esta tarefa. A primeira e mais rápida das ideias, foi a investigação do currículo da convidada e do convidado e a leitura de textos escritos por ambos, depois, reportagens, vídeos e fotos e o desejo de desenhar um mapa para estabelecer as conexões das falas. No entanto, a intensidade da escrita de Ilana e Hélio parecia sempre escapar de nossas mãos, foi então que propusemos uma conversa para encontrar possíveis espaços que favorecessem a realização de um trabalho aberto às possibilidades de um diálogo que pretendia ser interdisciplinar.

Por uma conversa iniciada por Daniel, por um primeiro e-mail enviado de Porto Alegre, demos início a uma cartografia desenhada pela rede digital, por uma intensa troca de e-mails, em que aos poucos cada um de nós, foi narrando as experiências que constituíram as singularidade de cada um: a formação acadêmica, as experiências profissionais, os desejos...até chegar na proposição de um lugar comum na qual as falas foram sendo encadeadas para fazer pensar a interdisciplinaridade de um jeito outro, aberto a possibilidades, disponível a escuta, liberados das certezas e verdades dos campos de saberes tradicionais e hegemônicos.

Cristalizou-se a ideia!

Ato 2: Sobre as confluências de potências interdisciplinares

Potência, uma vontade afirmativa capaz de impulsionar e dar movimento. Vontade, uma força de criação capaz de operar no vazio da linguagem a fim de liberar espaço para inesgotáveis relações de intensidade. Entre as tantas relações possíveis, para este encontro escolhemos duas: a da interdisciplinaridade e da formação, pois elas nos permitem esboçar uma espécie de zona de flutuações incertas. Separadas ou em relação, a partir delas nos colocamos em disponibilidade para experimentar diferentes modos de pensar que podem vir de um lugar outro, não o das formas puras, das verdades eternas, mas, de um espaço de pura potência, em que arte e vida, docência e arte estão tão entrelaçadas que não há um começo, nem um fim, mas, uma série de camadas que se sobrepõe de um modo que nos permitem pensar diferentemente as relações já conhecidas entre estes conjuntos de palavras: arte, pedagogia, formação, educação, interdisciplinaridade.

Nesse lugar de potencialidades interdisciplinares, o interesse é a experimentação de um conjunto de outros operadores impulsionados por Hélio Menezes e Ilana Goldstein: a partir das produções de artistas afro-brasileiros e indígenas. Ilana, interessada na inserção de artistas indígenas no mercado de arte e da produção expressiva de povos originários como exemplo de mediação entre sociedades, culturas, temporalidades diferentes; como forma de empoderamento das comunidades aborígenes, recriação da tradição, geração de renda e na inserção de artistas indígenas no mercado de arte. Para isso ela se utilizou de uma descrição da parceria entre os *Huni Kuin* do Acre e o artista plástica carioca Ernesto Neto. Um dos raros casos de artistas indígenas do Brasil que conseguiram alguma inserção no sistema das artes, ainda que sob proteção do artista branco.

Helio, nos impulsiona a percorrer a produção da arte afro-brasileira contemporânea a partir de obras e autores que têm tomado por tema e inspiração questões mal resolvidas da história do Brasil e da produção artística brasileira, especialmente aquelas relativas ao período da escravidão. Assim, através de seu gesto curatorial ele questiona as convenções de representação das pessoas negras na arte e, por consequência, propõe uma revisão e disputa das narrativas mais usuais de nossa história, que secundariam (quando não excluem de todo) a produção de artistas negras e negros. Assim, Hélio nos propõe reflexões de como a construção da imagem do negro, na historiografia da arte brasileira, suprime sua identidade, fomentando uma narrativa equivocada e perversa até a contemporaneidade.

A substância para articular este encontro e as possíveis conexões e contaminações na formação de educadores advém da antropologia que se coloca como um outro espaço possível de diálogos interdisciplinares capazes de vir a ampliar os horizontes no campo das artes e da educação em um processo de dilatamento das fronteiras por meio da mediação cultural. A instauração de uma zona comum para uma experimentação de possíveis potências interdisciplinares está assentada no entorno de questões sobre a inserção de artes ‘não-ocidentais’ e “de como essas produções estabelecem mediações entre tempos, sociedades e contextos culturais distintos”. O possível operador para constituir tais potências advém das produções e práticas inscritas em diferentes regimes de disponibilidade, seja pela expressividade, da comunicação, da espiritualidade da arte afro-brasileira e aborígene, de modo que possam vir a gerar outros modos de existir e outras formas de estar no mundo.

Nossa proposição com esta mesa foi provocar um estranhamento na medida que estamos ampliando nossas relações com o campo das artes, as vezes (ou tão somente) implicado com um tipo de arte ocidental alinhada ao regime estético eurocêntrico. Diante destas questões temos nos perguntado *de que maneiras educadores em arte e pedagogia podem passar a pensar diferentemente da maneira como pensam quando estabelecem algum tipo de relação com outras formas de arte?*

Tal questionamento foi sendo arrolado, pois, tão importante quanto a apresentação dos temas, nomes e produções de artistas “não-ocidentais” é preciso provocar um giro em nosso modo de pensar. Seria talvez, um exercício de modificação em relação ao que é possível de ser inventado a partir das potências interdisciplinares advindas dos campos da arte, da educação e da antropologia, para que tais referências sejam substâncias capazes de gerar *formas outras* de pensamento e não simplesmente novos nomes que vão estar nas listas de artistas a serem pesquisados nas salas de aulas (sejam elas da educação básica e ou do ensino superior).

A potência do encontro entre um curador e uma artista, entre arte africana/afro-brasileira/indígena nos permitiram pensar no quanto a formação de educadores em/com arte tem sido feita a partir de determinadas referências que sempre tiveram lugar de destaque: a arte produzida por artistas homens-brancos-europeus que alimentam um modo específico de pensar a arte. Tais produções são baseadas em racionalidades muito específicas e que estão inscritas em um regime de disponibilidade que separa arte e vida, arte e formação e que aos poucos conforma nossas inquietações e angústias.

Assim, não se trata de uma reorganização das listas de referências visuais e ou bibliográficas, mas, de como outros saberes, podem vir a provocar um giro em nossas formas de pensar a escola, à docência e a formação para ampliar os horizontes dos trabalhos que temos realizado. Ou ainda, como um caleidoscópio de referências pode vir a dilatar as fronteiras entre os saberes a fim de que possamos estabelecer outras conexões entre arte, educação e formação de educadores?

Ato 3: Ampliar as possibilidades da formação a partir da interdisciplinaridade

Em um dos encontros virtuais realizados para o esboço deste lugar comum Ilana nos provocava a pensar por exemplo que a *eficácia de uma máscara em um ritual de cura Waujá, no Xingu, depende da maneira de fabricar a máscara, de seu tamanho, suas cores, da dança dos mascarados, da música que acompanha o desfile de máscaras pelo pátio da aldeia. Todo um complexo estético é criado pelo povo Waujá, nesses rituais, com o objetivo prático de recuperar as almas dos doentes. Para os Kaxinawá/Huni Kuin do Acre, por sua vez, no ritual de iniciação dos meninos à vida adulta, a pintura facial precisa ser larga, grossa, pois as energias do cosmos entram por ali. Não se trata, mais uma vez, de uma esfera estética separada, mas da interpenetração entre apuro formal e eficácia dos objetos, entre arte e outras dimensões da vida social, como medicina e ciclo da vida/ritual de passagem*¹. O mesmo ocorre com as máscaras africanas ou da arte afro-brasileira, é necessário compreender a África com sua imensa diversidade e em sua diáspora. E para propositar algo com máscaras é preciso partir do mesmo lugar que os povos indígenas, pois, cada máscara tem seu ritual, sua formalidade de acordo com sua celebração, nunca está deslocada de sua potência estética e ritualística.

.....

1- Adaptação de parte da conversa realizada por e-mail com Ilana Salzer Goldstein. Optamos pelo itálico para demarcar que a escrita traduz a polifonia da voz e da audição em disponibilidade ao outro no processo de elaboração das questões apresentadas na mesa.

A singularidade que marcou a realização desta mesa, foi o encontro entre Ilana e Hélio que fizeram transbordar de sua amizade o frescor das águas, o torpor dos ventos, a energia da terra aquecida pelas chamas coloridas do fogo. Através de suas ações mediadoras, eles colocaram no palco do IV Simpósio, os quatro fundamentais elementos necessários para que a vida aconteça. A Arte de cada um dos artistas inseridos naquele diálogo foi se espalhando e tomando espaço: no auditório, nas anotações, nas memórias e afetos e em cada uma das pessoas presentes. Aos poucos, as questões foram se agigantando com suas poéticas, cruzando alinhamentos inesperados, suspensos pela antropologia que não perdoa as superficialidades. Os olhares atentos, as escutas sensíveis foram compactuando com a responsabilidade do que era compartilhado naquele instante: sentindo-se, co-existindo, co-responsável por fazer reverberar reflexões que desconcertam histórias únicas, diferentes narrativas que revelam sobre Arte afro-brasileira e indígena e que nos fazem pensar de que modos estamos propondo conexões interdisciplinares entre arte e educação e história e política e...e...e... na formação de educadores.

No desdobramento dessas possibilidades Joaquín Roldán e Glória Jové nos permitem ampliar os modos de provocar potências interdisciplinares. No primeiro – Roldán um professor na Universidad de Granada (Espanha) –, que tem se dedicado a investigação baseada nas artes, mais especificamente com o uso das imagens na pesquisa nos questiona para que servem as imagens. A provocação é feita pelo pesquisador para pensar nas ideias visuais e não na ilustração ou na dependência de um texto explicativo para explicar a imagem, o que requer uma forma outra de pensamento, capaz de produzir uma visualidade que pode vir a interrogar-nos sobre o que temos feito em nossos trabalhos de pesquisa.

No segundo, Glória Jové, uma professora da Universitat de Lleida (Espanha) apresenta um projeto que conectou professores em formação, com arte e com um salão de beleza, a partir de uma atividade de deriva e imersão na cidade. O projeto foi desenvolvido a partir de uma metodologia que hibridiza arte e educação para expandir as possibilidades educacionais e curriculares no contexto da formação de educadores. Uma proposta que procura gerar uma interação que provoque novas formas de experimentar, sentir, perceber, interagir, construir, viver com espaço, lugar e pessoas a partir da arte.

O diálogo entre os quatro autores nos permite pensar na arte como uma possibilidade para expandir nossas formas de estar no mundo, de maneira a contribuir para a formação de educadores que sejam capazes de criar condições para que todos sejam capazes de aprender com o outro alguma coisa.



MODOS DE
PENSAR
A FORMAÇÃO
DOCENTE



O GESTO DE ARTE EDUCAR COMO INVENÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA – E OS DIZERES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O UNIVERSO DA ARTE

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

A tradição ocidental sempre postulou a forma do homem como já dada, ao menos idealmente, e que a sua perfeição deveria servir de modelo à nossa vida. A partir de Nietzsche, porém, começamos a duvidar da perfeição dessa forma. Ele ousou dizer: estamos cansados do homem, essa espécie de verme insosso, medíocre, sempre igual – basta desse formato! [...].

No rastro de Nietzsche, poderíamos perguntar: [...] Se essa Forma humana, demasiado humana, aprisiona tais forças, como liberá-las senão indo além desse formato humano? [...]. A criação estética, sem dúvida, é uma das vias, embora não a única. De qualquer modo, não há invenção estética que não seja ao mesmo tempo uma subversão da Forma-Homem (PELBART, Capa nº 0, 2004/2011)

Aprendendo com as grandes Mestras...

O desafio de escrever um ensaio e apresentá-lo na mesa: “Modos de pensar políticas de formação”, como parte da programação do IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, levou-me a retomar uma ideia muito significativa em minha formação de arteducador, ideia apreendida do pensamento de

Ana Mae Barbosa e que aqui ousou interpretar: a história é um importante instrumento de autoidentificação pessoal-profissional. O que torna significativo o gesto de rememorar o papel de duas grandes arteducadoras – Noemia de Araújo Varela (Movimento Escolinhas de Arte) e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Faculdade de Educação da USP) em minha formação, por isso repito: em minha formação pessoal-profissional, pois elas muito me incentivaram a buscar nunca perder de vista a relação da Arte (das Artes e Culturas Visuais) com a Filosofia, já que minha formação na graduação foi Filosofia Pura.

É muito importante marcar neste ensaio, que tanto Dona Noemia (como aprendemos a nomeá-la com Ana Mae Barbosa, em sinal de reverência) quanto Mariazinha Fusari (como era nomeada por amigos, colegas e estudantes, para assinalar uma de suas principais qualidades: a delicadeza e o refinamento no trato com todos), consideravam o gesto de filosofar como necessário à Arteducação. Aliás, seria injusto não dizer: ambas tinham pelo pensamento filosófico um profundo respeito, compreendendo a Filosofia como campo essencial de conhecimento, em diálogo com o campo da Arteducação.

Assim, mesmo aquém da sabedoria das grandes Mestras – Dona Noemia e Mariazinha Fusari – este pequeno ensaio quer ser uma homenagem a seus modos de pensar e às suas histórias, inscritas no campo da Arteducação de nosso país, pois nesse campo, salta aos nossos olhos o predominante papel gerador do Devir-Feminino, isto é, dos pensares e dos fazeres das Arteducadoras, que relacionavam o campo da Arte com o da Educação, de maneira profunda e respeitosa, entendendo tal relação como indissociável.

Não há invenção estética e artística sem a imaginação...

Hoje percebo que a disciplina de Artes na escola é tão importante quanto Português e Matemática e é direito do aluno ter a oportunidade de conhecer também esse universo (Jaíne de Siqueira Santos, estudante de Pedagogia, UAG, 2018).

Ancorado na ideia “Não há invenção estética e artística sem a imaginação” a partir desta seção, aviso que vou destacar os dizeres de alguns estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Sede e UAG), pois elas e eles têm muito a dizer, e tais dizeres representam nossas esperanças de introduzir as linguagens artísticas como possibilidade de ampliação

de *Leituras de Mundo*¹, na educação das novas gerações, uma vez que o gesto de lidar com a Arte e suas linguagens favorece o pensamento divergente e a imaginação. Nesse sentido, proposto pelo arteducador norte-americano Arthur Efland (2005), em seu ensaio “Imaginação na cognição: o propósito da Arte”, afirma que o processo de ensino e de aprendizagem das Artes Visuais é o lugar privilegiado da imaginação poética.

Diria até, que o pensamento divergente pode propiciar vivermos mais perto do que Michel Foucault conceitua como *estética da existência*, e que, por sua vez, está relacionado, de maneira muito enfática, com outro de seus conceitos, isto é, *Vida Artista*.

Cabe um parêntese para lembrar que Foucault, como diz o estudioso brasileiro do filósofo francês, Alfredo Veiga-Neto (2016, p. 16):: “[...] não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”. De certo modo, Veiga-Neto realça que a filosofia foucaultiana é um ativador de pensamentos e ações, ou seja, para Veiga-Neto, a complexa produção de Foucault é uma espécie de portal gerador de possibilidades, como é todo pensamento que busca ser dialógico.

Ao tomar como significativa tal compreensão do pensamento de Foucault, retomo os dois conceitos anteriormente citados: estética da existência e vida artista a partir de uma interpretação que coloca em diálogo íntimo esses dois conceitos. Essa interpretação, de autoria de Guilherme Castelo Branco (2009), outro filósofo brasileiro,

.....

1- A expressão *Leitura de Mundo* remete ao pensamento de Paulo Freire. Por tal razão, relembro que o educador de *Pedagogia do Oprimido* foi professor da Escola de Belas Artes – escola que deu origem à Universidade Federal de Pernambuco – atuando na disciplina “História e Filosofia da Educação”, no Curso de Formação de Professores de Desenho. Tendo, inclusive, indicado a arteducadora Noemia Varela para a disciplina: Prática de Ensino em Artes Plásticas. O educador sabia que a imagem é tão importante quanto a palavra. Isso possibilitou por meio do amigo Ariano Suassuna, chegar ao artista Francisco Brennand, que elaborou uma série de imagens para se trabalhar os temas geradores nos Círculos de Cultura. Algumas dessas imagens foram publicadas no livro *Educador: Educa a Dor* (2008), de Madalena Freire. Trago um pouco dessa história, pois considero esse fato de extrema importância para a História da Arteducação. Observem as palavras de Madalena Freire: “Tive três grandes marcos na minha formação. Minha mãe e meu pai como modelos fundantes, primeiros, em seguida Noemia Varela, então diretora da Escolinha de Arte do Recife, onde fui introduzida às obras de Francisco Brennand e outros artistas de minha cidade, e ao mundo fascinante da arte. Quem diria, naqueles tempos, que Brennand estaria hoje nas páginas deste livro. Depois em 1969, na Escolinha de Arte de São Paulo com Ana Mae Barbosa onde iniciei a sistematização da minha formação como arte-educadora! (2008, p. 19; Grifo da autora).

também cultivador do pensamento foucaultiano, em seu ensaio “Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault”. Pontua Castelo Branco:

Na perspectiva de Foucault, a vida artista é uma vida generosa, ágil, que recusa as formas de vida assujeitadas da ordem burguesa. A vida artista, portanto, é uma possibilidade real para todo sujeito ético, autônomo, com o potencial de inventar-se e à vida de outros a ele vinculados. [...] Talvez se deva entender uma estética da existência como um dos caminhos possíveis, dentre outros, pelos quais pessoas realizam estilos de vida não-conformados. (CASTELO BRANCO, 2009, p. 145)

Os conceitos foucaultianos – Vida Artista e Estética da Existência – dialogam, em meu entender, com a compreensão crítica de Peter Pál Pelbart sobre o formato do homem: “[...] essa espécie de verme insosso, medíocre, sempre igual [...]”. (PELBART, 2011, p. 2)

Vida Artista: caminho para uma Epistemologia Descolonizadora...

A relevância dessa disciplina na formação do pedagogo e /ou educador dá-se segundo Ernst Fischer (1963) por afirmar que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de criar magia, mas a de esclarecer e de estimular a ação. (Maria Cristina Tavares, estudante de Pedagogia, SEDE, 2018).

Talvez possa relacionar os dois conceitos de Foucault com a compreensão de Pelbart, justamente porque eles seguem, como enfatiza o segundo, os rastros do pensamento de Friedrich Nietzsche. Pelbart (2011, p. 2), ao assumir seguir tal rastro, questiona: “Se o formato do homem é uma camisa de força, uma forma caduca em comparação com as inúmeras forças que o habitam e que estão nele inexploradas, como explorá-las?”. Depois, então, aponta como uma das possibilidades do homem libertar-se de seu formato “sempre igual”, a via da dimensão estética...

Reverter, pois, o formato do homem – sempre igual – aproxima-se do que Foucault conceitua como *estética da existência*, e essa se traduz como Vida Artista. Isso significa dizer: a via da dimensão estética e artística nos encaminha para relações mais generosas, mais inventivas e mais inteligentes, porque, também, mais solidárias e éticas.

Justifico, portanto, a escolha da epígrafe retirada do pensamento de Pelbart, ressaltando que o seu modo de pensar o humano é habitado por sentidos profundamente estéticos, artísticos e filosóficos. Nota-se isso, especialmente,

quando o autor propõe deslocar o *acomodar-se ao sempre igual*, pelo *subvertetal acomodação*, ancorado na dimensão estético-filosófica da vida humana. O gesto de subverter, nesse sentido, toma força quando os humanos têm contato com o discurso estético-artístico, ou seja, aquele, dentre outros, que é capaz de provocar a reflexão crítica sobre o que estabelece o *status quo*.

Esse modo de pensar, inexoravelmente, empurra-nos para uma concepção de epistemologia descolonizadora, por colocar em questão os modos de pensar-agir dominantes – insossos e medíocres da vida padronizada pelos ideais pequeno-burgueses e burgueses – porque, também, sempre repetem e reafirmam o estabelecido pelo *status quo*. Em nosso país, colonizado pelos europeus e pelos norte-americanos (brancos), isso se expressa por uma teoria do conhecimento (epistemologia) em que a Arte segue modelos impostos pelo pensamento colonizador. Busco, por isso, em estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2002), mais precisamente na obra *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo, ancoragem para contextualizar a imposição do modelo colonizador de Arte e Cultura no campo da Arteducação.

O intento do pensamento colonizador é apagar a diversidade cultural, pululante na realidade histórico-social brasileira, de Índios, Negros, Mulheres, Sexualidades-Diversas, Pessoas com Diferentes Deficiências, em nome de uma hegemonia masculina, heterossexual, branca e pretensamente normal. Esse modo monocultural de pensar os seres humanos e a realidade histórico-social, sem considerar as suas múltiplas *vozes, faces, desejos e diferenças*, está bem distante de nossas construções estéticas, artísticas e éticas plurais. A multiculturalidade e/ou a interculturalidade, nesse sentido, tão almejadas pela Educação e pela Arteducação de tendência pós-moderna e pós-colonialista, vêm sendo espoliadas constantemente.

Portanto, é importante, na formação do pedagogo, defender como um direito, o acesso ao universo da Arte (no meu caso, do ponto de vista das Artes e Culturas Visuais), pois tal possibilidade favorece o respeito e a valorização do Outro (e seus modos de inventar e reinventar a Vida, a partir de um ponto de visto estético, artístico e ético), porque não dizer: é direito de Todos produzir Arte e atribuir sentidos ao universo da Arte, pois a partir desses pensares-fazeres mobilizamos a Imaginação.

E isso acontece quando nos contaminamos com a Arte. O que, provavelmente, encaminha-nos para a busca constante e vital de *Leituras* mais amplas e complexas de *Mundo*, porque o Outro-Índio, o Outro-Negro, o Outro-Mulher, o Outro-Sujeito de Sexualidades-Diversas, o Outro-Cego, o Outro-Surdo, o Outro-Louco, o Outro-Cadeirante, enfim, o Outro que é diferente de nós, mas não desigual quanto ao direito de ter direitos, cada qual com seu modo próprio – DIVERSO – de Ser e Estar

no Mundo, é capaz de Produzir e Ler Arte. É capaz, enfim, de produzir pensamento divergente e é, desse ponto de vista (DIVERSO), que surge a (RE) criação das relações históricas e sociais, ao colocar sob suspeita a marca das relações baseada no mando-obediência, herança do pensamento colonizador enraizado em nossa sociedade.

Dentre os que adotam essa perspectiva, não posso deixar de ressaltar Ana Mae Barbosa, em um momento muito especial de seu trabalho. Refiro-me à política Multi-Intercultural de sua direção no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993), que tem como principal síntese, em meu entender, o livro de sua autoria, *Tópicos Utópicos* (1998), do qual, retomo:

A política cultural euroamericana, segmentada e separatista, que impede pensar a arte como fenômeno mais amplo, tornou necessário que se criasse um museu de arte só para mulheres, um só hispano-americano, um para arte popular, outro para arte industrial, outro para as relações de arte com a antropologia, outro de arte indígena etc. Esta política já não serve para eles próprios [...], e serve muito menos para nós, que podemos tomar partido da flexibilidade intercultural, que caracterizou o movimento migratório no Brasil e que se assentou entre nós como costume comportamental (BARBOSA, 1998, p. 100).

Encontro ainda, nesse mesmo artigo, a seguinte reflexão: “Todos reclamam da rejeição que a arte sofre em nossa sociedade, mas isto é, em grande parte, resultado da atitude monocultural dos poderosos da arte contra a arte do ‘outro’, [...]” (BARBOSA, 1998, p. 104). O que a autora, em destaque, chama de política cultural euro americana, continua em vigor, com um agravante no momento atual: a criminalização, que vêm sofrendo a Arte e o artista, com rebatimento no trabalho do arteducador.

Pensar criticamente, sobre nossa colonização excludente, é um dos temas que a arteducadora coloca em questão, na sua obra mais recente, *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* (2015), com a qual Ana Mae Barbosa ganhou o Prêmio Jabuti, em 2016, na Categoria Educação e Pedagogia. A referida obra é resultado de mais de 10 anos de pesquisa e no profundo ensaio “Edgar Sussekind de Mendonça: A Educação em museus e o ensino do Desenho Gráfico” Barbosa retoma (2016, p. 299): “[...] seguimos o modelo europeu e norte-americano branco: dar visibilidade a diferentes códigos culturais em espaços separados. Museus de Arte de código europeu e norte-americano branco para os ricos, museus de tudo para todos”. Complementa no outro parágrafo, Barbosa (2016, p. 299): “O artista erudito pode se apropriar do popular, mas a produção do povo não tem entrada nos mesmos espaços

dos ricos e famosos. Parece piada contra o racismo [...]”. Arremata um pouco mais adiante, porém na mesma página, Barbosa afirmando (2016): “No Brasil se pratica o *apartheid* artístico como até hoje se pratica o preconceito de raça e gênero”.

Compreendo que, de certo modo, o que ressalta Barbosa sobre a política cultural euro americana, pode ser colocado em diálogo com o pensamento de Pelbart, mais precisamente quando o autor critica a concepção do formato-homem, enaltecida pela tradição ocidental, que concebe a formatação desse como já dada. Do diálogo entre Barbosa e Pelbart, aqui imaginado, nasce o desafio de enfrentar o formato egoísta do homem e sua política monocultural. O que é interessante, nesse caso, é o fato de que os dois autores veem a criação estética e artística como uma das possibilidades vitais de livrar o homem do egoísmo decorrente da tradição ocidental, e conseqüentemente, de sua visão monocultural.

Assim, ancorado nos conceitos foucaultianos – Estética da Existência e Vida Artista – em diálogo com a visão de Barbosa e Pelbart sobre o formato-monocultural do homem ocidental, inevitavelmente busco Nietzsche...

... e mais uma vez Nietzsche abre perspectivas...

Conhecer a arte é ser capaz de dar sentido ou razão à expressão de alguém e exige de nós um esforço para saber interpretar essas formas simbólicas. Isso não é fácil porque estamos acostumados a somente contemplar aquilo que nos é dado pronto ou relacionarmos a arte somente com o artesanato, corte e cole, pinte o desenho...
(Maria Aparecida de Barros C. Bratcher, estudante de Pedagogia, UAG, 2018).

As leituras de cunho mais filosófico vêm contribuindo para as minhas tentativas de aprofundar as relações entre as Artes e Culturas Visuais com a Educação, no contexto da formação do pedagogo. Quem sabe, possa traduzir, pelo menos metaforicamente, o que sinto-penso por meio do aforismo de “Humano, demasiado humano”, diz Nietzsche (2005, p. 123): “*Contra os originais.* – Quando a arte se veste do tecido mais gasto é que melhor a reconhecemos como arte”. Aqui, o tecido mais gasto é pensado como sendo a imaginação e essa, como dimensão da vida humana, que sempre se recompõe. Quanto mais imaginamos, mais temos a imaginar. Não há ponto final, portanto, o gastar se traduz como o gesto de reelaborar.

O gesto de reelaborar exige, mais uma vez neste ensaio, uma ida ao pensamento de Ana Mae Barbosa (1991), em primeiro lugar, e depois ao pensamento de Nicolas Bourriaud (2009). Ouso, portanto, estabelecer um encadeamento dialogal entre dois fragmentos-sínteses desses autores. Começo com Barbosa, que considero

a filósofa da Arteducação brasileira. Sobre os contrastes entre o pensamento modernista e o pós-modernista em Artes e Culturas Visuais, destaca a autora:

Enquanto no modernismo se privilegiava, dentre as funções criadoras, a originalidade preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a elaboração, dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade. (BARBOSA, 1991, p. 89)

Historicamente, a partir da Abordagem Triangular, compreendida como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais (sistemizada-criada por Ana Mae Barbosa), a ênfase na *elaboração* pode ser traduzida no sentido de re-compor, re-construir e re-criar a Imagem, seja essa obra de arte ou cultura visual.

O sentido de (Re) elaborar vem do contato com a obra de arte, como ressalta Barbosa, e possibilita ao sujeito-leitor agir com certa autonomia quanto ao gesto de interpretar. Temos aqui, historicamente, a passagem do contemplador (passivo) para o leitor (ativo). Isso se iniciou, no campo da Arteducação em nosso país, com os estudos sobre a Abordagem Triangular. Observa, nesse sentido, Analice Dutra Pillar (2011, p. 296), que: “No contexto brasileiro, a denominação leitura de imagens passou a fazer parte do ensino de arte na escola, de modo sistemático, a partir do final da década de 1980 com a Abordagem Triangular”. Acompanhando o pensamento de Pillar, considero essa teoria como o marco que desencadeou a Virada Arteducativa².

Relembro que as relações entre as Artes Visuais e Culturas Visuais levaram a um processo de dessacralização do próprio campo das Artes Visuais, processo que é

.....

2- A Virada Arteducativa desloca, [...], o eixo do fazer para a elaboração, ao acrescentar à ideia de Arte como expressão, a ideia de Arte como conhecimento histórico, social e cultural. Propõe a Arte não como objeto de mera contemplação, mas de produção de sentidos. Transforma a postura do arte/educador de fazedor em um pesquisador de Arte que visa, por meio da leitura da obra de Arte e da cultura visual, a democratização desse conhecimento pelo processo arteducativo. [...]. Essa Virada, ao enfatizar a leitura da imagem [...] resitua os processos de ensino e os processos de aprendizagem das visualidades, promovendo a seguinte passagem: da banalidade imposta pela ideia de um fazer artístico escolar, que era (ainda é?) completamente distante do universo das Artes e Culturas Visuais, pois a Arte mesma não entrava na escola, enquanto, hoje, muitos esforços são feitos nessa direção. [...] Talvez seja essa a principal crítica nascida da Virada Arteducativa, isto é, a crítica a um fazer desvinculado da articulação entre o ler e o contextualizar, pois a Abordagem Triangular exige tanto do arte/educador, quanto do arte/educando, o confronto com os desafios do ato de criar e recriar, implícitos na produção de sentidos. Ambos, o ato de criar e o ato de recriar, nesse caso, têm o mesmo valor, [...] (AZEVEDO, 2016, p. 114-115).

marcado – historicamente – pelo trabalho de Marcel Duchamp, especialmente, pelo objeto que ele nomeou de “A Fonte” (1917).

É necessário, assim, antes de tecer a articulação do pensamento de Barbosa (1991) com o de Bourriaud (2009), acrescentar à nossa reflexão um pensar produzido pelo historiador da Arte, Aguinaldo Farias, sobre Duchamp. Esse pensar é uma crítica à arte *retiniana*.

Para Farias, Duchamp foi a principal voz crítica que se levantou contra a Arte carente de conceito, também nomeada de arte *retiniana*. Fato que impunha ao espectador (hoje, pensado como leitor) a confortável atitude de contemplar passivamente a obra de arte, pois a arte *retiniana* não se pretendia como provocadora de questionamentos. Contemplar possibilitava uma atitude muito próxima do sentimento de apaziguamento, longe, por isso, do desafiador gesto de questionar. Nesse sentido, comenta:

Duchamp implodiu a lógica do sistema artístico, introduzindo-lhe um objeto que não era pintura nem escultura, um objeto industrial, anônimo – um objeto apenas – com isso, demonstrou que a produção de sentido, o interesse estético, é também prerrogativa de quem olha, e não necessariamente de quem faz. (FARIAS, 2002, p. 58)

Desse ponto de vista, Duchamp impôs ao Sistema da Arte, com “A Fonte”, um problema que repercute até hoje nos estudos e pesquisas sobre as Artes Visuais. E a partir dessa provocação, surge a posição de Farias (2002, p. 58): “[...] a produção de sentido, o interesse estético, é também prerrogativa de quem olha [...]” e esse acontece decorrente de um processo de leitura da imagem, abrindo uma perspectiva muito importante *para* e *na* formação de leitores de imagens. Passamos a admitir que a imagem é discurso e, como tal, pode ser analisada e não apenas contemplada passivamente (daí a necessidade da Arteducação trabalhar com a Leitura da Imagem).

Atribuir ao leitor autonomia no gesto de ler a imagem, aproxima-se de uma observação importante, elaborada por Foucault. Volto, portanto, a Alfredo Veiga-Neto, para introduzir nesta reflexão mais uma ideia de Foucault. Conforme Veiga-Neto, o trecho abaixo em destaque é um fragmento de um trabalho escrito por Foucault, pouco antes de sua morte.

[...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (VEIGA-NETO, 2016, p. 107)

Tornar-se sujeito nos remete à ideia de construção—em linguagem freireana a ideia de que somos seres Inacabados³ – especialmente a partir de uma visão crítica da nossa colonização, ou seja, ao fato de que chama a atenção Pelbart (2011, p. 2): “A tradição ocidental sempre postulou a forma do homem como já dada, ao menos idealmente, e que a sua perfeição deveria servir de modelo à nossa vida”. Estamos, pois, mais uma vez, frente a um problema que exige retomar o gesto de Elaboração no sentido de re-compor, re-construir e re-criar, agora nutrido do pensamento de Farias, quanto ao fato de o leitor de imagens tornar-se um produtor de sentidos.

Penso, assim sendo, que o gesto de Elaborar se aproxima muito da noção de *subjetivação*, isto é, ao atribuímos sentidos para as imagens da Arte e/ou da Cultura Visual, tomando a Contextualização como o ponto articulador entre o Ler e o Fazer (refiro-me, aqui, às ações mentais da Abordagem Triangular, que ao serem postas em articulação possibilitam a produção de sentidos para a Imagem). E, também, busco ancoragem em Foucault, quanto ao processo de nos tornarmos Sujeitos. Assim, podemos dizer que, de alguma maneira, o processo de Ler Imagens envolve, também, a constituição do Sujeito. E é claro, de *sujeito inacabado*, pois o referido processo, ao se refazer constantemente, não chega a um ponto final.

A produção de sentidos para o mundo de imagens que nos rodeiam, mobiliza e desafia na época em que vivemos, contribuindo de alguma maneira, para guardarmos certo pudor, e não partirmos para afirmações apressadamente. Esse gesto de produzir sentidos para as imagens pode ser pensado, enfim, como um *Dizer de si*, ou seja, um modo de interpretação próprio, construído sujeitado à língua, à história, ao inconsciente e às ideologias, portanto sujeitado ao equívoco e por isso ao gesto de *Reelaboração*.

Assim sendo, estamos tentando, no mínimo, dizer algo sobre nós mesmos, a partir da relação com a Imagem, o que, de certo modo, aponta na direção da reflexão recolhida do pensamento do crítico de arte francês Nicolas Bourriaud (2009), que como Aguinaldo Farias (2002), toma, também, o desafiador trabalho de Marcel Duchamp em sua reflexão crítica. A obra de Bourriaud em estudo, *Pós-produção*: como a arte reprograma o mundo contemporâneo, tornou possível relacionar seu pensamento

.....

3- Inacabamento: Como dizem os irmãos Sérgio e Luis Carlos Trombeta sobre o conceito freireano Inacabamento: “[...] O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. [...] Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano”. (TROMBETA, 2010, p. 221)

com o de Ana Mae Barbosa e, de certa maneira, com os de outros autores, que, por meio de seus pensares contribuem para este ensaio.

Sobre Duchamp, Bourriaud observa que:

Quando Marcel Duchamp expõe um objeto manufaturado (um porta-garrafas, um urinol, uma pá de neve...) como obra do espírito, ele desloca a problemática do *processo criativo*, colocando a ênfase não em alguma habilidade manual, e sim no olhar do artista sobre o objeto. Ele afirma que o ato de escolher é suficiente para fundar a operação artística, tal como o ato de fabricar, pintar ou esculpir: “atribuir uma nova ideia” a um objeto é, em si, uma produção. Desse modo, Duchamp completa a definição do termo: criar é inserir um objeto num novo enredo, considerá-lo como um personagem numa narrativa. (BOURRIAUD, 2009, p. 22, grifo do autor)

A elaboração, enquanto processo mental envolvido no gesto criativo (e imaginativo) de ler a imagem desloca a habilidade manual para o processo de interpretação da imagem, como uma maneira de reinventá-la e reinventar-se, uma vez que, o nosso Dizer sobre a imagem é possibilidade de recriação, tal como afirma Bourriaud (2009, p. 22) ancorado em Duchamp, já que “[...] o ato de escolher é suficiente para fundar a operação artística [...]”, e complementa: “[...] “atribuir uma nova ideia” a um objeto é, em si, uma produção.”

...a Arte e suas linguagens são necessárias à formação humana...

A Arte fundamenta toda a lógica de uma educação emancipadora, transformadora, crítica, que gera reflexão para toda vida. (Jonathan, estudante de Pedagogia, SEDE, 2018).

Por isso, também, são necessárias na formação do pedagogo, porque, antes de tudo, significam dizeres sobre a Vida e sua imensa complexidade, como tentei refletir até aqui neste ensaio, articulando autores da Filosofia, da Arte e da Arteducação.

Minha defesa reflete os ganhos das pesquisas em História da Arteducação, por esse motivo, não defendo um professor de Arte na formação do pedagogo que seja *Polivalente*, isto é, que “ensine” as quatro linguagens artísticas ao mesmo tempo-agora, muitas vezes em uma disciplina que tem 65 horas. Além do que, esses professores-formadores possuem uma formação em uma determinada linguagem da Arte.

Temos, assim, que repensar, à luz da História da Arteducação, a formação em uma licenciatura *curta e polivalente*, instituída no Brasil nos anos de 1970, nomeada de Educação Artística. Esse modelo de licenciatura formava professores que aprendiam técnicas e muito pouco sobre o complexo universo da Arte e, também, muito pouco sobre o complexo universo da Educação.

Era o tempo em que o “arteducador” tinha o papel de decorador e animador das festas escolares – quanto mais bonita a decoração e quanto mais tivesse o arteducador “talento” para animação, mais respeitado era o seu trabalho. Tal maneira de pensar deixou marcas em nossa História da Educação e da Arteducação, pois ainda encontramos essa mentalidade em muitos dos nossos colegas-professores. Sendo muito difícil, para eles, compreenderem a complexidade do campo da Arteducação, isto é, admitir que esse campo se constitui de quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e que cada uma delas possui sua própria História e sua própria Epistemologia, e que tais epistemologias geram diferentes metodologias.

O desconhecimento dessa complexidade tem alimentado muitos preconceitos. Assim, não é por acaso que a crítica à Polivalência em Arteducação seja ainda hoje questionada, especialmente, por muitos dos que compõem o campo da Pedagogia. É muito difícil entender que a Arte e suas linguagens, mera perfumaria, tenham na Educação tamanha complexidade. Esse modo de pensar vem, sobretudo, daqueles que defendem o “ler, escrever, contar”, acompanhado da preconceituosa visão: aos mais pobres não são necessárias a Arte e suas linguagens, basta aprender a ler, escrever e contar para assumir o papel de subserviente na sociedade em que vivemos. E, assim, se justifica o *apartheid*, que discutimos da seção – Vida Artista: caminho para uma Epistemologia Descolonizadora...

Buscando colocar em debate amplo, questões como essas, realizamos em 2015 o 3º Fórum Pernambucano de Ensino da Arte na Pedagogia, com o tema – O Ensino de Arte na Pedagogia: Polivalência ou Interdisciplinaridade? Para a realização desse momento de estudos estabelecemos uma articulação com o SESC – Garanhuns. Além disso, formamos uma equipe de trabalho composta por membros da UFRPE, UFPE e SESC-Garanhuns, para buscarmos o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns e da Gerência Regional da Secretaria de Educação de Pernambuco, pois nosso desejo era ampliar o máximo possível o debate, atingindo não apenas o estudante de Pedagogia, mas também os educadores da rede pública.

Sobre a programação, resalto: o 3º Fórum Pernambucano de Ensino de Arte na Pedagogia contou com a participação da Dra. Ana Mae Barbosa (ECA-USP e Universidade Anhembí Morumbi), que proferiu a palestra de abertura, fazendo uma

reflexão sobre o tema do Fórum (em destaque a cima) e a Dra. Analice Dutra Pillar (UFRGS, GEARTE), que proferiu uma palestra sobre “Os Desafios da Formação do Pedagogo em Arte”. As outras mesas foram organizadas com estudantes de cada uma das universidades envolvidas (UFPE, Campus Recife e Campus do Agreste), que apresentaram suas pesquisas em Arteducação e coordenadas pelos professores dessas instituições. Portanto, esse Fórum estabeleceu como protagonista principal o estudante de Pedagogia. Lembro que os debates transcorreram em um clima bastante acalorado.

A partir desses debates públicos e com a colaboração especial das nossas convidadas – que trabalharam intensamente e com muito respeito por cada um dos estudantes, que tinham muitos questionamentos – construímos como de costume uma carta, a Carta de Garanhuns. Dessa, enfatizo o seguinte trecho:

Colocado o contexto do evento, ressaltaremos o teor da discussão que surgiu a partir do seguinte argumento: historicamente, as licenciaturas em Arte resolveram a questão da polivalência, pois atualmente os cursos formam professores em cada uma das linguagens específicas; no entanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia ainda trabalha de maneira polivalente, isto é, concebe-se um professor de Arte para dar conta de artes visuais, dança música e teatro.

Defendemos a democratização da Arte como um saber, que ao produzir pensamento divergente, possibilita o ser humano ir além das convenções preestabelecidas pelos poderes, rompendo com a repetição, a homogeneidade e o individualismo, pois a Arte cria as condições de pensar e resolver problemas com imaginação, fugindo da mera racionalidade [...].

Por essas razões, o Fórum defende a Arte e suas linguagens como saberes necessários à vida humana, pois são essas linguagens que ensinam outras maneiras de ver e interpretar o mundo, com imaginação poética e delicadeza. Assim sendo, a Arte é importante na formação do pedagogo, pois são esses educadores que iniciam as novas gerações nas leituras de mundo. (Carta de Garanhuns, 2015)

Assim, quando sou criticado por enfatizar nos planos de ensino a ênfase nas Artes e Culturas Visuais, logo questiono: Como pode alguém ter uma formação, nos dias de hoje, tão abrangente que inclua as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro? Onde se formam gênios para a Arteducação? Explico: cada linguagem artística possui seu próprio curso de formação – as licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada uma dessas linguagens possui sua própria história inscrita no campo da Arteducação e de sua inserção na Pedagogia.

Talvez essa confusão, possa ser pensada como certo desconhecimento epistemológico, com relação às linguagens da Arte, e essa ocorre porque muitos

dos educadores tiveram em sua formação a sonegação dos conhecimentos da Arte. Ainda lidamos, assim, nos dias de hoje, com professores que desconhecem a oposição, colocada tão enfaticamente por Ana Mae Barbosa, entre Polivalência e Interdisciplinaridade – esse texto tornou-se quase uma bandeira de luta. O argumento é o seguinte: na Polivalência prevalece o ensino das técnicas artísticas e não a Arte como um conhecimento, que é construído histórico-socialmente. Enquanto a Interdisciplinaridade requer trabalho dialógico de grupo, ou seja, a inter-relação entre as linguagens artísticas requer lidar com os aspectos peculiares e significativos de cada uma das linguagens, e, sobretudo, centrar tal diálogo nos pontos de contatos das diferentes epistemologias. A Interdisciplinaridade, portanto, requer uma equipe de arteducadores de diferentes linguagens e um projeto de trabalho.

Tal projeto nascido e ancorado na Filosofia e na Estética buscando, como diz Pelbart, subverter o formato do homem medíocre, egoísta e monocultural por meio de uma política de democratização da Arte e suas linguagens... Isso só é possível na luta diária empreendida pelos arteducadores, que têm o sonho de arteducar a própria Educação...



Referências

- AZEVEDO, F. A. G. *Histórias Vivas de Lutas: o encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand*. 2012. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/31>>. Acesso em: 25 dez. 2017.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: IOCHPE, 1991.
- _____. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOURRIAUD, N. *Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FARIAS, A. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- PELBART, P. P. Poéticas da Alteridade. *Revista Bordas*. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bordas/article/view/7734/5663>>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- PILLAR, A. D. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. In: *Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 20, 2011. Rio de Janeiro. Anais... UFRJ, 2011. p. 295309. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017
- TROMBETA, S. e L. C. Inacabamento In: STRCK, D; R. REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



QUE VENHAM OS VENTOS!

Elaine Schmidlin

Compor conversas em torno do tema *modos de pensar políticas de formação* foi o desafio proposto para uma das mesas do *IV Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia*, ocorrido em junho de 2018 e realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo (SP), no qual tive a oportunidade de participar com este breve ensaio. Ao receber o convite, fiquei confusa e no início debatia-me com a ideia de como iria contribuir de fato com a proposição organizada por aquele simpósio. Afinal, nos tempos que correm (eleições/2018), como deslizar por uma noção de política, sem ser capturada por ideologias e outras frentes que se espalham pelo cenário contemporâneo. Com esse desafio, quero propor algumas fricções entre os termos política e formação, estabelecendo uma conversa *com* a política e não *sobre* a política, pois, para mim são coisas muito distintas.

Nessa proposição, em uma conversa *com* a política, venho trabalhando com a formação docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), andariilhando por paisagens escolares e cartografando modos de ser professor, que tentam resistir a imposições representacionais feitas por políticas educacionais que a tudo querem regular nas formações. Afinal, essas diretrizes políticas querem nos dizer quantas horas deve ter a matriz curricular para formar o professor (como se isso fosse regulado por uma quantidade e não por uma qualidade); ou o que deveria compor um “núcleo comum de licenciatura” – tornando comum o que é, para dizer o mínimo, singular, pois toca, especialmente, em lutas históricas e em especificidades arduamente construídas na área de arte e

seu ensino – enfim, segundo as diretrizes, a tudo *deve-se* obedecer – e, cabe pensar sobre o que isso implica exatamente.

Bem, a palavra política, assim como a palavra formação, pode ser tomada por uma multiplicidade de sentidos em suas noções conceituais e a conjunção dessas duas palavras, política e formação, estará sempre, então, submetida à lei dessa multiplicação. Posso dizer, com isso, que o termo formação política se constitui de um ou vários núcleos de pensamento que se ligam ao conceito do que aqui se entende por formação com aquilo que se liga a uma comunidade. Como afirma Jacques Rancière em relação a escrita:

[...] O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção, essenciais. Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma. (RANCIÈRE, 2017, p.7)

Desse modo, posso compreender a formação como um modelo identitário (que seria perguntar o que seria *ser um professor*) ou então entendê-la como algo que se constitui numa *forma em ação* (perguntando como venho me constituindo professor), portanto, sempre em uma multiplicidade diferencial, o que Marcos Vilela Pereira vai denominar *professoralidade*. Ele diz:

Ser professor aparecia, para mim como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. Se me constituía formador, precisava abrir-me para as formas de constituição de mim e, como em um procedimento alquímico, apreender a propor situações de experiência que dessem suporte para que meus alunos experimentassem a si mesmos. (PEREIRA, 2013, p.18)

Dito isto, por ser ao mesmo tempo, um conceito ou uma noção que se liga a uma comunidade, posso dizer que a formação é uma coisa política porque seu gesto e tudo que isso implica pertence à constituição da formação de uma comunidade, sendo, portanto, um ato sujeito a vários desdobramentos. Assim, antes de qualquer organização institucional em um sistema de formas que, como se sabe, é sempre pensada e realizada por relações de poder, a política vai operar uma certa divisão das ocupações e/ou formações, a qual se inscreve em uma configuração que, como

estabelece Ranciére (2017), nunca deixa de ser estética, pois a política também regula modos do fazer, do ser e do dizer em um corpo, no caso aqui, o da formação do professor. Ou seja, para ele, a estetização da política sempre se fez presente, nunca foi somente uma questão moderna ou atual, uma vez que determina modos e divisões de espaços – reais e simbólicos – destinados a essa ou a outra formação e/ou ocupação, e, com isso, configura uma forma do que se dá a ver e do que se dá a dizer a cada uma delas e ao que é comum a cada uma dessas formações.

Por um lado, as diretrizes e seus enunciados proclamam como deve ser a formação e por outro, a realidade visível da formação dá a ver uma outra coisa, pois o que é dizível e o que é visível tem suas próprias leis, assim nunca coincidem, como as *palavras e as coisas*, título no mínimo irônico do livro de Michel Foucault (DELEUZE, 2005, p. 61), como ele próprio ressalta. “Assim, o que é primeiro é um DIZ-SE, murmúrio anônimo no qual posições são apontadas para sujeitos possíveis”(DELEUZE, 2005, p. 64) e, por outro lado, “a condição a qual a visibilidade se refere não é, entretanto, a maneira de ver de um sujeito: o próprio sujeito que vê é um lugar da visibilidade, uma função da visibilidade [...]” (DELEUZE, 2005, p. 66). Falar e ver, ou melhor, os enunciados e as visibilidades são elementos puros, condições sob as quais as ideias se formulam e os comportamentos se manifestam pois ambas são formas de exterioridade. Portanto, existe um “há”, ou seja, um ser luz e um ser linguagem que, todavia, nunca coincidem. O que se pode concluir é que cada formação histórica faz ver e falar em função das suas condições, tanto de visibilidade quanto em termos de enunciado. E, de um lado e de outro, as condições não se reúnem na interioridade de um sujeito, assim como não compõem um Mesmo pois são duas formas de exterioridade que se dispersam e se disseminam, aqui os enunciados, lá as visibilidades. (DELEUZE, 2005, p. 68).

Essa dissociação, de certo modo, perturba todo o modelo da representação ou da semelhança, afinal, o que representa o que quando as palavras não dizem as coisas e vice-versa. Embora isso pareça uma não relação, ainda é uma relação, porém de outro tipo, em que encontros e alianças se fazem e se desfazem, pois entre as duas formas, do enunciado e do visível, não há uma junção.

Então, entre o enunciado da forma política com suas diretrizes e a visibilidade das formações institucionais (universidades, escolas), tudo está dado, ou seja, tudo se encontra na superfície, pois nada está escondido. Portanto, “há um visível que tudo o que pode é ser visto e um enunciável que tudo o que pode é ser falado” como reafirma Deleuze sobre Foucault. O mesmo ocorre com a política quando ele diz que:

[...] a política não esconde nada, na diplomacia, na legislação, na regulamentação, no governo, embora cada regime de enunciados suponha uma certa maneira de entrecruzar as palavras, as frases e as proposições. Basta saber ler, por mais difícil que seja. (DELEUZE, 2005, p. 63)

No entanto, entre as duas formas (os enunciados e as visibilidades) ocorrem alianças, embora uma não fale o que vê e a outra não veja o que fala. Nessa associação que se poderia dizer disjunta entre o visível e o dizível, aparece o poder, essa força difusa e não localizável, que a atravessa propondo reconfigurar, neste texto, outros e novos modos de pensar a política na formação. O poder não é uma forma e não se estabelece entre duas formas, pois é sempre uma relação de forças sendo um “conjunto de ações sobre ações possíveis” em um exercício que aparece como um afeto, já que a própria força se define pelo poder de afetar outras forças. Trata-se de uma pura matéria, não-formada, tomada independentemente das substâncias formadas, dos seres ou objetos qualificados com os quais ela entrará em contato. Entre as relações de força que constituem o poder e as relações de forma que constituem o saber há divergências de natureza, mas há também pressuposições recíprocas e capturas mútuas. O campo do saber diz respeito a matérias formadas e a funções formalizadas sob as duas condições formais ver e falar (luz e linguagem), sendo um plano estratificado, arquivado e relativamente rígido. Por outro lado, o poder é um campo diagramático que não passa por formas ou matérias, mas, por pontos singulares, que marcam a cada vez uma força em relação a outras, portanto, sempre difusas e instáveis, escapando das formas estáveis do visível e do enunciável e por isso, as relações de poder nunca são (re)conhecidas.

Nesse atravessamento, entre o dizível e o visível, surge a força com a qual o pensamento trava uma batalha. Porque a força opera nesse lugar em um espaço que não é o das formas, (nem o da política, nem o da formação), porque atua “precisamente onde a relação é uma não-relação, o lugar um não lugar, a história um devir”(2005, p. 93), como afirma Deleuze. Porque pensar, para ele, só pode ocorrer como abalo no domínio das forças e não como algo natural que aconteça ao pensamento. Portanto, para pensar modos de fazer política na formação é necessário ir ao encontro de forças no interstício aberto entre o enunciado da política e a visibilidade da formação.

Nessa via de acesso, ou nessa passagem entre um e outro, a formação pode ser vista como heterogênese, viabilizando com sua potência, aberturas para processos irreversíveis de diferenciação e, especialmente, singulares no espaço da formação. Pois a formação, em uma realidade visível, é, sem dúvida, uma composição de forças

resultante de atravessamentos, os mais variáveis, como em uma composição artística em que cenário e retrato se confundem como a cintilar em uma metamorfose.



Fig. 1 – Cecília Paredes – *Both Worlds*, 2009.

Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/ceciliaparedesart>

Acesso em: 24 set. 2018.

Nesse jogo, o que interessa é o que ocorre naquilo que se passa entre os dois campos, o da política e o da formação. Não o que se passa em um ou outro campo, pois isso seria apenas o reflexo de uma representação do que seria a política e do que seria a formação. Então, proponho cultivar a atenção para o que atravessa essa relação disjunta que a faz deslizar por entre os dois campos, que resulta no abalo dessa certeza de que existe uma única constituição formativa do *ser professor*. Talvez, seja preciso inventariar os movimentos aberrantes que atravessam a matéria e a vida na formação política, embaralhando seus enunciados e suas visibilidades, em que o processo de formação perde sua naturalidade descritiva para se tornar ruptura que quebra a continuidade de uma única formação, forçando-a a uma precipitação de linhas de fuga em devires e variações infinitas que escapam a qualquer racionalidade. Para Deleuze, as lógicas irracionais e seus movimentos aberrantes constituem a mais alta potência de pensar. Como escreve Lapoujade (2015, p. 63): “o aberrante é a expressão de tal potência ou o que expõe tal potência”. Desse modo, não seria uma direção hierárquica que iria medir a formação do ser professor segundo graus de proximidade e distanciamento em relação a um princípio, mas uma hierarquia que consideraria as coisas e os seres do ponto de vista de sua potência e não em relação a um princípio analítico prévio.

Para tanto, talvez, seria necessária uma formação que fosse ao encontro do acaso, do estranho, negando todo e qualquer fundamento, deixando vir a superfície o sem-fundo diferencial do ser professor em um sistema de juízo que se veja totalmente revertido do quadro atual. Com isso, a forma de identidade de um professor poderia ser substituída pelas diferenças livres do sem-fundo, em que as boas cópias e as representações do que seria um bom professor como figura da semelhança seria substituída pelo simulacro e pela apresentação pura da diferença.

Dessa maneira, gostaria de convidar aqueles que atuam na formação docente a procurar os movimentos aberrantes que atravessam a passagem entre os termos política e formação, para que ela possa ser compreendida como *forma em ação* e venha a saltar como um demônio para além dos seus limites, compondo variações infinitas

em outros e novos “*modos de ser professor*” que se abram à matéria intensiva em uma insistência, quase louca, que rompa com todos os seus fundamentos.

Que venham os ventos!



Referências

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. 9ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)

LAPOUJADE, D. *Deleuze e os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

PEREIRA, M. V. *A estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. – São Paulo: Editora 34, 2017 (2ª edição).



POETICIDADE

Diga Rios
Milene Valentir

Assim como o espaço urbano, múltiplo, entrecortado e repleto de brechas para serem exercitadas, o presente texto propõe fragmentos reflexivos que convidam à poetização das cidades, inacabadas e inconclusas, como o espaço, o tempo, as mentes, os corpos, enfim, a história.

Tais reflexões são decorrência das experiências e ações do Coletivo Mapa Xilográfico que desde 2006 atua nos espaços públicos em busca de diálogo, de múltiplas vozes, muitas vezes silenciadas, através de um veículo epistemológico de escuta, mas também de se fazer ouvir, como coletivo de arte a olhar para a cidade, para a urbanização e trazer sua percepção, misturada às dos seus pares espalhados no ambiente urbano. Sujeitos possuidores de ação e reflexão sobre si e seu contexto são desinteressantes para o jogo do mercado, pois significam uma contramola, uma produção de diferença a criar outros modos de ser; um contrarritmo dissonante. O devir político se evidencia ao construir uma ferramenta poética que é veículo de produção de saber, de coletividades e de uma convivência afirmativa a fim de criar o espaço do comum¹.

.....

1- O texto a seguir foi produzido a partir das dissertações de mestrado “Intervenção urbana: possíveis desconstruções do espetáculo cotidiano – jogos, derivas e andarilhagens” de Diga Rios, disponível em <<https://desespetaculo.wordpress.com>> e “Errâncias na metrópole: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico”, de Milene Valentir (2013), disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111030/000742212.pdf>> produzidas sobre a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico.



© Copyleft: lambe a cidade

Fig. 1 – Sem Referência.

As ações de intervenção urbana são contra-usos da cidade espetacular, insurgências poéticas que desequilibram o cotidiano para além das mediações mercadológicas e os agenciamentos publicitários da cidade mercadoria.

Resistir ao espetáculo e suas materializações no espaço urbano significaria reinventar a experiência na cidade. A prática da deriva é uma forma de resistência e de desautomação cotidiana, a fim de provocar uma relação lúdica com a cidade e a própria vida. Diante do *homo faber*, habitante da cidade anexado ao produtivismo no mundo do trabalho/consumo do capitalismo, exercitar um *homo ludens* capaz de subverter a ideia de jogo de viés competitivo e excludente, afirmando aproximações mais autônomas e poéticas.

As intervenções urbanas geram fricções com o urbanismo hegemônico (desdobramento da reprodução do capital na valorização territorial de determinada localidade) ao exercitar a experiência de alteridade na cidade, enfrentando as estratégias de captura, sequestro e anestesia da experiência, operadas por iniciativas que concebem o espaço urbano como território de agenciamento das subjetividades para a manutenção dos indicadores biopolíticos de consumo.

A intervenção urbana não é linguagem, uma vez que suas rupturas possibilitam a catalisação de diversas linguagens, separadas, integradas ou simultâneas, fato que dificulta sua categorização, normatização ou sequestro por parte de interesses estratificantes e mercantilizantes.

O artista intervencionista tem o espaço público como área de experimentação e ação. Há preocupações com as especificidades de cada lugar e a procura de estados de conexão com os mesmos, além da busca de relações mais diretas com os praticantes da cidade e criações de esferas de encontros e trocas. As ações de intervenção urbana apontam para uma aproximação entre arte e vida no cotidiano e para a quebra das normatizações e de formas de controle de determinado lugar. Em consequência desse pensamento, costumam apontar para uma crítica à institucionalização, musealização e mercantilização da arte, que pasteurizam a busca de aproximação arte-vida, apesar de diversas vezes os mesmos artistas serem capturadas por elas.

As intervenções urbanas autônomas são relações poéticas e éticas de interferências e experiências desprogramadoras dos espaços urbanos. São escavações sobre histórias e saberes ocultados ou apagados, fricções entre práticas usuais e não-usuais, fissuras promovidas no tempo da urbanização, narrativas subversivas difundidas, vivência de contraespaços, enfim, resistentes afirmações de que outra cidade e sociabilidade são possíveis.



Fig. 2 e 3 - Cartazes em Lambe-lambe na região de Santa Cecília e Higienópolis, São Paulo, SP, 2011.

A cidade disciplinar mistura pulsão de vida e pulsão de morte, mal estar com realização dos desejos, tempo ralo, inosso, produções de vida fugidias e momentos de extremo bem estar. Ambientes de medo e de alta proteção. Espaços de controle, de vigília, juntamente com os que vendem prazer e descontração sem limites. O sujeito disciplinado não é só o sujeito do trabalho, mas o sujeito consumista. Com a subjetividade agenciada pelas estratégias de marketing, o sujeito é lançado na percepção de que estar bem na cidade, ou fazer parte da sociedade e da própria vida, efetiva-se ao realizar seu lado consumidor, a identidade consumidora, ou o consumo que lhe agrega uma identidade.

Ao contrário das intervenções urbanísticas operadas pelo Estado, as intervenções urbanas são capazes de fortalecer o campo de disputa cotidiana das decisões, fomentar resistências autônomas e questionar os usos impostos pelas tecnologias de poder, sem reproduzir as formas arbitrárias de interferências produzidas por governos e gestores estatais, além de explicitar interesses privados travestidos de públicos nas alterações e construções dos espaços habitados.

Interromper o ritmo, o fluxo e obstruir a velocidade cotidiana significa interferir na imposição de uma temporalidade hegemônica, apresentada como característica inerente às grandes metrópoles, uma vez que são cidades concebidas sob a égide da ética produtivista do capital. São Paulo, por exemplo, atravessada pela ideologia do progresso e forjada pelo culto aos bandeirantes, caracteriza-se como uma referência no tocante à aceleração, sobretudo na perspectiva de que a cidade seria uma vanguarda na superação de um suposto atraso no desenvolvimento econômico brasileiro.

O impulso de ruptura é fundamento das ações de intervenção urbana, em resposta às tentativas de um espaço planejado em determinar como os corpos devam se comportar. Conceber e exercitar o espaço urbano como uma materialidade em que a pulsão criativa pode interferir, poetizando-a, é uma possibilidade afirmativa na integração entre arte e vida, de uma ação artística que reverbere macropoliticamente, micropoliticamente e que subverta os mecanismos de adestramento biopolíticos em forma de biopoder, afirmando o corpo como realidade biopotente, bem como a relação entre corpo-cidade.

Macropoliticamente, as ações de intervenção urbana, mesmo que por alguns instantes, desnaturalizam as escolhas políticas que constituem um determinado lugar, inaugurando possibilidades de jogos e de percepções capazes de relacionar um acontecimento pontual e aparentemente isolado a características que reverberam em toda a sociedade.



LANÇAMENTO

LIBERTY HOUSE



**CONTROLE DE ACESSO
BIOMÉTRICO**

CÂMERAS



ÁREA TOTAL: 12 m²

**30 ANOS
PARA PAGAR**



GATUNOS S.A.

EXPULSANDO O PASSADO
CONCRETANDO O FUTURO

RESIDENCIAL DE SEGURANÇA MÁXIMA

© Copyleft: lambe a cidade

Fig. 4 - Cartaz de lançamento da Gatunos S.A., empreiteira fictícia do Coletivo Mapa Xilográfico, que atua no ramo da gentrificação e especulação imobiliária (2018).

Outras disposições corporais possíveis, outro espaço possível. Micropoliticamente, atuam na elaboração de realidades através dos afetos, desejos e de outros agenciamentos na construção autônoma de subjetividades. São capazes de produzir interferências desprogramadoras, ao participar do entrecruzamento de forças que incidem sobre os indivíduos em sua relação cotidiana com o espaço urbano.

Os corpos dispostos na cidade podem legitimar ou não os planejamentos arquitetônicos.

Diante de uma guerra simbólica existente em qualquer esfera social, as subversões estão sempre expostas a novas apropriações, o que impulsiona o artista ou qualquer praticante da cidade a uma atitude permanentemente atenta, inconclusa e processual diante dos acontecimentos e disposta inclusive ao perigo.

Amor fati ou amor ao destino, como pensamento estoico ou nietzscheano², está relacionado à aceitação do inevitável, que se contrapõe à resignação ou submissão advindas do cristianismo, configurando-se como uma afirmação da existência, uma atitude dionisíaca perante a vida. Um corpo que atua corajosamente no presente diante da percepção do conflito, da dificuldade e do perigo.

A prática da rua como espaço de permanência tem íntima relação com a disputa acerca da natureza dos espaços urbanos em tempos de cidade espetacular: privado, estatal ou público? O lugar de estar, ocupado por corpos desinstitucionalizados, indisciplinados e improdutivos exercitam os espaços como públicos, na medida em que instalam uma ética não mercantilizada, nem policialesca, e sim, de prática de alteridade e de reconhecimento do outro. Não existe espaço público por decreto, e sim, espaço público exercitado, mantido e defendido das infiltrações estatais e de mercado.

É importante e necessário criar veículos de experiência que atuam também no campo do não verbal. A produção de um veículo que possibilite formar linhas narrativas imagéticas, sensoriais, capazes de atingir outros pontos de percepção e elaboração sobre o mundo. Eis o campo da arte como potência epistemológica. Para além de criar enunciações, a arte é também um veículo capaz de gerar a diferença de forma intensiva: movimentações corporais ainda impensadas, relações coletivas,

.....

2- Em um trecho no *Ecce Homo*, Nietzsche comenta sobre Zaratustra: (...) como aquele que tem a mais dura e terrível percepção da realidade, que pensou o “mais abissal pensamento”, não encontra nisso entretanto objeção nenhuma ao existir, sequer ao seu eterno retorno – antes uma razão a mais para ser ele mesmo o eterno Sim a todas as coisas, “o imenso ilimitado Sim e Amém” ... “A todos os abismos levo a bênção do meu Sim”... Mas esta é a ideia de Dionísio mais uma vez. (NIETZSCHE, 1995, p. 90)



Especulação Cultural

Governo
Manda!

Polícia
Expulsa!

Centro Cultural
Valoriza!

Empreiteiras
Lucram!

Bem-vindos!



Fig. 5 - Lambe-lambe afixado em 10 de abril de 2015 na Vila Itororó, bairro do Bixiga, em São Paulo-SP, ocasião em que um centro cultural foi aberto, após o despejo de seus moradores que lutaram por dez anos pelo direito de permanecer em suas casas. O projeto de centro cultural prevê “residência artística” para artistas nacionais e estrangeiros.

ocupações outras do espaço em que se está habituado, fortalecer a possibilidade de construção de si mesmo, dos desejos e pulsões como forma de escapar das possibilidades de captura.

As propostas intervencionistas, além de convidar a um jogo aberto lançado aos transeuntes e a uma prática autônoma experimentada nas brechas, acabam por produzir imagens dialéticas³ que provocam um instante de recognoscibilidade, uma relação do pretérito com o agora, uma imagem aberta, fulgurante, inacabada, que fomenta o olhar a sua própria e singular composição, ativa no exercício de elaboração e compreensão da ruptura observada naquele momento do cotidiano. Nesse exercício de memória e de crítica simultâneas, escavamos infinitas possibilidades de significação de tempo e espaço de um lugar, acessando a percepção de que todos os espaços, assim como as imagens, estão abertos à reinvenções, uma esquina, uma rua, uma cidade.

Uma das fórmulas para tornar uma cidade mais lucrativa ao poder privado é minar os referenciais de memória e de relação com o espaço de seus moradores. A combinação entre a financeirização das relações espaço-tempo-vida, a tentativa de padronização dos territórios e dos comportamentos e as institucionalizações dos diversos âmbitos da cidade, lança o sujeito em um espaço desgastado – carente de laços comunitários, da percepção de pertencimento, de ser criador, produtor de si e do seu ambiente. Fraquejando seus vínculos, comunidades inteiras podem ser retiradas mais facilmente de seus lugares e deslocadas a áreas ainda desinteressantes na cidade. Desenraizamento. Diluem-se as tramas que formam o lugar – modo de vida, idiosincrasias, histórias e produções.

As múltiplas ações intervencionistas são como lampejos de vaga-lumes⁴ em alternativa às homogêneas luzes do espetáculo contemporâneo, uma vez que a origem de novos enunciados, narrativas e agenciamentos são também os instantes de encontro e afetos produzidos pelas imagens em fricção com o imaginário naturalizado da cidade planejada.

.....

3- Conceção elaborada por Walter Benjamin. “A imagem dialética é uma imagem que lampeja. É assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido. A salvação que se realiza deste modo – e somente deste modo – não pode ser realizar senão naquilo que estará irremediavelmente perdido no instante seguinte”. (BENJAMIN, 2006: 515)

4- Devemos, portanto (...) nos tornar vaga-lumes e, assim, formar novamente a comunidade do desejo, a comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em dizer o não da luz que nos ofusca. (DIDI-HUBERMAN, 2011)



Fig. 6 – Setas utilizadas pelos “homens e mulheres placas” da Gatunos SA em locais atingidos pela gentrificação e especulação imobiliária.



Fig. 7 - Ação sobre os rios canalizados e ocultos na cidade.
Bloco Fluvial do Peixe Seco, Rio Anhangabaú, São Paulo, SP, 2015.



Referências

BENJAMIN, W. *Passagens*. BOLLE, W. (Org.). Belo Horizonte, Editora UFMG – Imprensa Oficial de São Paulo, 2006.

DIDI-HUBERMAN, G. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

NIETZSCHE, F. W. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

VALENTIR, M. U. *Errâncias na metrópole: A experiência do Coletivo Mapa Xilográfico*. Dissertação de mestrado. IA-UNESP, 2013.



MODOS DE PENSAR POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: SALTANDO COM A CIÊNCIA E A SAPIÊNCIA

Alessandra Ancona de Faria
Fabiana Souto Lima Vidal

Ao iniciar as reflexões trazidas pela mesa “Modos de pensar políticas de formação”, tomamos como ponto de partida a obra “Salto para o Vazio”, produzida em 1960 por Yves Klein, para começar a pensar nas teias, relações, imbricamentos e possibilidades de formações, para além da ideia de (FORMA)ção que, comumente, nos deixa passivos, inertes, reféns de concepções e práticas. Contudo, pensar políticas de formações, em um tempo tão complexo e com os tensionamentos que nos atinge, nos lança à necessidade de pensar a partir de outros pontos e nos lançar em novos/outros desafios.

Para tanto, trazemos também uma perspectiva de política referenciada em Paulo Freire, na qual não podemos compreender a formação sem a perspectiva de *estar sendo*, de uma construção autônoma e coletiva.

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (...) Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (FREIRE, 1997, s/p)



Fig. 1 - Yves Klein. *Salto para o vazio*, 1960, fotografia.

Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2011/06/yves_klein_-_o_vazio_em_cada_um.html

Acesso em: 14 nov. 2018

Pereira (2013), em seu estudo sobre a *Estética da Professoralidade*, nos ajuda a construir uma ideia de formação que vai ao encontro do que acabamos de discutir, vejamos:

Formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer *ad aeternum*, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monolito. [...] Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. (PEREIRA, 2013, pg. 128-129)

O autor nos apresenta uma perspectiva ampliada na qual as formações podem acontecer em diferentes espaços e contextos, na educação formal e para além dela, de diferentes modos e com diferentes sujeitos. Nessa direção, entendemos que o conceito de lugares de aprendizagem, apresentado por Andrade e Costa (2017, p. 5) a partir de Elizabeth Ellsworth, quando afirmam que “há pelo menos duas décadas, a compreensão de que o ensino e a aprendizagem ocorrem em vários lugares da cultura, e não apenas na escola”, traz aporte para os encontros proporcionados pela mesa “Modos de pensar políticas de formação”, uma vez que estas autoras alertam para a importância de ampliar nossa visão, aqui no texto, para além do campo do ensino formal, acadêmico, em busca de outros modos de produzir conhecimento, a partir dos sujeitos, a partir de projetos sociais, a partir das culturas. Vale destacar que para as autoras supracitadas, esse conceito atinge também outras direções, uma vez que compreendem que existem pedagogias em diferentes espaços da cultura que também mobilizam teorias e práticas.

Isso nos leva ao encontro do cordel “A peleja da ciência com a sabedoria popular”, de Antônio Vieira, vejamos:

Leitor eu vou lhe pedir
Um pouco de atenção
Pra história que eu vou contar
Por favor não negue, não
É um tema importante
Exige compreensão

Trata-se duma peleja
Travada através dos tempos

Onde as duas contendoras
Andam atrás de consenso
Contudo, as duas partes
Dão banho de ensinamentos

As duas são importantes
Do mundo, elas são mola
De um lado a ciência
Que tem por sede a escola
Do outro a sapiência
Que o povo tem na caixola

Ambas são imprescindíveis
Representam a própria vida
O debate entre elas
Deixa a coisa esclarecida
Não pode ter vaidade
Ter preconceito ou intriga

[...]

As duas vêm travando
Acirrada discussão
Querendo ser cada uma
Dona da situação
E no final sempre empatam
Sempre as duas têm razão (VIEIRA, 2002, s/p)

A união da ciência e da sapiência ressalta a urgência de pensar formações para além da valoração dos modelos advindos da tradição, regulada pela compreensão de identidades fixas e da ideia dominante de Cultura, assim, com “C” maiúsculo e no singular. Sobre isso, Vidal (2016), nos desafia a ampliar o conceito de formação, ir ao encontro de sua pluralidade, pensá-las como campo que desloca e provoca tensionamentos, capaz de modificar os modos de operar as instituições e de

[...] construir práticas que distanciem-se do pensamento hermético da tradição, o que não quer dizer jogar fora a tradição ou suas contribuições, mas dela nos apropriar, com ela dialogar e para além dela trafegar, num esforço para reconhecer que conhecimentos advindos de diferentes lugares são complementares na nossa formação. (VIDAL, 2016, p. 89)

Com os elementos supracitados, passamos a apresentar a composição da mesa “Modos de pensar políticas de formação”, a partir de vários sujeitos, atuantes em diferentes contextos, a saber: da região sudeste, a experiência em

espaços públicos do Coletivo Mapa Xilográfico representado por Diga Rios e Milene Valentir; da região Nordeste, o professor Fernando Azevedo nos propõe pensar a formação docente em diálogo com pedagogias descoloniais, também fala a partir das experiências e pesquisas que vem desenvolvendo com estudantes do interior e da capital do Estado de Pernambuco; e da região Sul, Elaine Schmidlin apresenta o seu olhar para estabelecer uma conversa com a política, e não, sobre a política, ao pensar formação docente para além da lógica e das regras das diretrizes políticas

A obra “Seeds IV” de Antony Gormley reforça os múltiplos olhares trazidos a partir da composição da mesa e nos dá aporte para pensar na necessidade de deslocamento, de nos colocarmos em outros pontos, de sair da nossa zona de conforto e ensaiar outras escritas, arriscar-nos em outros traços e lançar-nos à possibilidade de pensar formações para além dos conceitos que historicamente circundam o próprio campo da formação docente, provocando rebatimentos nas nossas próprias práticas.



Fig. 2 - Antony Gormley. *Seeds IV*, 1993.

Disponível em: <http://www.antonygormley.com>

Acesso em: 14 nov. 2018

A partir das discussões estabelecidas, é possível compor uma cartografia com os pontos elencados pelos/as componentes da mesa e que tornam-se conexões em potencial com o eixo dialogante PRÁTICAS/FORMAÇÃO.

A explosão de ideias decorrentes das falas nesta conversa são apresentadas na imagem acima e dentre os múltiplos conceitos, nos remetemos a alguns que nos são caros. A ocupação de espaço proposta nas ações do Coletivo Mapa Xilográfico, que reflete uma concepção de identidade construída pelo enraizamento, pelo coletivo, por uma construção do ir e vir como espaço de pertencimento, a partir de um olhar para a cidade, para os processos de urbanização, tomando o devir político a partir de ações poéticas.

Fernando Azevedo se aprofunda nesta reflexão ao propor o olhar para o outro, o outro diverso, múltiplo, no qual eu me reconheço, mas também me estranho, permitindo a construção de uma identidade, que não é fixa ou imutável, mas construída e reconstruída permanentemente. Para tanto, como ponto de partida nos provoca a pensar em pedagogias descoloniais, também proporciona reflexões e deslocamentos ao trazer para o centro as vozes dos(as) estudantes e estende o debate para um ponto importante da formação em Pedagogia, as questões acerca da polivalência e da interdisciplinaridade.



Fig. 3 – Anotações de Fabiana Vidal, junho de 2018. Fonte: acervo da autora.

Como mais uma camada na reflexão sobre identidades, Elaine Schmidlin nos apresenta a perspectiva das identidades docente pautadas não apenas pelas políticas implantadas e a serem seguidas pela formação docente mas, para além destas questões, identidades como construção coletiva, que se constrói em elaboração política e por isso mesmo estética, nas relações de força entre o dizível e o visível.

Finalizamos a apresentação da mesa “Modos de pensar políticas de formação”, que tantas questões nos apresentou, reforçando a necessidade de atribuição de sentidos para as práticas de formação, para os elementos que estão imbricados entre o político e o estético, assim como a necessidade de imaginar. Imaginar para não se conformar, imaginar para se recriar, imaginar para poder saltar.



Referências

ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V.. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e157950, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100118&lng=en&nrm=iso>. Acesso 15 jul. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação de professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

VIDAL, F. S. L. *Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE*. 2016. 970 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VIEIRA, A. *A Peleja da Ciência com a Sabedoria Popular*. 2ª ed. rev. Salvador: Berinjela, 2002.



MODOS DE
QUESTIONAR
CENÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS
EM ARTE, PEDAGOGIA
E MEDIAÇÃO CULTURAL



ARTE NA PEDAGOGIA: UM COLETIVO EM PESQUISA

Alessandra Ancona de Faria

Estela Maria Oliveira Bonci

Fabio Wosniak

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Renata Queiroz Americano

Mirian Celeste Martins (orgs.)

Introdução: um grupo de pesquisa e suas inquietações

O Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) é formado por profissionais da educação de vários estados do Brasil interessados nas questões relacionadas ao ensino de Arte nos cursos de Pedagogia – especialmente por professores de Arte desses cursos, mas também por estudantes de pós-graduação e professores das redes públicas de ensino. Nossas pautas dão continuidade a lutas que tiveram início na década de 1980, notadamente pela contribuição da professora Mariazinha Fusari – como era carinhosamente chamada Maria Felisminda de Rezende e Fusari (1940 – 1999) – da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), dentre outros profissionais que muito lutaram pela presença da disciplina de Arte nos cursos de Pedagogia brasileiros.

Como descreveram Martins e Lombardi (2015), se desejamos maior exatidão histórica, devemos recordar que essa história começou bem antes... As diretrizes

políticas nacionais para a educação se organizaram inicialmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e do Conselho Nacional de Educação em 1931 (SCHEIBE e DURLI, 2011). Naquele ano, foi publicado o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras e criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo que à Faculdade de Educação cabia preparar para o magistério secundário. Como formação para o trabalho com as séries iniciais, se atendia aos cursos normais, dentre os quais o da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, depois denominada Instituto Pedagógico de São Paulo, teve grande destaque na formação de professoras (GOLOMBEK, 2016).

Em 1934, ao ser criada, a USP incorporou o Instituto Pedagógico de São Paulo e estruturou um padrão federal de formação de professores que passou a ser conhecido como “esquema 3 + 1”, em virtude de sua organização curricular que demarcava o período de realização dos estudos pedagógicos em um ano, após a formação do bacharel cuja duração era de três anos (BRZEZINSKI, 1994, 2008). Em 1962, mudanças substanciais foram feitas pelo Conselho Federal de Educação, que estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de Pedagogia. Na USP, o curso foi reformulado em 1963 e, dentre as disciplinas, surgiu a de “Técnicas Audiovisuais de Educação” (CHAMLIAN, 1996).

Em 1980, a professora Ana Mae Barbosa idealizou a Semana de Arte e Ensino, reunindo educadores de todas as linguagens para pensar sobre a Arte/Educação. Congressos, movimentos e educadores se uniram e oficializaram suas esperanças e lutas em documentos importantes para a história do ensino de Arte no Brasil, tais como: as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo em 1987. Esses documentos testemunham a luta pela inclusão da Arte nos processos educativos desde a infância e trazem em si a professora Mariazinha Fusari como porta-voz da necessidade da implantação de uma disciplina de Fundamentos da Arte-Educação nos cursos de Pedagogia, o que foi feito na década de 1980 (MARTINS e LOMBARDI, 2015).

Outros cursos de graduação somaram no pioneirismo de inserir disciplinas de Arte na formação de pedagogos. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) acrescentou disciplinas de Arte em sua grade curricular a partir de 1984, dentre as quais disciplinas específicas de Metodologia do Ensino da Música, do Teatro e de Artes Visuais (WEISS, 2004; BELLOCHIO et al., 2012). Assim também aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), conforme descrevem Martins e Lombardi (2015). Constantemente prestamos homenagens aos pioneiros dos diferentes Estados brasileiros, ao mesmo tempo em que continuamos a buscar informações sobre lacunas que ainda não tenhamos preenchido nessa história.

A partir de 2012, no âmbito das pesquisas do GPAP, dentre outros aspectos, nos dedicamos a encontrar e reunir em rede as professoras e os professores que atuam ou atuaram com disciplinas de Arte nos cursos de Pedagogia do país. Por meio de um questionário de 20 questões, realizamos uma análise do perfil desse profissional, categorizando suas instituições, suas localizações geográficas, suas características de formação acadêmica, predominância de gênero, tempo de atuação na área específica e algumas de suas opiniões sobre os modos de trabalhar as linguagens artísticas com futuros pedagogos. Até a publicação de Martins e Lombardi (2015), no qual podem ser lidas essas análises, 72 docentes de Arte na Pedagogia foram encontrados e responderam a nossas perguntas. Narrar um pouco de suas trajetórias é valioso para que saibamos reconhecer tudo o que já foi criado, recriado, superado e conquistado, pelos esforços de tantas e tantos docentes. Mas interessa-nos continuar com encontros e diálogos, a fim de impulsionar-nos uns aos outros a progressos no ensino de Arte na Pedagogia.

Influenciadas pelas lutas iniciais, as quais mapeamos brevemente aqui, continuamos acompanhando os movimentos que vêm ocorrendo nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia brasileiros, as quais devem incluir a disciplina de Arte de modo obrigatório desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, em 2006. Vimos realizando diversas publicações que tratam do histórico dos cursos de Pedagogia, das pesquisas do GPAP e das práticas pedagógicas que criamos dentro da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, assumindo a esperançosa tarefa de ampliar as visões e as trocas sobre o trabalho com as linguagens artísticas na formação de pedagogos.

Os cursos de Pedagogia no Brasil estão em crescimento, como demonstram os dados do Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC)¹. Em 2012 existiam 1.557 cursos de Pedagogia e 1.703 em 2015. Já em 2018, o número saltou para 3.365 cursos, sendo somados os cursos presenciais e os cursos à distância, como se pode observar no gráfico:

.....

1- Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2018.

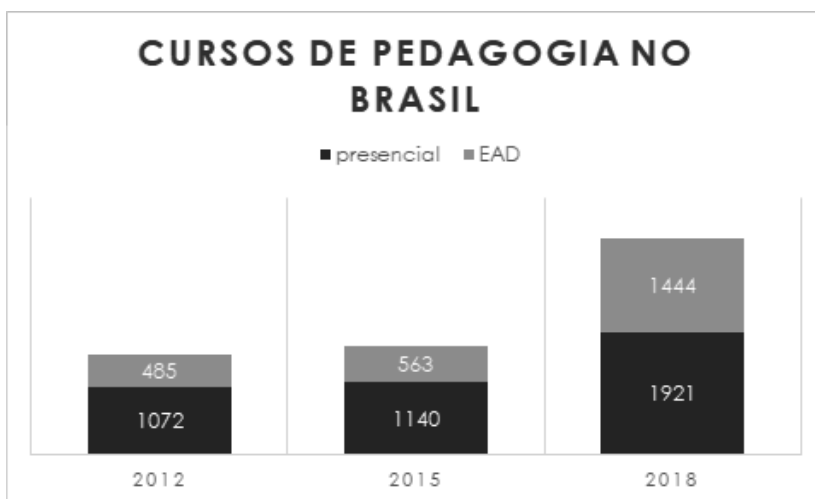


Fig. 1 – Cursos de Pedagogia no Brasil em 2018.

Na tabela a seguir, é possível conferir os números por Estado em 2018:

| Estado | Cursos EAD | Cursos presenciais | Estado | Cursos EAD | Cursos presenciais |
|--------------------|------------|--------------------|---------------------|-------------|--------------------|
| Acre | 30 | 5 | Paraíba | 41 | 18 |
| Alagoas | 44 | 32 | Paraná | 92 | 137 |
| Amazonas | 48 | 71 | Pernambuco | 53 | 61 |
| Amapá | 26 | 10 | Piauí | 47 | 58 |
| Bahia | 74 | 147 | Rio de Janeiro | 84 | 135 |
| Ceará | 62 | 39 | Rio Grande do Norte | 37 | 21 |
| Distrito Federal | 53 | 44 | Rio Grande do Sul | 72 | 84 |
| Espírito Santo | 48 | 59 | Rondônia | 38 | 20 |
| Goiás | 59 | 87 | Roraima | 22 | 8 |
| Mato Grosso | 56 | 50 | Santa Catarina | 65 | 54 |
| Mato Grosso do Sul | 57 | 39 | São Paulo | 118 | 479 |
| Minas Gerais | 101 | 179 | Sergipe | 32 | 15 |
| Pará | 51 | 50 | Tocantins | 34 | 19 |
| | | | Total | 1444 | 1921 |

Fig. 2 – Cursos de Pedagogia no Brasil em 2018 separados por Estado.

Esses quadros nos revelam o tamanho de nossa tarefa. Com o objetivo de ampliar a presença da Arte nesses cursos e aprofundar estudos e pesquisas sobre as metodologias de ensino no campo, o GPAP tem se fortalecido como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros, realizando pesquisas coletivas e propiciando espaços de debate sobre as investigações e práticas individuais de seus membros, em seus locais de atuação.

Pesquisas iniciais: situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional

Após a formação do grupo teve início a realização da pesquisa “Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional”, que teve como objetivo realizar um panorama geral da presença da Arte nos cursos de Pedagogia de todo o país (presenciais e EAD). Foi realizada uma apresentação no XXII ConFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, que aconteceu de 29 de outubro à 02 de novembro de 2012 no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista em São Paulo (MARTINS et alli, 2012) e o GPAP se uniu às lutas, moções e documentos que foram gerados neste evento, ampliando e fundamentando a presença da Arte nos cursos de Pedagogia.

Dando continuidade, voltamos a campo para ampliar e consolidar dados na pesquisa “Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises”. Os resultados dessas pesquisas foram divulgados em diversos artigos e congressos, dentre os quais:

- XXIII ConFAEB. Porto de Galinhas – Ipojuca – PE, 2013. Comunicação: “Arte na Pedagogia: cartografia de inquietações e esperanças”.
- II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Cono Sur. Colômbia, 2013, comunicação: “A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura”.
- 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED. Goiânia, 2013. Conferência: “A presença da Arte nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”.
- 3º Encontro Nacional de Arte na Pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Maio 2014.
- XXIII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP. Belo Horizonte, 2014, comunicação: “Arte na Pedagogia: ecos no sistema?”.

- XXIV ConFAEB. Ponta Grossa, PR. Comunicação: Arte na Pedagogia: pesquisa nacional.
- VI Congreso Internacional sobre Historia y prospectiva de las Universidades de Europa y América (CIHPUEA). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, 2016. Comunicação: “Lenguajes artísticos en la formación inicial de los pedagogos y pedagogas”.

Vale ressaltar que as pesquisas coletivas também foram apresentadas no XXIII ConFAEB, quando fomos contemplados com a “AÇÃO 1: Dia da Arte na Pedagogia”, com objetivo de impulsionar discussões, reflexões e conexões de saberes e experiências com/em Arte nessa Licenciatura, tendo a participação de 150 pessoas. Nesta ocasião, aconteceram:

- Mesa de Debate “As linguagens artísticas no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas”, com falas sobre Dança (Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian da UFRPE/GPAP), Artes Visuais (Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes da UFPG), Teatro (Profa. Dra. Lucia Lombardi da UFSCar/GPAP) e Música (Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga da UFPE), com mediação de Sidiney Peterson Ferreira de Lima.
- Relatos de Experiência de diversos profissionais na ação: Ideias que provocam ideias: suas melhores ideias e experiências com Arte nos cursos de Pedagogia.
- Apresentação sobre as pesquisas do GPAP, as suas ações formativas e perspectivas atuais (feita pela Profa. Dra. Lucia Lombardi).



Fig. 3 – Pesquisas iniciais do GPAP. Mapear/compreender e refletir/atuar sobre a formação em arte para professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Dados e análises da pesquisa também foram publicados no dossiê “A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças” da Revista TRAMA Interdisciplinar, São Paulo, volume 6, nº. 2, maio/ago. 2015. Nele, as/os autoras/es se debruçaram sobre a pesquisa nacional fazendo análises tanto dos dados gerais como dos mais específicos, no que diziam respeito a linguagens, legislação, currículos e interdisciplinariedade².

Anna Rita Ferreira de Araújo, da Universidade Federal de Goiás (UFG), lança um olhar sobre as legislações que regem os cursos de Pedagogia. Daniel Momoli, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), e Olga Egas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), se debruçam sobre as grades curriculares, as cargas horárias, as ementas e bibliografias de um modo geral. As linguagens das artes visuais, dança, teatro e música são vistas por dentro das ementas e bibliografias, respectivamente, por Mirian Celeste Martins, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Ana Paula Abrahamian de Souza, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e Mirza Ferreira, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Monique Traverzim e Wasti Silvério Ciszewski Henriques, da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Um panorama que se amplia para além-mar com a participação de João Paulo Queiroz, da Universidade de Lisboa (Portugal) e que abre uma fenda para pensar as questões de polivalência e interdisciplinaridade pela voz de Thaise Luciane Nardim, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia

Compreendendo a necessidade de estarmos em diálogo permanente e, naturalmente, não apenas com os participantes do grupo, foram realizados quatro Simpósios Internacionais de Formação de educadores em Pedagogia e Arte, a fim de reunir muitas vozes, muitos modos de pensar e criar. Os Simpósios foram organizados pelos membros do GPAP e também do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas (GPeMC), liderado por Mirian Celeste Martins e Rita Demarchi.

Conversas que geram conversas, dois pontos [:] que estabelecem novas linhas de aproximações, que nos permitem ampliar o olhar para as múltiplas relações

.....

2 - Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

entre a Arte e a Pedagogia desde focos específicos, mas que estabelecem pontes para novas abordagens. Os temas dos Simpósios foram:

- I. “arte: educação: infâncias: mediação cultural:” de 15 a 17/10/ 2015;
- II. “pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural:” de 8 a 10/06/2016;
- III. “con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:” de 12 a 14/06/2017;
- IV. “:arte: pedagogia: contaminações interdisciplinares: mediação cultural:” de 13 a 15/06/2018.

Os três primeiros Simpósios, além dos anais que foram publicados, geraram o livro *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e pedagogia*: (MARTINS; BONCI; MOMOLI, 2018), reunindo artigos que estavam nos Anais dos três primeiros Simpósios e que colocam em disponibilidade o modo como pensamos a formação de educadores em/com Arte, o pesquisar nas fronteiras em educação e arte, as vivências de mediação cultural, de experimentar o fazer artístico e de provocar encontros em uma narrativa que conta como inventamos uma forma de fazer simpósio.

O livro coloca em visibilidade um jeito de “ser grupo de pesquisa”, que criamos no âmbito de dois coletivos distintos, mas que convivem nas imediações dos trabalhos que são feitos. “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” (MOMOLI & BONCI, 2018, p.183).

Neste sentido, iniciou-se nova pesquisa em 2016: *Arte na Pedagogia nas duas primeiras décadas do século XXI*, que busca levantar a presença da Arte – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – nos Cursos de Pedagogia a partir da análise de artigos apresentados nos principais congressos do Brasil, envolvendo Educação e Arte/Educação de 2001 a 2017. Embora ainda em andamento, ela aponta para aspectos importantes de análise que aqui compartilhamos.

Da pesquisa iniciada em 2018

Para levantar as pesquisas e estudos sobre Arte na Pedagogia realizados no período de 2000 a 2017 em artigos publicados em anais de congressos, foram mapeados os eventos científicos mais importantes na área de Educação e Arte/Educação (em ordem alfabética):

- ABRACE – Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas;
- ANDA – Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança;
- ANPAP – Congresso Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas;
- ANPED – Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
- CNFP – Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores;
- ConFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil;
- EIDE – Encontro Iberoamericano de Educação;
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino;
- ABEM – Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

Na primeira etapa da pesquisa foi criado um formulário no *Googledocs* para coleta dos documentos, buscando dados referentes ao evento, aos anais do evento, ao trabalho, aos autores e aos títulos das mesas ou grupo temático.

| <i>Dados coletados</i> | <i>Especificidades dos dados</i> |
|---|--|
| <i>Evento</i> | <i>Nome do evento; Edição; Instituição promotora e co-promotora do evento; Tema do evento; Tipo do evento; Ano, mês e local de realização (Cidade, Estado e País) do evento</i> |
| <i>Dados dos anais/atas</i> | <i>Título dos anais; Ano de publicação; Suporte/mídia; Indexação dos anais/atas: ISSN, ISBN e DOI</i> |
| <i>Dados do trabalho</i> | <i>Resumo/Abstract; Palavras-chaves; Bibliografia; Anotações/ Detalhamento (procedência do trabalho: pesquisa, dissertação, tese); Disponibilidade de acesso; Localização do trabalho nos anais/atas</i> |
| <i>Dados do autor</i> | <i>Nome do autor/autores; Vinculação institucional do(s) autore(s)</i> |
| <i>Título da mesa ou grupo temático</i> | <i>Autores; Vinculação institucional do(s) autore(s)</i> |

Para obter os dados necessários foi feito um levantamento nos sites dos eventos. É importante frisar a dificuldade de encontrar alguns dos Anais, nem

sempre disponibilizados nos sites das instituições pesquisadas, o que gerou uma busca por Anais impressos que fazem parte dos acervos das pesquisadoras.

A primeira fase foi finalizada em 24/11/2017 com o primeiro levantamento. A partir dos resultados obtidos foi feita a segunda fase, com o replanejamento para continuidade da coleta com ampliação de dados, que foi finalizada em 04/05/2018. Na terceira fase, houve a consolidação dos dados coletados realizada em 01/06/2018.

Iniciou-se a segunda fase da pesquisa a partir dos dados coletados que nos levou à divisão em oito focos de análises de acordo com os interesses e formação dos pesquisadores envolvidos. Desta forma, foram analisados artigos com focos em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, formação de professores, currículo e práticas.

A partir das análises iniciais com divisão em oito categorias, adentramos a terceira etapa da pesquisa. Dela participaram, na organização geral, Mirian Celeste Martins, Estela Maria Oliveira Bonci, Renata Queiroz de Moraes Americano, Alessandra Ancona de Faria e Fabio Wosniak, consolidando os dados das diferentes tabelas disponíveis no Dropbox com as informações coletadas com o formulário do Googledocs (Tabela 1), com artigos selecionados que focalizam o Curso de Pedagogia (Tabela 2), com os artigos divididos pelos oito grupos de análise (Tabela 3) e com a consolidação dos dados numa única planilha do Excel (Tabela 4).

Os resultados desta terceira etapa foram apresentados no IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, contando com as interlocuções das professoras Gloria Jové (ULleida/ES) e Maria da Graça Mizukami (UPM) e se reorganizam neste artigo. Na quarta etapa, a ser iniciada, serão aprofundados aspectos que aqui são apenas esboçados.

Resultados iniciais

Vários aspectos se tornaram visíveis sobre a presença da Arte nos cursos de Pedagogia por meio das produções acadêmicas especificamente articuladas a esses cursos. Embora prudentes, somos cientes de que poderia haver mais do que os 125 artigos analisados no período de 2001-2017, já que não foi possível acessar todos os Anais das instituições pesquisadas. Há falhas, portanto, em alguns anos dos referidos eventos. Mesmo assim, consideramos que a amplitude do período e o número encontrado de artigos oferece um bom panorama para o aprofundamento das questões que nos inquietam.

Sobre as sedes dos Congressos

Ao analisarmos as informações sobre as cidades que sediaram os congressos, encontramos uma rotatividade sobre suas sedes que mostraram a existência de uma rotatividade significativa dentre 17 estados brasileiros, das cinco regiões. A região norte aparece como a menos privilegiada pois, dos seus sete estados, apenas dois – Amazonas e Roraima – sediaram algum evento. Em relação às demais regiões, observa-se que na região nordeste, o Piauí, Sergipe e Alagoas não sediaram eventos.

Outro aspecto relevante é o fato dos eventos se concentrarem nas capitais dos estados. Apenas seis estados dentre os 17 pesquisados, apresentam eventos sediados em cidades do interior. Um fato que consideramos relevante é que algumas dessas cidades não possuem universidades. Foram escolhidas como sede por outros motivos, em geral, turísticos.

CIDADES - EVENTOS

CONFAEB
ANPAP
ABRACE
EIDE
UNESP
ENDIPE
ABEM
ANPED
ANDA

Águas de Lindóia/SP
 Araraquara/SP
 Campinas/SP
 São Paulo/SP
 Brasília/DF
 Belo Horizonte/MG
 Ouro Preto/MG
 Rio de Janeiro/RJ
 Uberlândia/MG
 Boa Vista/RR
 Manaus/AM
 Campo Grande/MS
 Cuiabá/MT
 Goiânia/GO
 Cariri/CE
 Cachoeira/BA
 João Pessoa/PB
 Fortaleza/CE
 Natal/RN
 Porto de Galinhas/PE
 Recife/PE
 São Luiz do Maranhão /MA
 Florianópolis/SC
 Londrina/PR
 Ponta Grossa/PR
 Porto Alegre/RS

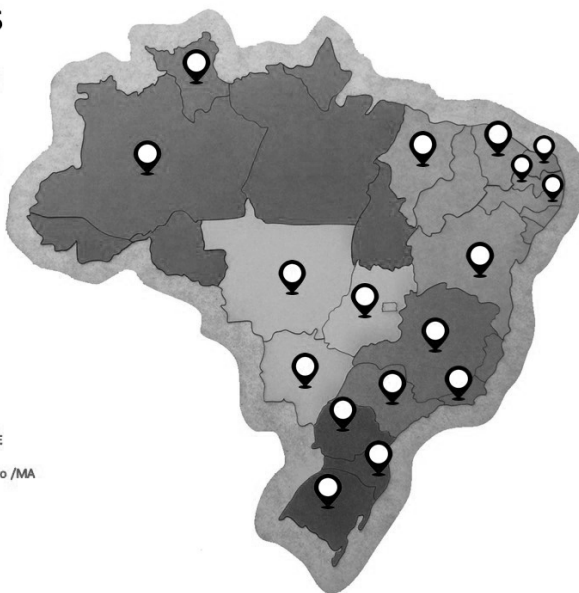


Fig. 4 - Locais dos Congressos.

Sobre o número de artigos apresentados nos Congressos analisados

Com relação ao número de artigos apresentados nos congressos, nota-se a importância do ConFAEB para a apresentação das pesquisas, com 68% dos artigos pesquisados.

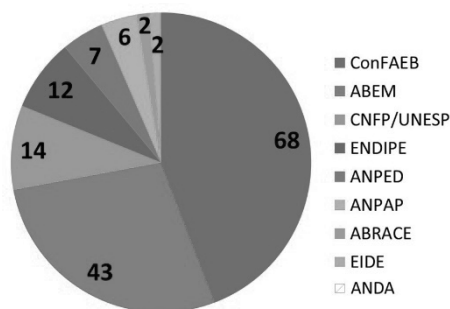


Fig. 5 – Relações entre Congressos e número de artigos neles pesquisados.

O ConFAEB tem como característica congregar as diferentes linguagens da Arte e possibilita uma maior diversidade nas pesquisas apresentadas. Com um número também expressivo, 43% dos artigos, encontramos os Congressos da ABEM, onde está concentrada a maior parte das pesquisas na linguagem musical.

O Congresso Nacional de formação de professores realizado pela Unesp apresenta 14% dos trabalhos pesquisados e 12% foram apresentados no ENDIPE. Os demais eventos receberam menos trabalhos com o foco desta investigação. Nota-se a ausência de artigos no Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, sendo que o único encontrado foi apresentado na ABRACE.

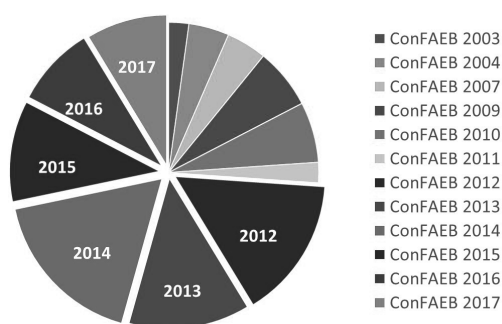


Fig. 6 – ConFAEB e número de artigos neles pesquisados.

Aprofundando a leitura do gráfico, é possível observar um aumento significativo de apresentações de trabalhos no ConFAEB após 2012 (ano em que nosso

grupo foi criado). Como é possível observar, nos 9 primeiros anos que conseguimos pesquisar (2003 a 2011) estão 26% das publicações e, nos seis anos subsequentes (2012 a 2017), encontramos 74% das publicações.

Sobre as linguagens presentes nos artigos dos congressos analisados

Foi observada uma concentração de artigos sobre Música e uma incidência muito baixa de trabalhos sobre Dança e Teatro. Vale destacar que a maioria dos artigos de Música foram apresentados no congresso específico da área, da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). As Artes Visuais têm quase um terço do total do escopo da pesquisa.

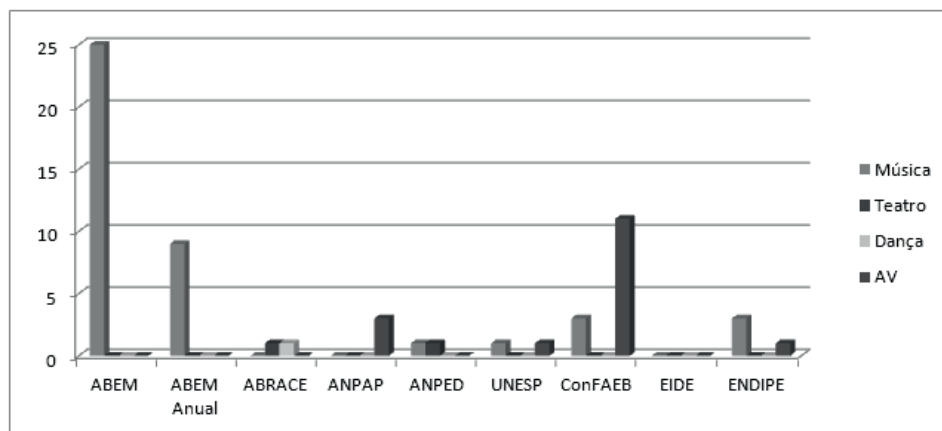


Fig. 7 - As linguagens presentes nos artigos dos congressos.

A análise dos dados demonstra uma concentração de artigos da Música em congressos específicos dessa linguagem e das Artes Visuais no ConFAEB. Percebemos aqui, a necessidade de os Arte/Educadores e pesquisadores das áreas de Dança, Música e Teatro, que escrevem a respeito da Arte na Pedagogia, ocuparem mais seus espaços dentro do ConFAEB, um congresso promovido pela Associação de Arte/Educadores do Brasil, de caráter inclusivo e democrático.

A partir da pesquisa sobre as Artes Visuais no curso de Pedagogia, realizada por Verônica Devens e Maria José Braga Falcão foi possível conhecer algumas vivências desenvolvidas com acadêmicos do curso Pedagogia tendo como elemento desencadeador as teorias das artes visuais, tais como: experiências estéticas,

grafismo infantil, pesquisas sobre artistas, espaços expositivos e tecnologias, que provocaram discussões pertinentes às questões relacionadas às linguagens da Arte. Constatamos também que a discussão sobre a arte contemporânea foi apresentada apenas em alguns textos constituindo-se em alternativas para problematização e reflexão sobre processos educativos em arte e a necessidade de ampliação do diálogo com a Pedagogia.

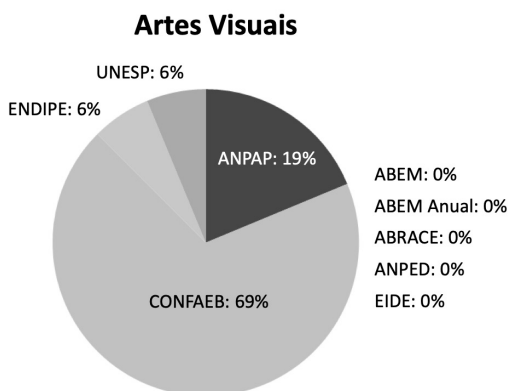


Fig. 8 – Presença das Artes Visuais nos artigos sobre Arte na Pedagogia.

No que diz respeito à análise realizada por Mirza Ferreira e Ana Paula Abrahamian sobre a Dança, o elemento que mais chamou atenção foi a escassez de material. Dentre os 125 artigos analisados pelo grupo, apenas um tratava diretamente da Dança na formação de pedagogos. Acreditamos que essa escassez de material de pesquisa reflita a realidade vivenciada na maioria dos cursos de Pedagogia de nosso país. Se as disciplinas relacionadas ao ensino da Arte, em geral, já não ocupam lugar de destaque nos currículos dos cursos de Pedagogia, quando focamos na Dança, a quase total ausência substitui o desprestígio.

Assim como no caso da dança, a análise das pesquisas em Teatro, realizada por Alessandra Ancona de Faria e Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, demonstram a escassez de trabalhos dessa linguagem no curso de Pedagogia. Dentre todos os artigos pesquisados, somente dois são da linguagem teatral. No decorrer da pesquisa observou-se outras práticas teatrais na formação de professores ou na formação de licenciados em teatro, porém a ausência referente ao curso de Pedagogia se fez evidente. Destaca-se que os dois artigos analisados foram escritos pela mesma pesquisadora, sendo que um deles em parceria com outro pesquisador,

ambos de universidades localizadas no Rio Grande do Sul. As condições das artes cênicas nos artigos evidenciam um enorme campo a ser ocupado para que o corpo se faça presente na formação de pedagogos.

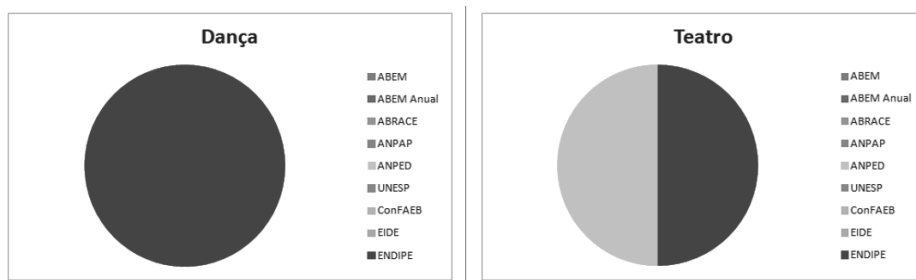


Fig. 9 e 10 – Presença do Teatro e da Dança nos artigos sobre Arte na Pedagogia.

Os gráficos de teatro e de dança nos mostram que estas duas linguagens, além da pequena produção, se apresentam prioritariamente em congressos específicos da reflexão sobre elas mesmas, como é o caso da ABRACE, único espaço no qual observamos uma publicação da linguagem da dança e metade de teatro. A outra metade foi publicada na ANPED, que abarca a reflexão sobre a educação de forma ampla, porém chama a atenção que o congresso que reúne as diferentes linguagens da arte, como o ConFAEB, não recebe nenhum artigo destas duas linguagens, no estudo específico da pesquisa.

A linguagem da Música, pesquisada por Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Wasti Silvério Ciszevski Henriques, Monique Traverzim e Jonas Nogueira Jr. foi responsável por quase 69% dos artigos. Observa-se uma diversidade de universidades e de regiões do Brasil nas quais realizam-se as pesquisas, assim como uma amplitude referentes aos seus pesquisadores. Nas publicações encontramos estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como professores da graduação do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia e, ainda, professores da pós-graduação em Educação, Arte e áreas afins. São apresentadas diferentes temáticas como o canto, a música e o corpo, a apreciação musical, a identidade, o currículo, o aprendizado de instrumentos ou a criação musical. Tal abrangência aponta para uma maior amplitude da presença da música na formação de pedagogos.

A formação de educadores foi o foco de artigos analisados por Estela Maria Oliveira Bonci e Renata Queiroz de Moraes Americano. Após a seleção e leitura dos 8

artigos válidos para o escopo da pesquisa que abordavam especificamente a formação docente, encontraram algumas incidências sobre a preocupação dos formadores de buscarem um espaço no currículo dos cursos de Pedagogia para as linguagens artísticas que por vezes ficam bem espremidas numa carga horária insuficiente para que se construa um conhecimento significativo e complexo que envolve um campo conceitual e prático que consiga abordar as diferentes linguagens artísticas. Outro aspecto relevante diz respeito ao espaço de formação cultural e ampliação de repertório de um futuro professor polivalente dentro de uma perspectiva estética e ética. A preocupação com as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as aulas dos cursos de Pedagogia principalmente em relação à tríade fazer/contextualizar/fruir também apareceram nos artigos pesquisados.

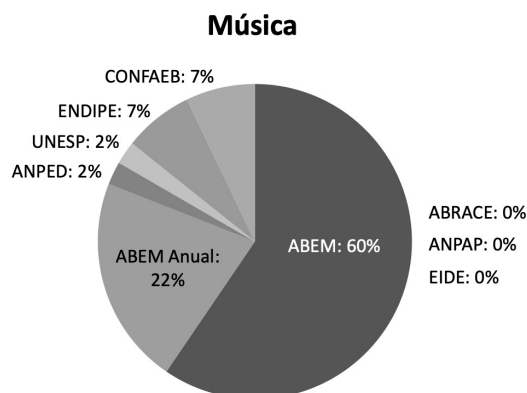


Fig. 11 – Presença da Música nos artigos sobre Arte na Pedagogia.

No item sobre Práticas, foram analisados 13 artigos por Fabio Wosniak e Fabiana Souto Lima Vidal. Evidenciou-se uma articulação sem expressão significativa com práticas estético-artísticas que estejam destinadas, a de fato, articular o complexo conjunto de saberes utilizados por artistas em suas experiências com a elaboração/construção de um objeto estético-artístico junto às oficinas ou atividades práticas propostas. Muitas vezes, ao ler os trabalhos analisados, estas práticas mais pareciam justificar alguma teoria ou algum ajuste de pesquisa, do que um aprofundamento efetivo na investigação sobre criação estética ou artística e a especificidade de suas metodologias.

Chamou atenção a pouca ou quase ausência em alguns estudos de autores(as) do campo da Arte/Educação, o que nos leva a inferir que a possível ausência de

estudos com aprofundamento teórico necessário acerca desse campo, também foram frágeis as aproximações teóricas com autores(as) que discutam acerca das experiências práticas no âmbito da formação de professores(as) em Pedagogia e com as linguagens artísticas propriamente ditas. Destacam-se dois artigos que abordam o cinema enquanto linguagem, deixando espaço para pensar as questões deste, enquanto campo contemplado na linguagem das Artes Visuais ou enquanto linguagem autônoma. Em tempos de diluição de muros que separam os campos, como pensar essa questão? Vale salientar que já existem discussões que tratam dessa visão mais ampliada, englobando a literatura e o cinema como linguagens da arte, para além das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Em relação ao currículo, analisados por Mirian Celeste Martins, Jurema Luzia de Freitas Sampaio e Maria Alice de Rezende Proença, percebe-se a discussão sobre o conteúdo de Arte em um curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, além de pesquisas específicas sobre o currículo de algumas universidades e o repensar sobre valores na formação docente. Os estágios também são discutidos, assim como a questão da educação estética, da polivalência, da ludicidade, o corpo, as interlocuções com a Educação Física. Destaca-se um artigo que traz a voz das alunas.

Quanto ao foco da pesquisa presente nos artigos analisados, Daniel Momoli e Simônica Ferreira observaram que ela não se mostra na centralidade nos textos, embora a visibilidade da ação investigativa apareça associada à realização de uma prática de pesquisa, como, a “pesquisa em Anais”, “narrativas sobre modos de ser/fazer grupos de pesquisa”, “narrativas sobre percursos metodológicos e formativos”. A noção de memória aparece fortemente ligada à noção de pesquisa, quase como um desejo de registro. Cabe destacar que o próprio GPAP nasce de um desejo de memória, uma das substâncias ético-estéticas que mobilizou a criação do grupo foi o desejo de saber o que se fez entre o ConFAEB de Diamantina até os anos 2000.

Nossa história se confunde com um desejo de se conhecer; de algum modo nos arriscamos a afirmar que esse desejo era porque já sentíamos que algo não estava bem em nossa área. Cabe também destacar um outro desejo: o de pensar com imagens. Em alguns textos, as imagens são convocadas na tentativa de mostrar algo além daquilo que é dito pela palavra, ou para explorar as possibilidades para além do já dito ou do já pensado quando nos propomos a abordar a interface dos temas da pesquisa, da arte e da pedagogia, mas há também a presença de imagens descontextualizadas, abrindo um outro foco de análise dos artigos levantados.

Um outro aspecto analisado foi o tópico das referências bibliográficas utilizadas para a produção dos artigos analisados. Observamos que muitos artigos ainda desconhecem a produção em Arte/Educação elaborada no nosso país, sendo que, temos uma trajetória de décadas de produção acadêmico-cultural no tocante a Arte e a Arte/Educação. Estas referências, também indicam uma preocupação quase que exclusivamente teórica sobre a Arte na Licenciatura em Pedagogia. Poucas foram as bibliografias que indicavam a presença de estudos sobre as práticas estético-artísticas para estes estudantes. A ausência do artista e suas metodologias de trabalho ainda se mantem como um campo a ser explorado; em contrapartida a presença da imagem de forma descontextualizada, ainda é frequente nos textos, como também nas práticas, quando existem, relatadas nos trabalhos.

Considerações finais e impulsos para a continuidade

Muitas pistas foram levantadas para a continuidade da investigação, além do aprofundamento do que foi apenas pinçado neste artigo e que dará sequência à quarta etapa da pesquisa. Alguns aspectos, entretanto, já podem ser pontados.

Foi possível constatar que, com a Diretriz de 2006, que insere a disciplina de Arte, os professores que estão lecionando no curso de Pedagogia se empenham de forma efetiva para que estudantes percebam o ensino da arte na educação básica como sendo de fundamental importância e repleto de significados.

Em relação às linguagens, preocupa-nos a quase ausência de trabalhos em Dança e Teatro, pois a educação corporal é um fator importante na formação das crianças. Como podemos esperar que pedagogos e pedagogas se responsabilizem por essa educação se, em suas formações forem privados desse conteúdo?

Além da potência encontrada para a continuidade de pesquisa com os tópicos já esboçados, a apreciação das professoras Glória Jové (Universidade de Lleida/ES) e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie) trouxeram outras possibilidade de olhar para a pesquisa, identificando os conteúdos que estariam sendo trabalhados nas relações com temas como estética do cotidiano, modos contemporâneos de trabalhar com a arte, a proximidade com as escolas de ensino básico, a formação continuada dos professores que trabalham nos cursos de Pedagogia, a possível presença da arte nas 400 horas de estágio, como aprendemos a ensinar arte, etc.

Diante do cenário que se revelou com esta pesquisa, ainda em andamento e com fortes pistas a serem investigadas, andaremos por caminhos ainda movediços,

que serão retomados, com bússolas que nos indicam várias rotas. Contudo, toda esta pesquisa, além de procurar maneiras mais significativas de atuação com as linguagens artísticas nas licenciaturas em Pedagogia, na formação de professores nos Cursos de Pedagogia ou na formação continuada de professores que atuam nestes cursos, as análises derivadas da pesquisa nos fizeram refletir sobre nossas ações, como docentes, artistas e pesquisadores.



Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais. Disponível: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em 10 maio 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/2015-03-28-22-37-06>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. Anais. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM DANÇA. Portal. Disponível em : <<http://www.portalanda.org.br/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- BELLOCHIO, C. R. et al. A linha Educação e Artes e as pesquisas em educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mirian/Downloads/4111-20169-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mirian/Downloads/4111-20169-1-PB%20(1).pdf)>.
- BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.
- BRZEZINSKI, I. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: BONIN, I. et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. Livro 4, p. 205-226.
- CHAMLIAN, H. C. Currículo do curso de Pedagogia na USP. Revista Faculdade de Educação/ USP, v. 22, n. 2, p. 131-157, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33582/36320>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Anais. Disponível em: <<http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/index>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/eide/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Disponível em : <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

FEDERAÇÃO DE ARTE – EDUCADORES DO BRASIL. Anais. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/anais-confaebs>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

GOLOMBEK, P. Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARTINS, M. C. Arte na Pedagogia. In: COUTINHO, R. G. (Org.) Anais do XXII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Arte/Educação: corpos em trânsito – Parte 6. Ed. UNESP/Instituto de Artes/SP/FAEB, 2012, p. 101-119. ISBN: 978-85-62-309-05-2. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>>.

MARTINS, M. C.; BONCI, E.; MOMOLI, D. (Orgs.) Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e pedagogia: São Paulo: Terracota Editora, 2018.

MARTINS, M. C. e LOMBARDI, L. M. S. dos S. A Arte na Pedagogia e a formação do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais: inquietações e esperanças. Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 6, 2015, p. 23-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8350/5407>>.

MOMOLI, D. e BONCI, E. Arte na Pedagogia: entre modos de provocar encontros e formas de fazer conexões entre arte, pedagogia e mediação cultural. In: Martins, M; Bonci, E.; Momoli, D. (Orgs.) Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e pedagogia: São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 182-197.

SCHEIBE, L. e DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. Educação em Foco, Juiz de Fora, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>>.

Acesso em 15 maio 2018

WEISS, A. As artes visuais na formação e ação de professores – anos iniciais: um olhar no curso de pedagogia – CE/UFMS. 2004. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.



MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA PESQUISA EM PROCESSO MOVIDA PELO GIRO EDUCACIONAL

Ana Carmen Nogueira
Mariane Abakerli
Rita Demarchi
Mirian Celeste Martins (orgs.)

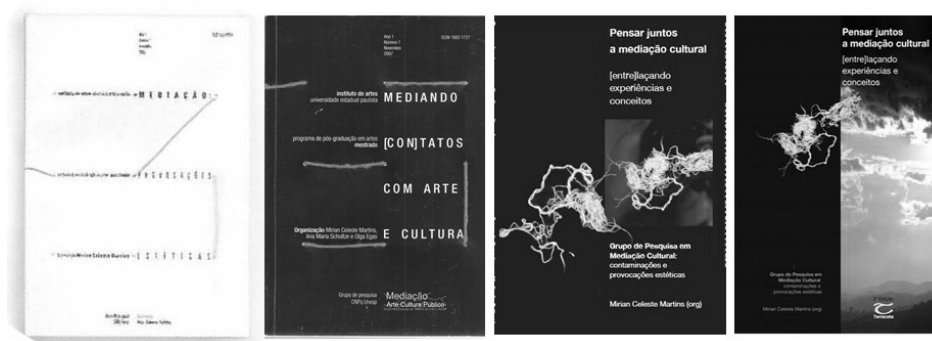


Fig. 1 - Capas das quatro publicações organizadas pelos grupos de pesquisa em Mediação Cultural.

Barbantes. Para envolver, para juntar, para agregar...

Barbantes-linhas que costuram as duas primeiras publicações (2005 e 2007) do Grupo de Pesquisa Mediação: Arte/Cultura/Público.

Barbantes-nuvens que traduzem emaranhados rizomáticos no andarilhar pelos territórios de arte e cultura que levaram à publicação – *Pensar juntos a mediação cultural: [entre]experiências e conceitos* (2014 e 2018) do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas.

Barbantes-brincantes que convidam para mergulhar no passado para chegar na pesquisa em processo e que nos faz ver que continuamos girando...

Uma história de paisagens compartilhadas

Caminhamos já há um certo tempo... é o que constatamos ao olhar a produção derivada desse grupo científico/amoroso, constituído por encontros e parcerias que geraram a participação em congressos nacionais e internacionais, a elaboração de dissertações e teses, a organização de simpósios e publicações. Iniciamos esse texto com o registro e compartilhamento de nossa trajetória.

Quatro publicações, quatro histórias.

Na primeira – *Mediação: provocações estéticas* – artigos trazem pesquisas do Grupo Mediação: Arte/Cultura/Público, nascido no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP. Tudo começou, porém, com uma disciplina ministrada por Mirian Celeste no antigo curso de Educação Artística no Instituto de Artes, quando primeiras pesquisas foram feitas sobre museus e seus espaços educativos, com o primeiro texto escrito sobre mediação cultural (MARTINS, 1997)¹.

Na segunda – *Mediando [con]tatos com arte e cultura* – oferecido com um barbante vermelho para ser “costurado” de modo livre, o foco é o evento *[con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações* organizado no SESC Pinheiros em São Paulo em 2007 que envolveu um número muito significativo de pesquisadores, curadores, artistas, professores². Os encontros em quatro sábados foram divididos em temáticas que revelam focos específicos para aprofundamento: o fruidor [o visitante de uma exposição ou da cidade, o estudante]; a ação mediadora propriamente dita; a curadoria educativa com suas escolhas e intencionalidades e as políticas e práticas para a formação cultural. A dinâmica dos quatro encontros também foi pensada como uma ação mediadora. Pela manhã, um ciclo de conversações inaugurou uma dinâmica incomum: um nome conceituado do cenário brasileiro no campo da mediação cultural e da arte problematizava a questão focalizada, dando a palavra aos outros três convidados, estes também com presença marcante no cenário

.....

1- Vários textos foram escritos pela autora com a coautoria de Gisa Picosque como *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura* (2012) com quem trabalhou nos programas educativos de exposições como a 25ª Bienal de São Paulo, a 4ª Bienal do Mercosul, entre outras.

2- Em quatro sábados, quatro temáticas: *Entre a proximidade e o estranhamento: a mediação e o público* – Celso Favaretto, Gabriela Aidar, Patrícia Durães, Amanda Tojal; *Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora* – Virgínia Kastrup, Denise Grinspum, Guilherme Teixeira, Marika Gidali, Rejane Coutinho; *Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa* – Agnaldo Farias, Luiz Guilherme Vergara, Flávio Desgranges, Marcos Scarassatti; *Entre formas e forças: práticas de formação cultural* – Mirian Celeste Martins, Alexandre Mate, Maria Lucia Montes, Edmir Perroti.

brasileiro de arte e de mediação cultural. Após a exposição dos três convidados, este problematizador voltava a falar das exposições, abrindo, por fim, a palavra ao público. Durante a tarde, foram oferecidas aos inscitos três oficinas com duas horas e meia de duração, dando continuidade à reflexão sobre o tema proposto pela manhã. No último dos quatro encontros, o espaço da tarde foi composto por um mapeamento das inquietações e aprofundamentos conceituais, durante um fórum de encerramento. Em cada início, sínteses escritas e visuais, estas com imagens capturadas por Olga Egas, uma ação mediadora que se faz também presente nos Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia realizados desde 2015 na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

O mesmo foco – mediação cultural – continuou em outro espaço, inaugurando o Grupo de Pesquisa: Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC³, conectado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O trabalho do GPeMC iniciado em 2009, logo conquistou um espaço de aprofundamento e de divulgação. Em 2013 publicou dossiê na Revista *TRAMA Interdisciplinar* (2013), trazendo o seguintes artigos: “Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela” de Fernando Hernández da Universidade de Barcelona; “Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações”, de Luiz Guilherme Vergara da Universidade Federal Fluminense e Virginia Kastrup da Universidade Federal do Rio de Janeiro; “Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela ‘aparentemente’ não está”, da curadora gaúcha Mônica Hoff; “Encenação: um espaço possível para a aprendizagem do espectador”, do pesquisador em teatro Marcelo Soler; “Mediação cultural: entre a tensão e o diálogo a favor da existência dos espaços públicos”, do curador Giuliano Tierno de Siqueira. O Dossiê foi complementado pelo Ensaio da curadora Stela Barbieri intitulado “Territórios educativos – Bienal”; pelo ensaio visual de Rita Demarchi e pela entrevista com o professor espanhol Ricardo Marín Viadel da Universidade de Granada e um dos expoentes das metodologias artísticas de investigação em educação.

.....

3- Integrantes do Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público do IA/UNESP que continuam conosco na UPM: Maria de Lurdes Souza Fabro; Maria José Braga Falcão; Maria Lucia Bighetti Fioravanti; Maristela Sanches Rodrigues; Olga Egas; Rita de Demarchi e Solange Utuari, com os novos integrantes no início: Ana Carmen Nogueira; Bruno Fisher Dimarch; Célia Cristina Rodrigues De Donato; Daniela Souza Martins Grillo; Estela Maria Oliveira Bonci; Francione Oliveira; Jorge Wilson da Conceição e Marcia Polachini de Oliveira.

Nos dois grupos de pesquisa, várias pesquisas foram realizadas no sentido de compreender os processos de mediação cultural. Do primeiro grupo, destacamos duas pesquisas que estão na primeira publicação e cercam conceitos que continuam a nos fundamentar e foram reapresentadas no livro *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura* (MARTINS e PICOSQUE, 2012). O texto sobre Objetos Propositores como mediação provocada, escrito por muitas mãos, traz um conceito fundante pois a partir do pensamento de Lygia Clark como artista-propositora e de sua conexão com a interatividade, o lúdico e o jogo, apresenta diversos objetos propositores para públicos específicos. Um destes jogos apresentados se transformou na dissertação de mestrado de Pio Santana (2009). Outro texto a destacar é sobre o conceito de Curadorias Educativas escrito pelos integrantes do grupo na época que focalizam o professor-curador e a formação de seu acervo pessoal e que gestaram a configuração do encontro ocorrido no SESC Pinheiros, foco da segunda publicação já descrita.

A continuidade das pesquisas nos levou às terceira e quarta publicações do grupo de pesquisa (2014 e 2018) que contam outras histórias. Antes de apresentar estas duas últimas publicações, é preciso puxar o fio das pesquisas realizadas desde 2009 quando o GPeMC iniciou na Universidade Presbiteriana Mackenzie, inserido no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Horizontes da mediação cultural em pesquisa

Em 2009, se iniciou o GPeMC na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com a participação de integrantes do primeiro grupo acrescido de alunos do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.



Fig. 2 – Cadernos do Aluno – Arte. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

A primeira pesquisa realizada: *Arte no “Caderno do aluno” para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?* (2010) foi apresentada no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP: e seus resultados no ConFAEB (2010) e no Congresso Mundial da InSEA-International Society of Education through Art, em Budapeste (2011).

O *Caderno do Aluno* é um material didático oferecido desde 2009 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa refletiu sobre a voz do aluno, por meio de seus registros no referido caderno, além de questionários e portfólios coletados entre estudantes dos Ensinos Fundamental II e Médio, de escolas rurais, centrais ou de periferia, em cidades de pequeno, médio e grande porte. Foram coletados cerca de 431 cadernos, sendo a maioria dos 3 primeiros volumes, sendo originais, cópias xerográficas ou digitalizadas, 164 questionários de alunos, 69 de professores e 13 de Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica/PCOPs. Também recebemos um questionário em braile. Com isso, buscamos entender como se deu o acesso à Arte e comprovamos que o *Caderno do aluno* pode ser caracterizado como um instrumento de mediação cultural.



Fig. 3 – *Cartografia dos territórios de arte e cultura*. Fonte: Gráfico produzido pelo GPeMC, 2018.

O segundo projeto de pesquisa: *Mediação cultural entre territórios de Arte e Cultura* ocorreu entre 2011 e 2012. A pesquisa aprofundou os conceitos e

partir do atlas de imagens de Aby Warburg – *Mnemosyne* impulsionando também conexões mediadoras rizomáticas e possíveis implicações em pesquisas, projetos e curadorias educativas nas escolas, nas instituições culturais e na formação de educadores. Mantendo a tradição, os estudos direcionam comunicações, e este foco esteve presente na comunicação: *Relações rizomáticas: Warburg: mediação cultural: apresentada no ConFAEB* (2015).

De 2015 até 2018, muitos artigos foram publicados por integrantes do GPeMC, como *Educação como matéria-prima e mediação cultural: “entreS” experiências* (MARTINS e DEMARCHI, 2016), Anais dos quatro Simpósios Internacionais de Formação de professores em Arte e Pedagogia, o e-book *Mediação cultural: olhares interdisciplinares* (MARTINS, 2017) e o livro *formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultura:* (MARTINS, MOMOLI e BONCI, 2018).

Todas as publicações e pesquisas que desenham o horizonte de pesquisa do GPeMC estão abertas para consulta no site <www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>.

A pesquisa atual

O processo continua e é movido pelas inquietações que rondam o grupo. O tempo se faz sempre espremido entre os afazeres docentes de cada integrante, as produções dos Simpósios desde 2015 e a pesquisa Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores, iniciada com o estudo de Warburg. Assim, a seguir, apresentamos a pesquisa ainda em processo⁴...

Iniciando pelo meio

Um policial montado conduz seu cavalo de forma a cercar, a indicar o rumo, a amedrontar e coibir a liberdade dos visitantes dentro do espaço expositivo de um museu. Essa forte imagem de poder foi compartilhada em vídeo por Mirian Celeste há tempos em uma das reuniões do GPeMC. O vídeo apresentava a performance *Tatlin’s Whisper #5* da artista cubana Tania Bruguera na Tate Modern (Londres, 2008).

.....

4- Um texto inicial sobre a pesquisa atual será apresentado no Congresso da Federação de Arte-educadores em novembro de 2018.

Na época, a ideia de Mirian, como nossa líder, era a de uma “nutrição estética”⁵, compartilhando conosco algo sobre uma descoberta que considerava instigante: o trabalho de Bruguera, discutido na publicação de Bishop (2012), juntamente com outros artistas contemporâneos. Desde então, essa autora e algumas das propostas artísticas discutidas em seu livro voltavam à tona, em meio a nossas reuniões e conversas.

Entre vários desejos e assuntos que poderiam ser abordados com relação ao vasto campo da mediação cultural, demos continuidade ao projeto de pesquisa *Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores* iniciado em 2015, deslocando nosso foco para o estudo reflexivo de textos sobre Giro Educacional, arte participativa, arte socialmente engajada, entre outros conceitos. Desde dezembro de 2017, impulsionados inicialmente por Bishop (2012) e Mônica Hoff (2014), buscamos outras referências como Kristina Lee Podesva (2007), Irit Rogoff (2011), Pablo Helguera (2011) e Nato Thompson (2012), entre outros.

Com essas provocações e contaminações nos propusemos a estudar mais profundamente alguns artistas que foram citados pelos teóricos e, além de outros que, ao nosso ver, fazem conexões com a arte participativa e socialmente engajada e que são brasileiros. É este o foco da pesquisa que aqui apresentamos neste artigo, apresentando inicialmente uma breve contextualização sobre arte participativa e giro educacional.

Girando...

Compreendemos que propostas artísticas centradas de forma incisiva e consciente na participação do público já têm uma longa estrada. Ao ler a bibliografia é impossível não se lembrar de trabalhos como *7000 carvalhos* (1982) definido por Joseph Beuys (1921-1986) como uma “escultura social”, bem como do *Caminhando* (1963) de Lygia Clark (1920-1988), do *Parangolé* (1964) e *Tropicália* (1967) de Hélio Oiticica (1937-1980) e *Divisor* (1968) de Lygia Pape (1927-2004), para ficar apenas em alguns exemplos já bem conhecidos do período entre as décadas de 1960/80 e referendados na história da arte contemporânea.

Para Bishop, especialmente desde a década de 1990 há uma mudança na tradicional relação entre o objeto de arte, o artista e o público:

.....

5- O conceito de nutrição estética tem uma longa história na docência de Mirian Celeste Martins e se configura como um momento de oferta de um momento de estesia, de compartilhamento provocado pela arte em suas diferentes linguagens.

Para colocar de modo simples: O artista é concebido menos como um produtor individual de objetos discretos que como um colaborador e produtor de situações; o trabalho de arte como um produto finito, portátil e comerciável é reconsiderado como um contínuo ou um projeto de longo prazo com um começo e um fim incerto; enquanto que o público previamente concebido como um espectador ou contemplador, é agora reposicionado como um coprodutor ou participante. (BISHOP, 2012, s/p, tradução livre)

Com pontos em comum com esta concepção, o termo *Educational Turn* surgiu em 2006 no Chipre durante a Manifesta 6 que tinha como objetivo ser uma escola de arte de caráter temporário, embora não tenha sido realizada. O termo tem sido traduzido como Virada Educacional, mas preferimos a tradução utilizada pelos espanhóis: Giro Educacional porque traz em si a ideia de maior movimento e dinamismo. Segundo Mônica Hoff:

Oriunda em certa medida da chamada virada social; por outro lado, de uma crítica ao mercado da arte e ao capital cultural, identificados aqui através das bienais e grandes exposições; e, ainda, decorrente da reação à lógica de mercado imposta às instituições de ensino europeias com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999)⁶, entre tantas outras possíveis origens, essa virada consiste em uma mudança radical nas maneiras de atuar e existir, principalmente, de artistas e curadores, em que o foco da criação e organização de objetos de arte se desloca para a produção de espaços dialógicos e situações de convívio, tendo como uma de suas bases teóricas principais, a pedagogia crítica e investigações experimentais e mais radicais realizadas no campo da educação na década de 1970 [...]. (HOFF, 2014, p. 17-18)

A mudança radical propostas por artistas e curadores e referendadas pelos estudos sobre arte participativa e colaborativa presentes nos textos dos autores aqui subscritos partem de referenciais teóricos de Walter Benjamin, Michel Certeau, Paulo Freire, Deleuze e Guattari, Hakim Bey, Guy Debord, entre outros. Debord (1967) é frequentemente citado, por sua acusação dos efeitos alienantes e divisores do capitalismo em *A Sociedade do Espetáculo*. Para muitos artistas e curadores, a crítica de Debord chama a atenção para a importância da participação como projeto:

.....

6- Para Hoff (2014, p. 211), esta reforma educacional europeia defendia entre outras coisas uma padronização do ensino na União Europeia: “[...] mostrando-se desde o início como um perigoso jogo de incentivo a uma ainda maior abertura econômica entre os países, em que a educação foi usada como um bom meio condutor. Foi contra esse objetivo – de mercantilização do conhecimento – que muitos acadêmicos, educadores e estudantes se manifestaram. Dentre eles, um número considerável de artistas e pesquisadores da arte.”

ela reumaniza uma sociedade entorpecida e fragmentada pela instrumentalidade repressiva da produção capitalista.

Claire Bishop (2012) pontua também, a partir da visão da Europa Ocidental, três momentos históricos sinônimos de convulsão política e movimentos de mudança social: a vanguarda de 1917, a “neo” vanguarda de 1968 e o movimento da arte participativa dos anos 90, que ela acredita ser em decorrência da queda do comunismo em 1989. Cada uma dessas fases seria acompanhada de um repensar utópico da relação da arte com o social e seu potencial político manifestado nas maneiras pelas quais a arte era e é produzida, consumida e debatida.

Movimentos disruptivos vão sendo revigorados, sem perder as suas raízes de um passado recente, não como um manifesto modernista, mas como um modo outro de focalizar a vida, a arte, a cultura, como em um giro, como diz Irit Rogoff:

En un “giro” nos alejamos de algo o nos movemos hacia o alrededor de algo, y somos nosotros los que estamos en movimiento, más que el objeto en sí. Cuando nos movemos, algo se activa dentro de nosotros, quizás incluso se actualiza. Y tal vez por esa razón me veo tentada a alejarme de las variadas emulaciones de la estética de la pedagogía que se han dado en los últimos años en tantos foros y plataformas a nuestro alrededor, acercándome así al mismísimo impulso para girar. (ROGOFF, 2011, p. 261)

Um impulso para criar como um modo de operar que se conecta com a proposta do artista contemporâneo Olafur Eliasson que nos apresenta outro ponto de vista e adverte: “Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto”. (2012, p. 25, tradução livre)

Essas afirmações nos despertaram questionamentos e ressonâncias para pensar como os museus, as universidades e o ensino de arte nas escolas podem superar as funções atuais, uma vez que essas instituições podem ser muito mais do que são, tendo potencialidades para se tornarem espaços de experimentação e análises transformadoras. Aspectos que vieram ao encontro de nossas discussões e preocupações na formação e mediação dentro das instituições em que atuamos e do momento em que vivemos, pois, como diz Rogoff :

Cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, no insinuamos que deban ser más grandes, o más eficientes, o más progresivas, o más divertidas (aunque ciertamente deberían ser más divertidas). En cambio, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer. (ROGOFF, 2011, p. 256)

Considerando que as instituições são impulsionadas pelos sujeitos que nelas atuam, sejam artistas, curadores, educadores, gestores, enfim todo seu corpo de trabalho com sua história, deixamos em suspensão o olhar sobre as instituições e a perspectiva dos teóricos estudados e giramos nossa pesquisa...

Focalizando o Giro Educacional pelas obras de artistas propositores

Adotando a nomenclatura *giro educacional*, estávamos nós girando e nos movendo em torno de produções de artistas e de estudiosos que pouco conhecíamos. Optamos inicialmente em rastrear as produções dos artistas citados na bibliografia de referência. Outros artistas, como Paulo Nazareth e o Coletivo Mapa Xilográfico, foram lembrados e adicionados, por se compreender que também podem ser considerados exemplares, de acordo com a vertente estudada.

Mais do que os textos dos teóricos, seria a arte que nos alimentaria para aprofundar a nossa compreensão sobre a arte participativa, socialmente engajada. Para isso, cada integrante do GPeMC escolheu um artista. Cada artista ou coletivo abriu um universo surpreendente que não seria possível compartilhar aqui. Cada um deles nos lançou questões instigantes ainda a serem melhor discutidas sobre a potência de uma mediação cultural que seja socialmente engajada, participativa, exploratória, colaborativa, “e... e... e..”, considerando que “há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p.37).

Apresentados nas reuniões mensais, estes artistas nos causavam muitas descobertas e novas inquietações. Para melhor sistematização, planejamos que os estudos realizados individualmente poderiam ser sintetizados em quatro slides:

1. apresentação do artista e suas obras;
2. apresentação de uma obra em destaque;
3. a voz do artista sobre a obra em destaque;
4. relação com a cartografia construída pelo grupo.

Apenas nos cabe um brevíssimo resumo sobre uma das propostas poéticas de cada artista. É importante ressaltar também que muitos destes artistas estão presentes em exposições atuais e espaços expositivos como Inhotim.



Fig. 5 – Obras dos artistas selecionados para o estudo.

Fonte: Gráfico produzido pelo GPoMC, 2018.

Ambulator. Coletivo criado por três professoras: Susan Kelly, Jana Graham e Valéria Graziano da Universidade de Londres. Trouxe à público discursos e questionamentos nascidos de conversas fugazes e arbitrárias entre estranhos, em filas, dentro e fora de casas. No ato de ouvir, as pessoas, realizam uma intersecção entre a arte e urgências sociais contemporâneas, focalizando especialmente o Acordo de Bologna que visava padronizar a educação em todo o continente. O trabalho fez parte de um projeto maior: A.C.A.D.E.M.Y apresentado no Museu Van Abbe em Eindhoven na Holanda. Segundo Rogoff: “O projeto em termos gerais, levantava a pergunta: ‘O que podemos aprender do museu?’ e apontava a uma forma de aprendizagem que pode acontecer para além dos limites do que o museu pretende mostrar ou ensinar”. (2011, p. 255)

Annette Krauss. Nascida na Alemanha, vive em Utrecht, na Holanda. Seu trabalho *Hidden Curriculum* (2007 até hoje) gira em torno de processos que tem o corpo como principal agente, a forma como usamos os objetos e como estes influenciam a maneira que conhecemos e agimos no mundo. Segundo Krauss:

Hidden Curriculum é um projeto de arte que se concentra nas formas não identificadas, involuntárias e não reconhecidas de conhecimento, valores e crenças no contexto da educação escolar secundária. Poderia ser explicado como uma investigação de tudo o que é aprendido ao lado do currículo oficial.

O projeto parte da questão: “Como sabemos o que aprendemos?”. Na ação *In-between Spaces* (2007), alunos, adolescentes, investigaram o edifício da escola, encontrando diferentes maneiras de experimentá-lo fora do contexto habitual. Eles entram fisicamente nestes espaços ou não-espacos, documentando suas descobertas.

Coletivo Mapa Xilográfico. Iniciado em 2006, o coletivo tem como integrantes os artistas e educadores Diga Rios, Milene Valentir e Tábata Costa. Atua na cidade de São Paulo e outras localidades por meio da intervenção urbana, buscando problematizar as questões relativas à urbanização ao lado dos habitantes de cada contexto, em um processo de troca e coprodução em torno das problemáticas locais. Entre seus projetos, o *Barco* é uma intervenção artística de 2011, na região do Jardim Pantanal, próxima ao Rio Tietê, na zona leste de São Paulo. Foi feita durante o projeto *À Deriva Metrópole São Paulo*, em que o Coletivo percorreu bairros do centro e das extremidades da cidade e, continuando as navegações por outros rios da cidade, criaram o Bloco Fluvial do Peixe Seco, que tem saído em cortejo durante o carnaval. “O barco segue, questionando a correnteza e poetizando o cotidiano.”

Françys Aljys. Natural da Antuérpia, Bélgica, vive na Cidade do México desde 1986. Trabalha com percursos urbanos, intervenções e produções em diversas linguagens artísticas. Sobre a obra *Quando a fé move montanhas*, 2002, diz ele: “Máximo de esforço, mínimo resultado”. Esse foi o princípio que guiou esta intervenção épica cuja ideia nasceu em 2000 quando Aljys visitou pela primeira vez o Peru em meio ao contexto político com o ditador Fujimori, a tensão social e o emergente movimento de resistência. Em 2002, com pás e coragem, 500 voluntários moveram poucos centímetros de grande duna na periferia de Lima. Uma enorme desproporção entre esforço e efeito como uma “alegoria social”, uma metáfora da América Latina.

Frente 3 de fevereiro. O coletivo surgiu em 2004 na cidade de São Paulo, após o assassinato de um jovem dentista negro por policiais no bairro do Morumbi. Fundado pela socióloga Maurinete Lima (1942 – 2016), tem como um dos representantes e participantes seu filho, o artista Daniel C. F. Lima (1973). Seu nome surge da data desse crime. Tem como cerne de suas propostas ações que questionam a sociedade sobre o preconceito, as diferenças sociais e invisibilidade do negro. A *Ação Bandeiras* aconteceu em 2005, quando um jogador de futebol foi xingado e hostilizado por um jogador argentino na disputa pela Taça Libertadores da América, na cidade de São Paulo. A partir disso, em diferentes dias e estádios de futebol do Estado de São Paulo surgiram na arquibancada três bandeiras enormes com os dizeres: *Brasil Negro Salve, Onde Estão os Negros e Zumbi Somos Nós*, para lembrar a sociedade sobre o preconceito e a presença dos negros em todos os lugares. Em 2018 esteve na fachada do MASP – Museu de Arte de São Paulo e no Instituto Tomie Ohtake, fazendo parte da exposição *Histórias Afro-Atlânticas*.

Gonzalo Pedraza. Nasceu e vive em Santiago, Chile. O projeto *Coleção Bairro* é um convite à análise e reflexão sobre a arte, colecionismo, curadoria e sua autoria.

Para a VII Bienal do Mercosul em Porto Alegre em 2009, partiu da cidade de Caxias do Sul com quadros e objetos que a comunidade considerou como obras de arte em resposta à pergunta: Você empresta uma obra de arte? Assim como em outras localidades, o artista parte de empréstimos e do que as pessoas tem em casa, como nos antigos gabinetes de curiosidades, pois como diz ele: “Interessa-me o patrimônio de todos, e me incomoda a ideia de que alguns designem com autoridade o que é arte ou não é, o que é patrimônio ou não”. O resultado é a curadoria e exposição desses objetos.

Hélio Oiticica. Pintor, escultor, artista plástico e performático de grande expressão. *Os Parangolés* (1964) foram projetados como uma obra-ação multissensorial, composta por capas de tecido de cores vivas usadas pelos participantes. Em 2007, os *Parangolés* foram vivenciados pelo público na Tate Modern em Londres, em grande retrospectiva e responderam a duas instigantes perguntas: “Como o *Parangolé* muda a maneira como você se movimenta?” “Como o modo como você se movimenta muda o *Parangolé*?” Para Oiticica:

Desde o primeiro “estandarte”, que funciona como o ato de carregar (pelo espectador) ou dançar, já aparece visível a relação da dança com o desenvolvimento estrutural dessas obras da “manifestação da cor no espaço ambiental”. Toda a unidade estrutural dessas obras está baseada na “estruturação” que é aqui fundamental; o “ato” do espectador ao carregar a obra, ou ao dançar ou correr, revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do “ato expressivo”. A ação é a pura manifestação expressiva da obra.

Janet Cardiff. Natural de Ontário/Canadá, vive e trabalha em Berlim. Trabalha em colaboração com seu marido George Bures Miller. Define seu trabalho como um passeio de áudio, acreditando que o som pode trazer uma infinidade de lugares e tempos juntos e tem um enorme potencial para tocar, envolver as pessoas. Explora a emoção, a memória, cria espaços virtuais cruzando ficção e realidade a partir da percepção acústica. Em *The City of Forking Paths* (2014), por meio de um smartphone ou dispositivo móvel, leva as pessoas em uma jornada fictícia por ambientes físicos em Sydney na Austrália. Em ruas reais, os artistas inventam cenários fictícios e incidentes a serem descobertos ao longo do caminho. A obra foi encomendada pela 19ª Bienal de Sydney (2014). Seu título é uma homenagem a um conto de Jorge Luís Borges, que usa o gênero de uma história de espionagem que traz questões sobre o tempo e perdas.

Lygia Clark. Artista proponentora de percursos estéticos poéticos, empregando depois a arte como instrumento terapêutico, com a criação de objetos relacionais. Sua

produção é fundamental no contexto da década de 1960, por propor novas formas de convocar os participantes a fazerem parte da obra. Em *Caminhando* (1963), o participante cria a obra partindo de uma fita de Moebius e experimentando um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso. O ato se torna obra de arte. Lygia diz:

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.

Pablo Helguera. Natural da Cidade do México, vive nos Estados Unidos. Teórico, curador e artista, trabalha com instalação, escultura, fotografia, cinema e arte socialmente engajada. Em *Escola Panamericana do Desassossego*, Pablo Helguera realizou uma viagem terrestre de maio a setembro de 2006, atravessando em uma caminhonete o continente americano do Alasca à Terra do Fogo. Nas localidades visitadas montou uma estrutura arquitetônica portátil que funcionava como uma escola. Envolveu uma ampla variedade de público instigando um diálogo relacionado à história, questões culturais e artísticas buscando criar ligações entre diferentes regiões através de debates, performances, oficinas, mostras de vídeo e intervenções. A proposta foi considerada por seu idealizador, uma obra de arte e um espaço de debate político, “campo expandido” da pedagogia-arte.

Paul Chan. Nasceu em Hong Kong e vive em Nova York. Em *Waiting for Godot in New Orleans* (2007), dois anos após a passagem do furacão Katrina, Chan organizou performances da peça *Esperando por Godot*, de Samuel Beckett, em duas ruas dos bairros mais atingidos pelo furacão em New Orleans. Nove meses antes, Paul Chan trabalhou com artistas, ativistas, educadores e grupos de organizadores de New Orleans para formalizar o corpo da peça e ampliar o escopo social do projeto. Para Chan não era apenas a organização e atuação de um *site-specific* a partir de Godot: “O que quero dizer é que queríamos usar a ideia de fazer a peça como o ponto de partida para inaugurar uma série de causas e efeitos que ligariam os artistas, as pessoas de Nova Orleans e a cidade a um relacionamento que faria cada um responsável pelo outro”. Assim, o projeto procurou trazer uma outra imagem da vida na cidade dois anos após a tempestade.

Paulo Nazareth. Natural de Governador Valadares/MG, trabalha em deslocamentos pelo mundo. Teve infância muito pobre, mais tarde estuda arte e linguística na UFMG. Suas propostas convergem na performance. Em *Notícias da*

América (2010–2011), Nazareth caminha 13 meses a pé, de ônibus e alguns trechos de carona, de sua casa em Santa Luzia/MG até Nova York. No caminho interage com diferentes paisagens e pessoas, coleta fragmentos, faz registros, cria conexões com a sua ascendência indígena e africana. O artista afirma não ter lavado os pés durante a viagem, carregando a terra de todos os lugares por onde caminhou, para lavá-los somente no Rio Hudson em NY. O final dessa viagem se dá na feira de arte Miami Basel, onde apresentou instalação com kombi e bananas, fotos, placas usadas no percurso e objetos.

Pawel Althamer. Nascido em Varsóvia/Polônia, onde vive atualmente. Escultor e performer. Criou uma série de ações nomeadas *Tarefa Comum* onde faz convites para viver arte em atividades coletivas documentadas como um diário de bordo científico, em viagens como se fossem estrangeiros vindos do espaço. Na ação *As viagens a bordo do Sonhador* (2011) cria um ônibus adaptado para mediar e provocar processos artísticos. Quem participa pode assistir filmes, apreciar obras do artista, conversar, relaxar, ter vivências artísticas, por meio de oficinas de arte ou simplesmente, observar a realidade em um “não lugar”, ou seja, não existe um lugar oficial para encontrar a arte e ter experiências de aprendizagem com estas linguagens expressivas.

Rirkrit Tiravanija. Natural de Buenos Aires, trabalha em residências em várias cidades do mundo. O trabalho *Untitled (Playtime)* (1997) consistiu em um local envidraçado dentro do jardim do MoMA em Nova York, foi o espaço para oficinas educacionais lideradas pelos amigos do artista. O intuito era convidar as crianças a desenharem, e por sua forma e transparência, convidava todos aqueles que transitavam pelo jardim de esculturas a “dar uma espiada” no que acontecia no interior do pavilhão de vidro. Para o artista nada tem durabilidade, tudo é efêmero e concentra um movimento o qual o processo e os encontros são mais importantes que o resultado.

Irit Rogoff e Deepa Naik. As artistas e educadoras propuseram no projeto *Sounding Difference* (2006) o uso da *Gate Collection*, uma biblioteca financiada pelo governo inglês e de uma coleção de vídeos com trabalhos de artistas que compõe um patrimônio cultural não europeu. *Sounding Difference* foi um projeto baseado nas caixas que guardaram a coleção durante sua transferência para o Van Abbe Museum. A partir desse material, Irit Rogoff e Deepa Naik começaram a investigar práticas de curadoria e organização, a fim de desvendar as relações aparentemente naturalizadas de sujeitos e lugares, e elaboraram questões sobre como atualizar os conteúdos das caixas sem utilizar práticas antiquadas de “representar o outro”. Este projeto buscava ampliar

as fronteiras da exibição tradicional do museu, através de investigações sobre novas possibilidades de intercâmbio entre educação e conhecimento e fez parte do projeto A.C.A.D.E.M.Y. já comentado.

Tania Bruquera. Natural de Havana, vive entre a sua cidade natal e Chicago. Fundadora da *Cátedra Arte de Conduta*, uma escola de arte concebida como uma obra de arte. Tratava-se de um curso de dois anos, semiautônomo sob o *Instituto Superior de Arte em Havana* (2002 a 2009). Eram aceitos oito estudantes por ano e mais um historiador de arte, que fazia arte como os outros enquanto produzia um informe sobre o projeto, garantindo assim uma informação histórica. Além disso, nos ateliês também eram aceitos todos os interessados; estudantes, críticos, artistas e público em geral. Diz a artista que seu desejo é fazer uma contribuição concreta ao cenário da arte em Cuba.

Vik Muniz. Natural de São Paulo, vive entre o Rio de Janeiro e Brooklyn, NY. Desenhista e fotógrafo, em suas obras utiliza múltiplas técnicas e materiais inusitados como alimentos, poeira, areia, sucata, entre outros. Pesquisa temas sociais, a memória, a percepção, e aborda a representação de imagens dos meios de comunicação e da história da arte. O conjunto de obras compostas por material coletado entre 2007 e 2009 no lixão do Jardim Gramacho, maior aterro sanitário da América Latina, em Duque de Caxias, RJ, em colaboração com a comunidade local, foi documentada no documentário *Lixo Extraordinário*, ganhador de prêmios e finalista do Oscar. Entre as produções geradas nesse projeto alguns trabalhadores do lixão foram retratados e suas imagens foram transformadas em obras utilizando os detritos ali coletados. Obras foram vendidas em leilão e revertidas para a associação de catadores.

Criando cartografias

Os estudos sobre os artistas citados nos levaram a rever a concepção de Kristina Lee Podesva em seu artigo *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*:

Da minha pesquisa em projetos de arte que tomam formas educacionais como meio, tenho observado na CFU (Copenhagen Free University) e outros trabalhos com preocupações e características compartilhadas, que incluem:

Uma **estrutura escolar** que funciona como uma mídia social.

Uma dependência na **produção colaborativa**.

Uma tendência para a **produção baseada no processo** (versus produto).

Uma **natureza aleatória ou aberta**.

Uma **temporalidade contínua e potencialmente sem fim.**

Um **espaço livre para aprender.**

Um **ambiente pós-hierárquico** de aprendizagem onde não há professores, apenas coparticipantes.

Uma preferência por **abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares** para a produção de conhecimento.

Uma **conscientização da instrumentalização da academia.**

Um **espaço virtual para a comunicação e distribuição de ideias.**

(PODESVA, 2007, s/p tradução livre e com nossos negritos)

Em diálogo com as “preocupações e características” elencadas acima, expandidos pelos estudos e reflexões do grupo de pesquisa e dos artistas estudados e para uma melhor compreensão da paisagem que estava surgindo aos nossos olhos, criamos alguns territórios onde cada característica dos trabalhos dos artistas era analisada e inserida. Esses territórios surgiram a partir dos artistas estudados e das preocupações que já caminhavam com o grupo ao longo do seu percurso em pesquisas anteriores. Esses artistas trabalham com questões contemporâneas e nos colocam questões de como a mediação é trabalhada hoje onde os espaços são lugares de crítica e conflitos. Buscamos compreender as ressonâncias para uma mediação cultural que seja socialmente comprometida, participativa, exploratória e colaborativa.



Fig. 6 – Cartografia: características das produções de arte participativa a partir das obras analisadas (em preto as características elencadas por Podesva e em vermelho as nossas ampliações). Fonte: Gráfico produzido pelo GPpMC, 2018.

Ainda no meio

Ao cruzar os artistas e as características elencadas abriram-se novos focos para aprofundamento lançando questões sobre a potência de uma mediação cultural que seja socialmente engajada, participativa, exploratória e colaborativa. Ao apresentarmos as primeiras análises durante o IV Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, em junho de 2018, para as interlocutoras convidadas – Mila Chiovatto (Pinacoteca do Estado de São Paulo) e Lilian Amaral (UNESP e MídiaLAB-UFG) – reiteramos nossa percepção da necessidade de continuar aprofundando a pesquisa visando a relação do artista, da obra e da comunidade, buscando verificar até que ponto os atores/participantes são sujeitos na construção de conhecimento e o quanto isso é devolvido para a comunidade. A problemática sobre a autoria também entra em cena. Como foi e de fato se deu a participação do público? Como se deu a aproximação das pessoas com as propostas? As pessoas foram reconhecidas como protagonistas? Como coautores? As proposições valorizam o nome do artista em detrimento do grupo mantendo dessa forma o sistema já existente do mercado da arte? Houve algum impacto junto aos grupos e comunidades? Quais as reverberações desses trabalhos em seus participantes e espaços?

De fato, por criar propostas que extrapolam as estruturas já conhecidas do campo da educação formal, o assunto é desafiador enquanto pesquisa. É difícil saber como os projetos que se colocam como socialmente engajados de fato aconteceram e seus resultados. Lembramos de um comentário de Ana Mae Barbosa que levanta algo preocupante: de um lado ela vê certos projetos de organizações não governamentais como “exemplos de arte/educação pós-moderna e socialmente eficiente” e por outro lado, se questiona se a atuação dos artistas e profissionais envolvidos nessas ações não “acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados” (BARBOSA, 2014, p.16). Algo a se pensar...

Diante da complexidade envolvida, seguimos nos contaminando e provocando esteticamente, reconhecendo a necessidade de continuar a investigação no aprofundamento das propostas, com perguntas que nos mobilizam para prosseguir, com a consciência de que uma proposta artística não pode ser aferida da mesma forma que um projeto de intervenção social, e de que seus resultados são subjetivos. Entretanto, parece-nos que seja relevante considerar a relação com os participantes e a sua valorização enquanto sujeitos culturais e criadores.

A proposta com esse estudo é aprender com esses artistas e com suas diferentes poéticas e processos, mais do que com a sua obra propriamente dita.

Portanto, um dos desafios para a continuidade de nossa pesquisa consiste em encontrar formas de rastrear e aprofundar as propostas realizadas, ultrapassando a bibliografia estudada até então e nossas próprias referências. Seguiremos por caminhos rizomáticos refletindo sobre a mediação cultural e sua potência como ação participativa, colaborativas e socialmente engajada.



Referências

- ALYS, F. <<http://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/>>. Acesso em 10 maio 2018.
- BARBOSA, A. M. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BISHOP, C. Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship. New York: Verso, 2012.
- BRUGUERA, T. <<http://www.taniabruquera.com/cms/623-1-Proyetos+pedaggicos+Cmo+dar+vida+a+un+aula+como+si+fuera+una+obra+de+arte.htm>> Acesso em 10 maio 2018.
- Coletivo Mapa Xilográfico. <<https://mapaxilo.milharal.org/>>. Acesso em 10 maio 2018.
- CHAN, P. <<https://muse.jhu.edu/article/253319/pdf>> Acesso em 10 maio 2018.
- CLARK, L. <<http://www.lygiac Clark.org.br/>> Acesso em 10 maio 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1 Rio de Janeiro: Ed. 34.
- ELIASSON, O. Leer es respirar, es devenir: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.
- GPeMC. Arte no caderno do aluno para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para Arte e cultura. In: Anais do ConFAEB 20 anos. Goiânia: FAEB, 2010b, p. 740-751. Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em 21 junho 2014.
- _____. Narrativas mediadoras: trilhas [re] vividas para expandir conceitos. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BxSADSSBi7anNVhjSUhMZS1XTlU/view>>. Acesso em 10 setembro 2018.
- _____. Contemporary art in public schools of São Paulo/Brazil: disclosing the research intercultural mediation upon the didactic material “student notebook”. InSEA, 2012. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BxSADSSBi7anQlhPSGZKeW95dHc/view>>. Acesso em 10 outubro de 2018.
- _____. Mediação cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte&cultura. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BxSADSSBi7anVkNDQkhHOGJvZHc/view>>. Acesso em 10 outubro 2018.

- _____. Mediação Cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte e Cultura. ConFAEB, 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BxSADSSBi7aneiiLaE1JWUxtQTQ/view>>. Acesso em 10 outubro 2018.
- _____. Dossiê Mediação Cultural. In: Revista Trama Interdisciplinar. v. 4 – N. 1 – SÃO PAULO – 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Dell/Downloads/5768-24276-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/5768-24276-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 10 outubro 2018.
- _____. Relações rizomáticas: Warburg: mediação cultural:. In: XXV Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil. Anais. Fortaleza, FAEB, 2015, s/p.). <<https://drive.google.com/file/d/0BxSADSSBi7anWUZUR2pfX3FsdWs/view>>. Acesso em 10 outubro 2018.
- HELGUERA, P. e HOFF, M. (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- HELGUERA, P. Education for Socially Engaged Art. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- HOFF, M. A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.
- KRAUSS, A. <<https://thepedagogicalimpulse.com/documenting-secrets/>>. Acesso em 10 maio 2018.
- MARTINS, M.C. Mediação: tecendo encontro sensíveis com arte. Arteunesp, São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.
- OITICICA, H. <<https://www.academia.edu/18649562/Helio-oiticica-aspiro-ao-grande-labirinto>> Acesso em 10 maio 2018.
- PEDRAZA, G. < <http://casas.cosas.com/gonzalo-pedraza/>>. Acesso em 10 maio de 2018.
- PODESVA, K. L. A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: Filip 6, Vancouver, nº 6, 2007. Disponível em: <<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>>. Acesso em 30 outubro 2017.
- ROGOFF, I. El Giro. In: Arte-y-políticas-de-identidad 2011, vol. 4 (junio) 253-266 p. Disponível em: <<http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>>. Acesso em 30 outubro 2017.
- SANTANA, P. de S. Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte. 2009. 274 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86919>>. Acesso em 21 outubro 2018.
- THOMPSON, N. Living as Form – Socially Engaged Art from 1991–2011. New York e Cambridge, MA: Creative Time Books and MIT Press, 2012.
- VIK MUNIZ. In: Enciclopédia Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9203/vik-muniz>>. Acesso em: 21 outubro 2018.



CONTAMINAÇÕES
POÉTICAS



O ACOLHIMENTO SONORO QUE SE TRANSFORMOU EM ABRAÇO SONORO...

Monique Traverzim
Paulo Nikolas Mescole

Para minha alegria, durante a organização para o *IV Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia*, Mirian Celeste Martins me fez o sensível convite, para que eu fizesse, mais uma vez, o *Acolhimento Sonoro*. Este momento do Simpósio é um convite poético aos que chegam no evento para a vivência de uma experiência com música, de modo a se sentirem acolhidos, envolvidos pelo som.

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. (TRAVERZIM, HENRIQUES, 2018, p. 208)

Ao receber o convite, me senti envolvida pela proposta de acolher e me veio o desejo de abraçar por meio do som, os pesquisadores, arte-educadores e demais participantes do *IV Simpósio*. Foi então, que em conversa com Mirian Celeste, decidimos, nesse Simpósio, fazermos o *Abraço Sonoro*.

Considererei que abraçar por meio do som, um auditório inteiro, sozinha, seria um tanto difícil e que para concretizar essa ideia, eu precisaria de mais pessoas para tocar e cantar comigo. Estas pessoas ocupariam variados espaços do auditório, a fim de que o som produzido circundasse, rodeasse e chegasse de diferentes direções aos ouvidos e corpos das pessoas que ali estariam, à espera da abertura oficial do Simpósio.

Para tanto, eu não poderia convidar músicos que fossem apenas bons intérpretes, mas que pudessem participar de uma ação musical sensível, que pudessem ser capazes de tocar ao outro e se permitir, ao mesmo tempo, serem tocados pelo sonoro.

Pensei, então, em convidar alguns de meus alunos do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP), Gabriel Estevan, Paulo Nikolas e Sofia Nasar, a fim de que eles pudessem experienciar o *Abraço Sonoro* e também serem nutridos esteticamente por ele.

Por isso, dizemos que a nutrição estética é ofertada e não dada. Ofertar é oferecer deixando o outro descobrir o que está sendo oferecido. Dar, ao contrário, é mostrar já explicando. E se damos explicações, impedimos a experiência sensível e seu modo de significação do corpo. (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 36–37)

Dessa forma foi feito o convite aos estudantes de Licenciatura em Música, sem muitas explicações e juntos escolhemos a forma de fazer acontecer o abraço, conforme relato de Paulo Nikolas Mescole:

Quando foi me apresentada a oportunidade de promover um abraço sonoro, houve uma mistura de sentimentos desencadeados pelas questões: “O que, quando, como é, e o porquê de um abraço sonoro?”. Fui abraçado, e abracei. Por mais que pareça ser uma apresentação comum, não é! A essência do trabalho é o abraço. A escolha de repertório, a escolha dos instrumentos, a forma de tocar, o trabalho como um todo é envolvido pela intencionalidade da receptividade e acolhimento sonoro. Tentamos proporcionar as vivências de um abraço físico (conforto, afeto, conexões) principalmente o toque através da música. E, como o abraço é mútuo, também fomos privilegiados pelo abraço. (MESCOLE, s/d, s/p).

Da mesma forma que Nikolas se sentiu abraçado, eu, Gabriel e Sofia também nos sentimos e juntos, ficamos no desejo e na esperança de que todos os presentes na abertura do *IV Simpósio*, tenham se sentido abraçados por nossa música. Ficamos no desejo e na esperança, pois não podemos saber como cada indivíduo foi tocado pelo som. “Mesmo porque música, arte da expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos, é sempre discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretação as mais plurais” (ZAMPRONHA, 2007, p. 19).

Termino este breve relato a respeito da co-constituição e co-realização do Abraço Sonoro com mais uma aspiração: a esperança de que além de terem

se sentido abraçados, os participantes do Simpósio tenham se sentido nutridos, despertados e sensibilizados para as diferentes atividades que se seguiriam, como conferências, mesas-redondas e ações poéticas, somente para citar alguns exemplos.

E sigo no desejo que retomo do primeiro texto a respeito do Acolhimento Sonoro, escrito com minha amiga Wasti, que continua a fazer parte de minhas inquietações, meus propósitos e ideais:

O desejo de fomentar mais espaços para as sonoridades presentes na Arte e na Pedagogia, entendidas como conhecimento, expressão e criação [...]. 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. (TRAVERZIM, HENRIQUES, 2018, p. 210)



Referências

- TRAVERZIM, M. e HENRIQUES, W. S. C. Som[ar], so[ar], toc[ar], escut[ar]. experienci[ar]... In: MARTINS, M. C.; BONCI, E.; MOMOLI, D. (Orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2018.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 208-2010.
- ZAMPRONHA, M. de L. S. *Da música, seus usos e recursos*. 2.ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.



PEDAÇOS-PINTURAS

Ana Ruas

Nos dois primeiros dias do Simpósio, convidei os participantes a realizarem uma pintura coletiva, explorando com tinta a extensão de uma lona de seis metros, inicialmente estendida sobre uma mesa e, mais tarde estendida no chão. No entardecer do segundo dia do evento, a pintura foi enrolada e levada para a Chácara Lane, imóvel tombado em 2004, que faz parte do Museu da Cidade, localizado ao lado da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Na casa, a pintura foi aberta no assoalho de madeira e fotografada pelas pessoas que ali se encontravam. Na sequência, virei a pintura contra o chão e com uma tesoura cortei o pano em 115 pedaços, de forma que os pedaços-pinturas só se revelavam quando desvirados.

Enquanto cortava eu só enxergava a tesoura e os recortes-imagens que, aos poucos, surgiam em frente do grupo que assistia a ação. Cortar a lona era a minha participação naquela ação poética, embora alguém tenha manifestado a vontade de cortar também. Fiz uma pilha de todos os pedaços-pinturas e os levei para o hotel. Dormi ao lado deles, desta forma, me despedia daquele momento que eu desejava “congelar”.

No dia seguinte, os pedaços-pinturas foram expostos na parede do auditório onde acontecia o simpósio. Cada participante foi convidado a escolher uma unidade para levar para casa. O pedaço-pintura não foi oferecido como uma lembrancinha, mas como uma memória.

Durante o processo da pintura, sentei por algumas horas ao lado da lona que ganhava cor. Observei e anotei atentamente a reação dos participantes que munidos de pincéis e tubos de tinta exploravam o suporte. Compartilho, neste texto, algumas impressões sobre o processo investigativo, resultado de uma ação-poética-colaborativa:

1. Muitos adultos, ao contrário das crianças, seguem padrões e sistemas para desenhar ou pintar, mesmo que lutem contra isso. Nesta ação, surgiram pinceladas espontâneas e autênticas, como também, padrões de formas orgânicas e geométricas que pareciam fazer parte de um repertório. Diante do desafio, participantes ficaram entusiasmados, excitados e felizes, enquanto outros, ficaram apreensivos.
2. O grupo que organizou o evento não fez cerimônia em dar a primeira pincelada. Estavam muito ansiosos para começar e havia um pensamento de liberdade no ar. Davam sorrisos largos e cerimoniosamente, até pediam licença para dar mais uma pincelada.
3. Alguns ouvintes do Simpósio pintavam pela primeira vez, isso ficava evidente no olhar e na forma que seguravam o pincel. Outros, manipulavam a tinta com saudades e aproveitavam aquele momento como alguém que aproveita uma nova chance.
4. Vinte por cento do público explorou o escorrido, o respingado e o movimento largo do braço em toda a sua extensão. Houve quem estivesse preocupado em não sujar a roupa de tinta. Outros, no entanto, divertiam-se com os dedos manchados.
5. O tempo médio de cada pessoa pintando foi de 5 minutos e algumas sem prestar atenção, apenas seguiam o fluxo, continuavam com a bolsa na mão e paravam por alguns segundos para pincelar, aleatoriamente. A maioria no entanto, deixou a bolsa de lado e se entregou à experiência. Algumas disfarçadamente, deixaram a cadeira do auditório e sentaram-se no chão durante as palestras, para participar mais um pouco da pintura que estava sendo construída nos fundos da sala.
6. A ocupação média de tecido durante a pintura, para cada pessoa, foi de 20 cm embora eu não tivesse limitado o espaço. Poucas pessoas inclinaram o corpo para alcançar uma área maior.
7. Timidamente, alguns só pintavam quando se certificavam de que ninguém estava por perto. Enquanto outros, faziam questão de pintar performaticamente, enquanto eram observados, filmados ou fotografados.
8. Muitos mostravam o que costumam ou sabem fazer e em alguns casos, agiam como se estivessem participando de um processo terapêutico, embora não fosse a proposta.



Fig. 1 - Ação Poética de Ana Ruas no auditório da Escola Americana na UPM e na Chácara Lane.

9. Observei também pessoas preocupadas em buscar seus próprios caminhos, outras preocupadas em finalizar, corrigir e padronizar o que havia sido feito pelos colegas. Por outro lado, alguns incomodavam-se com traços muito precisos e então, interferiam neles. Ou seja, durante uma pintura coletiva, existe um diálogo intuitivo, onde a pintura toma rumos inesperados e cada indivíduo se revela.
10. Na segunda tarde de Simpósio, deixei a lona descansar, sem pinceis e tinta por perto. Sobraram uns espaços em branco, propositalmente, para evidenciar a potência e necessidade dos espaços vazios, também para lembrar que, toda pintura tem um tempo de começar e um tempo de parar, mesmo que ainda sobre tinta.
11. No terceiro dia, quando os participantes entraram no auditório encontraram a pintura pendurada em pedaços e intuitivamente procuravam as marcas de tinta que haviam deixado na lona. Mas, cada um teve a liberdade de levar para casa um pedaço-pintura à sua escolha.
12. Por fim, acredito que esta experiência foi muito positiva, pois ouvi muitos corações batendo e vi muito brilho em cada olhar. Foi um prazer imenso compartilhar cores e proporcionar esta experiência aos educadores que lá se encontravam.



Referências:

Site: www.anaruas.com.br ; anaruas@terra.com.br ; contato@anaruas.com.br

Facebook: Ateliê Ana Ruas; Instagram: [anaruasartista](https://www.instagram.com/anaruasartista); ISSUU: www.issuu.com/atelianaruas

Youtube: principais vídeos no endereço Ana Ruas: *ImaginArte - Ana Ruas*; *Ana Ruas - Intervenção Origami*; *Ana Ruas - Intervenção Construções Verticais*; *Ana Ruas - Site Specific em Porto Alegre 2009*; *Ana Ruas - Intervenções Urbanas*; *Ana Ruas - Educando o Olhar, ciclo de palestras e oficinas*; *Ana Ruas - Site Specific na Pinacoteca Universitária de Alagoas*; *Ateliê Ana Ruas - Piquenique indoor*; *Ana Ruas - Projeto A Cor das Ruas*.



DERIVA POÉTICA :: CAMINHANDO “COM” O TERRITÓRIO CULTURAL DA CONSOLAÇÃO

Lilian Amaral
Andressa Argenta

Introdução

Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão tátil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. (CERTEAU, 2014, p. 163)

A presente reflexão propõe investigar os modos de fazer artísticos como práticas críticas, os processos de transformação no território deles decorrentes e implicações políticas no tecido social. Nessas circunstâncias abertas surgem determinados projetos para aprofundar a compreensão da expansão de limites tensionados pela arte contemporânea, propositores de espaços de encontros entre arte e vida, estética e política e entre artista e sociedade.

Cientes da ameaça acerca de nosso próprio legado, o da memória, buscamos propor, analisar e difundir ações cujos objetivos sejam o da conscientização sobre a importância do patrimônio cultural na contemporaneidade global, colocando ênfase nos processos protagonizados pelas comunidades e coletivos em territórios em transformação.

Os projetos desenvolvidos buscam uma identificação e socialização do patrimônio cultural a fim de fortalecer a sociedade acerca de seu próprio

patrimônio, gerando, assim, processos de apropriação social para garantir a conscientização, apropriação, a valorização, a intervenção, a transformação e a preservação do legado cultural, estabelecendo vínculos através de uma abordagem relacional entre pessoas, lugares e patrimônio.

Modos de Viver o Território: a atitude cartográfica e a A/R/Tografia como procedimento investigativo.

Os pesquisadores Barone e Eisner (2012, p. 02) afirmam que a pesquisa baseada em arte tem como objetivo “redefinir e, especialmente, ampliar o guarda-chuva conceitual que define o significado de pesquisa em si”. Através desse referencial, a A/r/tografia propõe relacionar as identidades exercidas pelo artista, o pesquisador e o professor por meio de uma perspectiva dialética e de investigação viva. Com esta metodologia Irwin e Springgay (2008) abrem uma tríade educacional para integrar: arte/criação, teoria/pesquisa e ensino/aprendizagem. Para Irwin (2008) Aristóteles foi o primeiro articulador da relação teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*), seguido no século XX por Dewey (2010) que propõe a experiência estética por meio do intelecto, sentimentos e funções práticas. Enraizada no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (2004), a A/r/tografia estimula a busca do que existe entre e dentre as práticas do fazer artístico, do pesquisar e do ensinar, valorizando os processos para além dos resultados. O rizoma é, portanto, um conjunto de elementos que se movem e operam por mutação, variação de fluxos e intensidades, com um significado permeante (IRWIN E SPRINGGAY, 2008, p. 101).

O desafio do procedimento cartográfico adotado na pesquisa em processo, em linhas gerais, reside em exercitar a sustentação da abertura de pensamento para receber tudo o que for se apresentando no processo de pesquisar como condição de possibilidade para se produzir conhecimento pertinente e consistente. *Acompanhar processos* (BARROS e KASTRUP, 2009) é ao que se destina o método da cartografia. São os processos e a dimensão interventiva que orientam sua prática e não metas e objetivos previamente definidos. Não se trata, contudo, de negligenciá-los ou eliminá-los porque nenhuma pesquisa que almeje certo rigor acontece sem parâmetros e propósitos. Porém, as metas e os objetivos são flexíveis por encontrarem-se subordinados aos caminhos que vão sendo desdobrados no próprio processo do pesquisar que acontece como intervenção. Por esta razão a proposta cartográfica sugere uma reversão da concepção tradicional de método

(*metá-hódos*) para *hódos-metá* porque a primazia recai sobre a experiência do caminhar da pesquisa.

Caracterizando-se como uma prática de pesquisa que tem por objetivo o acompanhamento de processos, a cartografia apresenta um forte viés interventivo e, por esta razão, assume o caráter de *pesquisa-intervenção* (PASSOS e BENEVIDES DE BARROS, 2012). Pesquisar é intervir na realidade e não apenas representá-la. Contudo, a intervenção que a pesquisa opera não é unilateral, ou seja, ela não se dá em um sentido único. Todos os que estão envolvidos na pesquisa estão implicados em todo o processo, configurando um mapeamento de territórios psicossociais, acompanhando as linhas de força que os constituem. Portanto, pesquisador-pesquisados-campo estão mutuamente implicados no ato de pesquisar.

Por ser interventiva e porosa, a perspectiva da cartografia supõe o mergulho do pesquisador no campo onde acontece sua investigação. Este mergulho implica o cartógrafo como mediador nos movimentos das forças, das intensidades e dos afetos circulantes, de modo a compor, com sua presença e ações, *o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica* (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2012) que, em seus movimentos vai desenhando e fazendo emergir paisagens e mapas (formas e realidades), também em movimento. Nessa medida, a pesquisa cartográfica acontece mediante o envolvimento implicado e reflexivo do pesquisador com tudo e com todos que participam da composição do campo.

Cartografar um campo é, portanto, um convite para habitar um território que, a princípio, não se habita. Desde esse ponto de vista, segundo Barros e Kastrup (2009), observa-se uma proximidade com a etnografia que acontece através da observação e/ou observação participante. Intervir e implicar-se no/com o campo demanda, assim, acompanhar processos. A processualidade da cartografia diz respeito ao modo de pesquisar. Os passos da pesquisa, tradicionalmente separados e organizados sequencialmente, não se separam na cartografia: “a processualidade está em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 58). Aliás, essas não são concebidas como etapas, mas passos que se sucedem sem parar. Nesse contexto, uma prática recomendada é a manutenção de um diário de campo onde, através da escrita e/ou de desenhos, sejam relatadas tanto informações objetivas, quanto impressões despertadas na interação com o campo. Tais anotações “colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 70).

Derivar, Caminhar, Errar: Quando o encontro se transforma em corpo coletivo, andante¹.

Fruto do Projeto “Territórios de Interesse da Cultural da Paisagem/TICP², o Território Cultural da Consolação³– no qual Instituições, Movimentos Sociais, Ongs e Sociedade Civil são partes integrantes – emergiu o curso de extensão “A cidade como experiência: território nômade”. Tais articulações emergem em 2016 por iniciativa da OnG Ação Educativa e do então embrionário Instituto Moreira Salles e vêm sendo desenvolvidas por meio de séries de ações educativas, culturais e ambientais que fortalecem a apropriação criativa e coletiva do centro da cidade de São Paulo.

Pelo terceiro ano consecutivo participamos do Simpósio Internacional de formação de educadores em arte e pedagogia organizado pelos grupos de Pesquisa GPeMC e GPAP do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie com ações poéticas que se convertem em narrativas co-elaborativas, propiciando uma expansão das discussões acadêmicas em práticas que engajam os participantes em experiências com o contexto urbano.

Em 2017 desenvolvemos percursos na Vila Buarque que foram associados a elementos intensificadores de percepções dos participantes acerca de suas relações com a Arte, a Pedagogia, a vida, a cidade, sintetizadas em palavras bordadas individualmente, em atitude poética, compondo uma colcha de palavras/imagens. Agrupados, apropriados e expostos, tais bordados que emergem no ambiente acadêmico, encontraram destino na rua, no espaço público, disposto para fruição do habitante urbano no alambrado que circunda o Teatro de Contêiner Mungunzá, situado no bairro da Luz, coração da região central da cidade, pejorativamente chamada de cracolândia, reterritorializando, assim, as micronarrativas e os desejos manifestos nos bordados, em textos outdoor porosos à apropriação dos passantes.

.....

1- Proposta de Lilian Amaral e participantes do Curso de Extensão A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA. TERRITÓRIO NÔMADE junto ao IV Simpósio Internacional Formação de educadores em arte e pedagogia, organizado pelos Grupos de Pesquisa Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas e Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, liderados pela por Mirian Celeste Martins, professora e pesquisadora junto ao PPG EAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

2-<http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/territorio-consolacao-atividades-culturais-imaginarios-urbanos-conflitos-e-resistencia/>

3-<http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/um-plano-para-preservar-o-patrimonio-e-valorizar-as-iniciativas-culturais/>

Caminhar entre Fronteiras: Percursos com o Território da Consolação

Tecer lugares requer uma certa sensibilidade na escuta. Escuta que abre para outros sentidos, uma entrega do corpo. Entrega que requer constante e apurada atenção. Mas uma atenção porosa, que se abre a flutuações, numa atitude atenta para avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta.

Convidamos os integrantes *do IV Seminário Internacional formação de educadores em arte e pedagogia*, para caminharmos juntos entre as fronteiras internas do bairro da Vila Buarque, ou o que se pode considerar como fronteira entre os microterritórios urbanos do centro. Esse modo de “estar com” o território foi disparado, em 2017, por caminhadas iniciadas pela Pesquisa, ação pedagógica e In(ter)venções junto ao Território Cultural da Consolação, em especial, junto ao III Simpósio Internacional de formação de educadores em arte e pedagogia, proposta de grupos de Pesquisa GPeMC e GEPAP, sob coordenação da profa. Dra. Mirian Celeste Martins, como mencionado anteriormente.

O coletivo resultante do encontro entre integrantes do Território Cultural da Consolação deu continuidade às caminhadas investigativas com o intuito de explorar as potencialidades do lugar para o desenvolvimento de projetos.

Ação Poética no IV Simpósio Internacional- Mackenzie > Chácara Lane⁴ | Museu da Cidade

1. Contexto

A Chácara Lane é remanescente de uma antiga chácara paulistana construída no final do século XIX e uma importante referência histórica para a memória dos assentamentos urbanos na cidade. Naquele final de século os moradores mais abastados possuíam, além da sua moradia no núcleo urbano central, chácaras localizadas em áreas próximas do centro da cidade ou nos seus arrabaldes para o lazer familiar. Foi residência do Reverendo George W. Chamberlain e funcionou como sede da Escola Americana, que deu origem à Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em 1906, o Dr. Lauriston Job Lane adquiriu da viúva do reverendo, Mary Amnesty Chamberlain, a chácara compreendendo casa de morada e benfeitorias.

.....

4- Chácara Lane - imóvel tombado em 2004 pelo CONPRESP / Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo.

A Chácara Lane, cujo endereço atual é a Rua da Consolação, entre as ruas Itambé e Piauí, contudo, permaneceu como chácara até os anos 1940, quando foi comprada pela prefeitura. O casarão foi declarado propriedade de utilidade pública pela Prefeitura em 1943, um ano após a morte de Dr. Job Lane. Desde então, ele foi utilizado para diversos fins: foi escola de educação infantil (embrião da atual Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes), funcionou em regime de comodato pelo Mackenzie, serviu para acervo do Arquivo Histórico Municipal (atual Arquivo Histórico de São Paulo) e abrigou a Biblioteca Circulante da Secretaria Municipal de Cultura (que depois foi transferida para a Biblioteca Mário de Andrade, em 2008). A Chácara Lane passou por obras de restauração entre 2008 e 2012 e agora volta a abrigar o Gabinete de Desenho com mostras a partir do acervo de cerca de 2 000 peças da Coleção de Arte da Cidade.

2. Procedimentos para Ativação Urbana: Geopoética dos Sentidos e da Memória.

- Caminhar como Método. Formação de duplas. Um dos integrantes venda os olhos. O outro orienta o parceiro no deslocamento do Mackenzie para a rua da Consolação em direção à Chácara Lane.
- Percurso como Texto. Atenção aos sentidos :: auditivo, sonoro, visual, tátil, olfativo/gustativo, sinestésico, ampliando a percepção e a “duração/profundidade” da experiência. O acompanhante que conduz o parceiro de olhos fechados descreve tudo o que vê / percebe, formulando um inventário visual. O caminhante de olhos vendados, por sua vez, amplia a atenção aos sentidos, sobretudo o auditivo, procurando atentar para o inventário processual narrado em meio à paisagem sonora urbana. CorpoCidade.
- Narrativa como Museu [de experiências]. Chegada na Chácara Lane. Encontro das duplas na varanda. Observação da edificação e entornos. Circulação pelos espaços: percorrer e descobrir caminhos e rastros.
- Inventário como Contexto. Composição de texto coletivo a partir das trocas de impressões entre o que foi percebido por um e por outro integrante da dupla, na deriva e na exploração da arquitetura/museu, em um “inventário do patrimônio efêmero” com a escrita de palavras inventadas que resultam da negociação da percepção compartilhada

pelas duplas que experimentaram “com” o lugar, o território: o corpo, a cidade, a imaginação e a memória.

- Tempo⁵ como Tradução: Apresentação do inventário “co-elaborado” permeado pela música *Oração ao Tempo*, de Caetano Veloso, cuja letra foi reproduzida em filipetas e suas estrofes distribuídas. Canção para ser cantada por duplas e acompanhada pelo grupo, pelos que lembravam da letra e da música, entrelaçando, assim, os distintos tempos experimentados na deriva.

Memória em Deriva: Inventário do Comum. Palavras-chave como dispositivos disparadores de subjetividades, sínteses e associações

A ação poética realizada entre o Mackenzie > < Chácara Lane / Museu da Cidade produziu um Inventário multisensorial composto pelas percepções, sensações, imaginações, memória, ativadas ao longo da perfoderiva coletiva; estas, compartilhadas em duplas, dispararam invenções de verbos e palavras-chave que apontaram para sentidos outros, ativando “relações entre”, híbridas, criadas no encontro entre pesquisadores errantes, mediadores caminhanes, “apreendendo” com o Território Cultural da Consolação.

Para melhor situar a utilização de palavras, e em especial, palavras-chave/palavras-inventadas como procedimentos em nossas pesquisas-intervenções com a finalidade de ampliar sentidos, conexões e co-elaborações, reproduzimos aqui, algumas ideias de Jorge Larrosa (2002) que nos inspiram em tais procedimentos co-autorais:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, (...) mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”.

.....

5- Elegemos o tempo como disparador e fio condutor que movimenta, esgarça e sustenta nossas relações com o que entendemos como memória, patrimônio.

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias (...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LAROSSA, 2002, p. 21)

As Palavras-chave ativaram sentidos resultantes de co-criação entre os participantes da deriva poética, provocando um deslocamento multisensorial entre as percepções do lugar - do Campus da Universidade Presbiteriana Mackenzie em direção à cidade, tendo a Chácara Lane como lugar de convergência, apropriação e experimentação. A escrita criativa resultante da ação coletiva, convocou a articulação entre os sentidos e a memória partilhada, resultando em novos repertórios e significados.

Inventações Com+Par+Trilhadas

Tempo fluído para declanchar – **TEMFLUCHAR**
 | *Amor e Cidade* – **AMORECIDADE** | *Movimento sensorial* – **MOVISORIAL** | *Percurso Olhar* – **PERCURSOLHAR** | *Chão + Luar* – **CHÃO LUAR**
 | *Devagar + Arte* – **VAGAR-TE** | *Gesto de abrir passagem* – **GESTEIRA** | *Encantar + aumento* – **ENCANTAUMENTO** | *Colagem + Educação + Neurônio* – **COLEDURÔNIO** | *Percepção + caminho* – **PERCEMINHO** | *Confiança + olho* – **CONFIO LHO** | *Narrativa + Experiência* – **NARRÊNCIA** | *Aroma + aramado* – **AROMAR** | *Inesperado + Arte* – **INEXPERARTE** | *Confiança + Lar + Fé* – **CONLARFÉ** | *Confiança + Apego* – **CONFIO LHO** | *Proteção + Segurança* – **CAPS** | *Curiosidade + Saudade* – **CURIOSSAUDADE** | *Lugar + Movimento* – **LUGAMENTO** | *Sensação + Agradável + conexão* – **SENSAGRAXÃO**

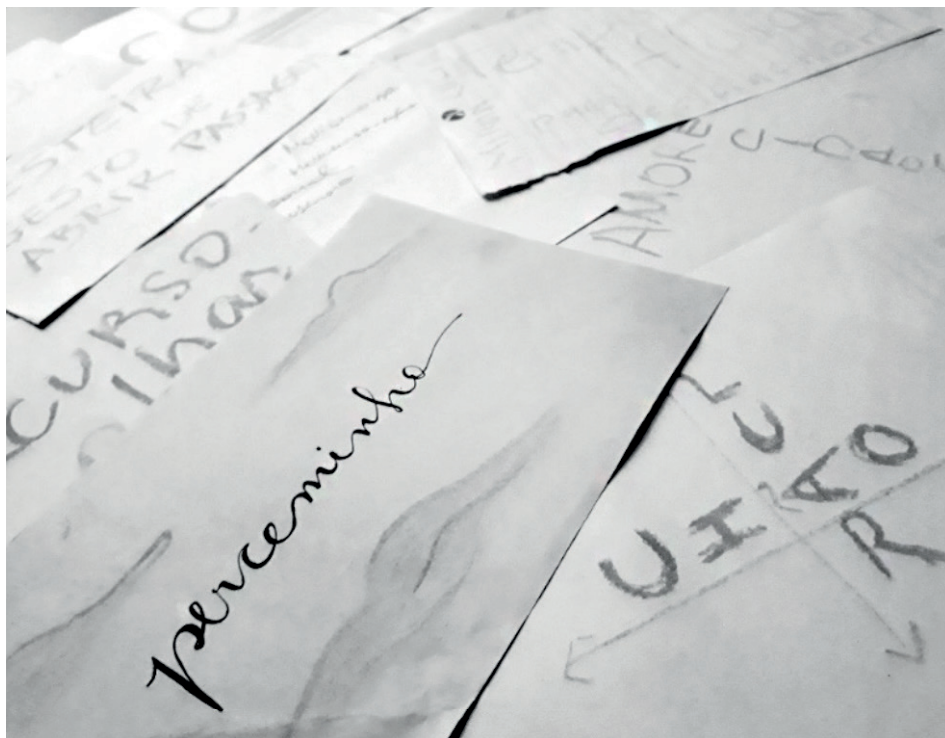


Fig. 1- Palavras-chave resultantes das negociações permeadas pela experiência geopoética, realizadas pelas duplas de pesquisadores que compartilharam o percurso multissensorial. Fonte: Acervo da autora.

A cidade narradora: inventário-relato de percepções e afetos no Território Cultural da Consolação⁶

São Paulo, cidade que visito pelo silêncio e as derivas afetivas ao acaso. O silêncio, pois, permite ao me calar a escuta da cidade e suas vozes, ao acaso, porque sempre me deparo com uma nova descoberta, ao passo que mergulho na cidade em que sempre estou visitante, desta vez assim era.

No silêncio, ao distanciar-se da rotina diária, o corpo se coloca em outro tempo, o que possibilita as derivas afetivas, no sentido de mergulhar nas histórias contadas, imaginadas, deixando-se afetar por esta experiência. Ao caminhar pela

.....

6- Relato realizado por Andressa Argenta/UESC, a/r/tógrafa convidada para caminhar e dialogar com Lilian Amaral/Medialab UFG/UNESP, pesquisadora, a/r/tógrafa proponente da ação poética descrita no presente ensaio.

cidade é possível se deparar com novas descobertas, ao passo que a curiosidade pelas mesmas, podem levar a outros lugares inimagináveis. É uma oportunidade de mergulhar nos inúmeros desdobramentos e sensações que a cidade pode propiciar. É deste modo que procuro estar quando estou a visitar algum lugar, seja qual for, e desta vez, novamente na capital paulista.

Já ouviu falar na Chácara Lane? Eu não. Mas gostaria. Me soa curioso pensar que, no território em que estávamos, tempos atrás não havia prédios, nem texturas, sons e cheiros urbanos, assim como há em todas as grandes cidades. Lilian Amaral nos preparou uma surpresa na *deriva poética: caminhando “com” o território cultural da Consolação*, no desafio de sair do espaço da Universidade Mackenzie e fazer um percurso até a Chácara Lane, que se situava há alguns minutos de distância.

Deveríamos encontrar um par para, em duplas, o desafio começar. Ganhamos um folheto e uma venda. Não nos conhecíamos, eu e a moça que estava ao meu lado, mas, em um sorriso generoso com o olhar decidimos que seríamos o par. Ela, uma cidadina paulistana; eu, uma nômade vinda do Sul, apaixonada pela cidade e suas histórias. Ambas mediadoras culturais – o que trouxe a empatia imediata do espírito curioso e propositivo de um mediador – nos tornamos disponíveis uma para a outra, o que abre as possibilidades de invenção e a disposição para se desafiar, além de desafiar o outro.

Ao sair da Universidade Mackenzie em duplas, uma usaria a venda nos olhos e a outra seria narradora do percurso. Decidimos que quem permaneceria de olhos vendados seria ela, a cidadina paulistana, e a mim caberia ser a narradora inventariante. Concordamos ser interessante ela estar neste lugar de vendada para percorrer seu próprio território, desafiando suas percepções e memória pela escuta do outro e do espaço atravessado.

Luzes, muitas luzes, entre semáforos, carros, placas luminosas, bares e transeuntes. Meus pés sentem uma textura rugosa ao caminhar, dois passos e sinto o piso liso, mais alguns passos, bolinhas, linhas geométricas. As texturas do solo me chamam a atenção e deslocam meu peso e sensações para baixo, meu corpo e atenção se alteram neste ato de narrar com os sentidos, investindo na perspectiva de uma geopoética do lugar performativo.

Assim, narrando o que via, me colocando como uma curadora de texturas, escolhi o que narrar – a sensação dos pés no chão e das mãos ao percorrer as superfícies, as quais se transformaram em olhos que traduziam para nós a cidade que emergia na experiência compar+trilhada. Estava sendo curioso para mim, que a tudo podia ver e, para ela, uma sensação outra, permitindo ao acaso estar presente. Ela, com os receios

de quem não tem controle dos próprios passos – receio este, que todos temos ao deixar de nos apoiar no sentido da visão, perdendo o controle do que conhecemos ou, neste caso, do que enxergamos para nos orientar e posicionar –, mas com a confiança estabelecida no contato e cumplicidade momentânea e o fascínio das descobertas do que até então não se revelava.

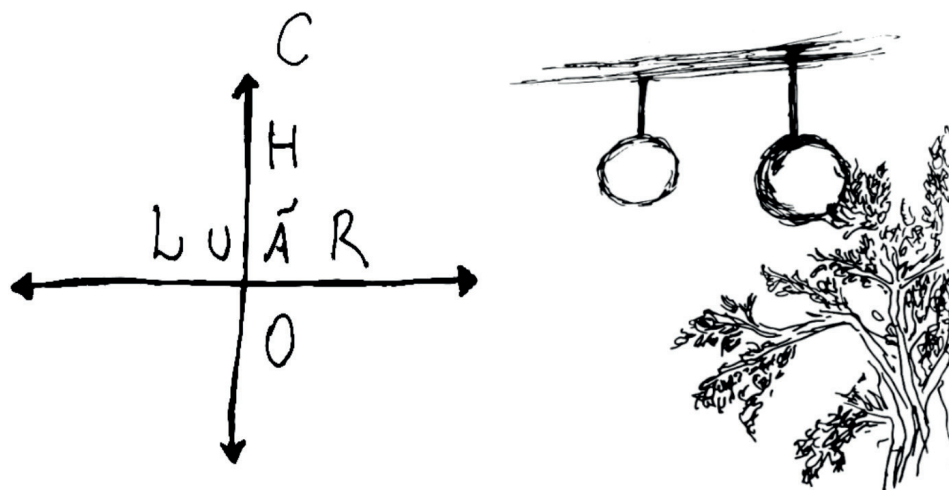


Fig. 2 - Dupla de a/r/tógrafos – Caminhando com o território da Consolação, deriva poética realizada entre o Mackenzie e Chácara Lane. Andressa Argenta e pesquisadora participante, junho, 2018. Fonte: Acervo da autora.

Depois de alguns minutos no entrosamento com as histórias contadas e das texturas das diversas superfícies, para nossa surpresa, a Chácara Lane estava muito perto. Em frente, uma entrada para o universo desconhecido e cheio de memórias no meio do coração da cidade, da agitada Consolação. *Estou vendo luminárias tão lindas quanto a lua cheia, são luas cheias, cheiro de mato e as luzes mudam de cor pelo ventar das árvores, chegamos* – disse a ela. Ela sorria dizendo: *preciso fazer este caminho novamente, preciso ver todas as calçadas e suas texturas*, ao comentar sobre a experiência de sentir tais transições enquanto caminhávamos.

Quantas vezes percebemos e de fato vemos as paisagens, figuras, cores, superfícies, texturas por onde caminhamos? Este correr diário da pressa nos distrai de tamanhas e diferentes sensações de estar com a cidade e de estar com o corpo poroso, atento e disponível para nossos sentidos. Nossa palavra-síntese? *ChãoLuar*⁷.

Um percurso com o sentir do chão ao encontro com o luar. Dois extremos que guardam muitas surpresas no estar entre, no estar com, no mediar, no ser atravessado, na suspensão do Tempo. A proposta de que cada dupla pudesse estar em posições diferentes neste percurso possibilitou a pausa para o tempo de escuta, de colocar todo o corpo à disposição da experimentação. Seja para o narrador que inventaria a paisagem cultural ou para aquele de olhos vendados; trata-se de experimentar o caminhar como prática estética e dispositivo de ampliação da percepção de modo a evidenciar e perceber as sutilezas perdidas pelo cotidiano.



Figs. 3 e 4 - palavras-chave, imagens síntese. Por Andressa Argenta. Fonte: Acervo da autora.

A Chácara Lane, em seu palacete cheio de histórias, guardava mais uma surpresa: a passagem secreta entre universos que foram separados pelas ocupações daqueles territórios da cidade. A artista Carmela Gross, em sua exposição individual ocorrida na Chácara Lane como parte das ações do Museu da Cidade *Arte a Mão Armada*, cria a *Escada-Escola*, um *site-specific*, de 2016, que permanece no

.....

7- *ChãoLuar* Palavra-chave Desenho. Andressa Argenta, 2018

local ampliando as tensões e conexões estabelecidas entre educação e cultura, criando um canal de acesso que opera potencialidades educativas, de exploração cognitiva, cultural e de apropriação do patrimônio urbano, subvertendo a relação de distanciamento, para uma outra, de aproximação, acesso, circulação e de autonomia performativa da escola no Território Cultural da Consolação.



Fig. 5 – Exposição “Arte a Mão Armada”, Museu da Cidade, São Paulo. Artista Carmela Gross. Intervenção Escada-Escola, site-specific, de 2016. Fonte: Foto-ensaio de Mirian Celeste Martins.

A potência do diálogo intercultural estabelecido pela conexão real e simbólica ativada pela *Escada-Escola* entre Chácara Lane e a EMEI Gabriel Prestes encontra eco na política pedagógica daquela instituição. “A nossa responsabilidade é devolver a cidade para as crianças“, informa a coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Gabriel Prestes, Naíme Silva, que aponta a intenção da instituição de se firmar como elemento de um território educativo e, na mesma medida, revela os enfrentamentos ainda necessários para tanto. A presença das crianças no território faz parte do projeto político pedagógico da instituição chamado “Percurso das Infâncias da EMEI Gabriel Prestes, Diálogos no Território e o Olhar da Criança sob a Cidade Educadora”. Os gestores entendem que o principal mote é o brincar e a valorização das culturas e saberes infantis. Essa diretiva caminha ao lado do desejo da escola de colocar as culturas infantis na cidade e de, ao mesmo tempo, abrir-se para o arranjo territorial⁸.

Reflexões em processo, inconclusas, porosas

O território pode ser entendido como um espaço habitado por construções históricas e políticas, a partir de nossas relações sociais, afetivas, econômicas e culturais, isto é, relações de poder. “Um território é sempre político e muitas vezes produzido através de exclusões, pois a produção do território é sempre violenta, prevendo recortes e contornos” (CAMPBELL, 2017, p. 52). Entende-se tanto um movimento que reforça a segregação e o fechamento desse território, desdobrando-se numa “reclusão territorial”, como também potencializa uma dinâmica de convívio, pelas múltiplas identidades.

O conceito de território, por Haesbaerth (2007, p. 37) nos traz uma abordagem sobre suas dimensões, pensando-o muito mais como um processo de territorialização do que uma entidade fixa, num sentido relacional, inserido dentro de múltiplas temporalidades e velocidades e, por fim, em conjugação entre o material e o simbólico. Assim, Haesbaerth (2007, p. 74) inscreve o conceito de multiterritorialidade em que se experiencia vários territórios ao mesmo tempo, podendo ser definida como uma “[...] reterritorialização complexa, em rede e com fortes conotações rizomáticas, não hierárquicas, [...]” a possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios, pode se dar tanto através de uma ‘mobilidade concreta’, no sentido de um deslocamento físico, quanto ‘virtual’, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico, como nas novas experiências espaços-temporais proporcionadas pelo chamado ciberespaço.

Os processos de multiterritorialização podem trazer, assim, tanto um hibridismo cultural como o fechamento das identidades e espaços segregados. Não há, portanto, como pensar a fronteira somente nessa zona de contágio. Ela é ambígua, pois, (...) “se as fronteiras desejam preservar as identidades, também são epidermes porosas que colocam os lados em contato” (CESAR, 2011, p. 142). Abrange tanto conflitos como potencializa trocas. Talvez a fronteira que se coloca seja uma que se constitua como zona de contágio, mesmo diante das linhas segmentares, das estratificações. Mas ainda assim, não deixa de ser linha, como o rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.43): (...) linhas de segmentaridade, de estratificação (...) mas

.....

8- EMEI GABRIEL PRESTES entende a cidade como extensão da escola. Escola – Educação no Território. Site Cidade Escola Aprendiz. Educação Integral – ver: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/emei-professor-gabriel-prestes-entende-cidade-como-extensao-da-escola/>

também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. A fronteira não é somente divisória, é um limite que pode ser borrado, uma zona de contágio, ainda que diante das linhas segmentares, das estratificações, das divisórias.

Retornando à experiência proposta para o *IV Simpósio Internacional de formação de educadores em arte e pedagogia* no contexto do Território Cultural da Consolação, a escuta do percurso criou um outro tempo de experiência, convivência com o território, inventando conexões com os saberes, memórias e a escrita deste relato de pesquisa em processo. Para além da implicação da cartografia como método, sugere-se, aqui, uma atitude cartográfica permeada por interterritorialidades.

A caminhada, assim, aponta, lança suspeita, borra, arrisca, atravessa, transgride, respeita, acolhe, corresponde às trajetórias que “falam”. Todas as modalidades entram em jogo, mudando a cada passo e repartidas em proporções, em sucessões e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes, os afetos: uma diversidade de operações enunciadoras.

O que buscou-se na Deriva Poética Mackenzie ><Chácara Lane/Museu da Cidade foi a criação de uma situ-AÇÃO de encontro investigativo, sensorial e afetivo, proposta para aprofundar relações entre participantes do Simpósio, e entre estes, seus repertórios e o Território da Consolação / Território Educador, ampliando, assim, as perspectivas de intervenção processual no território das subjetividades que o constituem.

Investidos de atitude (c)a/r/tográfica, os participantes – artistas, pesquisadores, professores exploraram as inúmeras camadas – superfícies, imaginação e memórias individuais e coletivas, construídas com o lugar, presentes nas arquiteturas, nas relações e nas pequenas ações – singelas utopias de transformação do comum, no sentido mesmo da transformação geradora de realidades.



Referências

AMARAL, L. Geopoética: cartografia dos sentidos. Artigo apresentado no 22º Encontro Nacional Anpap, Ecossistemas Estéticos. In: *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Afonso M., Idanise H., (Orgs.). 1. Ed. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/09/Lilian%20Amaral.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

- _____. Museu efêmero: o museu é o mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidades e bens culturais. In: PINHEIRO, A. R. S. (Org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.
- BARONE, T; EISNER, W. E. *Arts based research*. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012.
- BARROS, L. P., KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina, 2009.
- CAMPBELL, B.. Arte para cidade sensível. São Paulo: *Invisíveis Produções*, 2015. Disponível em: <<https://arteparaumacidadeensivel.wordpress.com/>>. Acesso em: 30 de set. de 2018.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CESAR, M. F. *Nós, o outro, o distante, na arte contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs 1. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- IRWIN, R. *A/r/tography: a metonymic métissage*. In Irwin, R. L.; Cosson, A. de. (eds.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. 2005).
- IRWIN, R; SPRINGGAY, S. *Being with A/R/Tography*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, UNICAMP, 2002.
- HAESBAERT, R.; ARAUJO, F. G. B. de. *Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro: Access, 2007.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.



NARRATIVA VISUAIS: AS IMAGENS NOS FAZEM PENSAR ...

Olga Egas

Rita Demarchi



Etienne Samain, no livro *Como pensam as imagens*, afirma que toda a imagem nos faz pensar... Enquanto pesquisador, ele investiga o “como” a imagem nos faz pensar, como elas existem, como vivem, como nos fazem viver... Almeja desvendar algo da “maneira como a imagem nos provoca/convoca a pensar” (SAMAIN, 2012, p.21)¹.

Nesse sentido, consideramos que o exercício de elaboração das narrativas visuais para apresentação no Simpósio, no dia seguinte, nos requisita um olhar aberto para as infinitas possibilidades de registrar e compor com imagens que nos fazem pensar...

Procuramos captar ao longo do dia imagens que consideramos potentes para dialogar com a ambiência e os acontecimentos do encontro. Para além dos registros das conferências e das convencionais fotos do auditório, focamos pequenos detalhes, fragmentos singulares, olhares atentos, movimentos fluídos, abraços e sorrisos, similaridades e contrastes em diferentes enquadramentos – que o público participante normalmente não vê... Pretendemos compor as narrativas visuais restaurando o pertencimento das pessoas em diálogo com as apresentações das mesas.

Para além de uma síntese estética, importa-nos que as imagens nos possibilitem, descobrir o não visto, reconhecer o visto e ainda, fazer viver e reviver coletivamente os momentos vivenciados no encontro anterior e resgatar os conceitos e ideias apresentados. Esse é um diálogo visual, no movimento sutil entre a câmera fotográfica e o olhar, o nosso e do Outro e as memórias construídas no pensamento de cada um dos participantes do Simpósio.

Para isso, a narrativa visual tem uma intenção e um plano de trabalho. Permanecemos em estado de invenção durante todo o Simpósio, atentas às apresentações das mesas e ao público, provocadas pela multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas que o evento nos oferece.

Não é de hoje que as imagens seduzem e por outro lado, provocam desconfianças, inclusive na esfera acadêmica. Entretanto, como pesquisadoras das Metodologias Artísticas de Pesquisa baseadas na Fotografia, compreendemos que um discurso visual é o conhecimento que seleciona e oferece informações estéticas e outras formas de compreender a realidade e para tal, prescinde da dimensão artística.

.....

1- SAMAIN, Ettiene (org). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012
 ROLDÁN, J. & VIADEL, R. M. *Metodologias Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibre, 2012

Na prática, clicamos um grande número de imagens/dia e após o encerramento das atividades diurnas, empreendemos uma seleção delas. Aproximadamente duzentas fotos dispostas de forma cronológica, dão início ao processo de refinamento do quê e do como queremos narrar. Nova seleção de imagens reduz o conjunto para cem fotos, aproximadamente. A essa coleção agregamos uma trilha sonora, selecionada em função das imagens e dos acontecimentos do dia e concluímos com os créditos finais. Assim, o que denominamos narrativa visual é uma complexa trama de som e imagens, pensamentos, visualidades, subjetividades e memórias. Com a duração média de cinco minutos, nossa narrativa visual será apresentada ao público presente no início das atividades do dia seguinte.

Nossa produção artística e fotográfica para este evento se completa com a elaboração de foto-ensaios que permeiam o material impresso/ebook advindos do Simpósio. Compreendemos o foto-ensaio como uma argumentação visual, onde cada uma das fotografias estabelecem interrelações e, agrupadas, compõem sucessivas possibilidades de interpretações e significados até dar forma, com suficiente clareza, à uma ideia ou um raciocínio, que vai além das palavras.

Desta forma, nossos modos de pensar, investigar e argumentar, oriundos de nossos interesses pessoais pela visualidade contemporânea e sedimentados por nossas pesquisas de doutorado, se fazem presente e ressoam por todo o Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia.

As imagens nos fazem pensar, sentir, viver... e é muito bom tê-las como ofício.



QUEM SOMOS?

Alessandra Ancona de Faria. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e no Instituto Avisa Lá. Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestra em Teatro Educação pela USP. Pesquisadora do LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, UNICAMP) e do GPAP (Grupo de Estudos sobre Arte e Pedagogia, UPM). E-mail: <leleancona@hotmail.com>

Ana Angélica Albano. Curadora, professora livre docente colaboradora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, professora convidada da Faculdade de Educação da Universidade da Cantábria e pesquisadora do LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação da UNICAMP e do Centro Botín, Santander/Espanha. E-mail: <nanalbano@gmail.com>.

Ana Carmen Franco Nogueira. Artista, Arte/Educadora, Arteterapeuta. Atua em formação de educadores na área de Arte, Inclusão e Arteterapia. É mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa Arte e Inclusão, Acessibilidade cultural, Artes táteis, Pintura Encáustica e Encáusticaterapia. E-mail: <anacarmenn@gmail.com>.

Ana Ruas. Artista premiada e arte/educadora. Seu ateliê é aberto ao público, com propostas de atividades interdisciplinares e discussão de temas que permeiam a contemporaneidade, desde 2011. Realiza várias intervenções urbanas e projetos educativos em Instituições públicas e privadas. Formada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas pela UFPF/RS, com Especialização em Arte e Novas tecnologias pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: <contato@anaruas.com.br>.

Andressa Argente. Professora, Artista e Mediadora. Doutoranda em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Mestre em Artes Visuais pelo mesmo programa. Membro do Espaço Cultural Armazém e Coletivo Elza (Florianópolis/SC). E-mail: <andyartesvisuais@gmail.com>.

Aurelice Vasconcelos. Fotógrafa e professora da Secretaria de Educação do DF. Mestre em Ecologia Humana e Educação/UnB. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura/Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro dos Grupos de pesquisa: GPeMC e Arte e Linguagens Contemporâneas, ambas na Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: <aurelice.vasconcelos@gmail.com>.

Daniel Momoli. Professor da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e da Faculdade Senac/SC. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai (IDEAU). Membro do Arteversa – Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência; e do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. E-mail: <danielmomoli@hotmail.com>.

Débora Rosa. Professora da rede pública do Município de São Paulo. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou em exposições como educadora, formadora e supervisora. Membro do GPeMC – Grupo de Pesquisa e Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. E-mail: <rosadeboraxxx@gmail.com>.

Diga Rios (Diogo Sérvulo da Cunha Vieira Rios). Atua desde 2006 no Coletivo Mapa Xilográfico e desde 2013 no Bloco Fluvial do Peixe Seco. Coordenou o Núcleo de Ação Social da Escola Experimental Pueri Domus. Atuou como educador de cultura digital do SESC-SP e na Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil/SP e educador em escolas. Integrou o grupo Alerta! de intervenções urbanas. Mestre em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da Unesp. E-mail: <mapaxilografico@gmail.com>.

Elaine Schmidlin. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Professora no Programa de Pós-graduação e no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UEDESC/CNPq, em experimentações com a filosofia da diferença, a arte e a educação. E-mail: <s.elaine@gmail.com>.

Estela Maria de Oliveira Bonci. Docente do Centro Universitário Faculdade das Américas. 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. Membro do GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e do GPAP – Arte na Pedagogia. E-mail: <estelabonci@hotmail.com>.

Fabiana Vidal. Doutora em Educação pela UFPE/PE com bolsa CAPES na Paris I – Pantheon Sorbonne. Mestre em Educação pela UFPE/PE, Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB/DF. Membro da diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil (biênios 2013–2014 e 2017–2018). Atua como docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE. Membro do GPAP – Arte na Pedagogia e do GPECAE – Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação. Email: <fabiana.vidal@uol.com.br>.

Fabio Wosniak. Doutorando e Mestre em Artes Visuais pela UEDESC. É Vice-coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina – REM/SC (Gestão 2013–2015) e Editor Assistente da Revista Apotheke (UEDESC). Integra o GPAP, o Grupo de Pesquisa Entre Paisagem (UEDESC) e o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. E-mail: <fwosniak@gmail.com>.

Fernando Azevedo. Professor do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE/UAG. Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Membro do

GEARTE – Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <f_azevedo@hotmail.com>.

Gloria Jové. Docente na Faculdade de Educação, Psicologia e Trabalho Social e coordenadora do Doutorado em Educação Inclusiva na Universidade de Lleida/ Espanha. Atua na formação de professores propondo metodologia de aprender no entorno da arte contemporânea desde a inter e a transdisciplinaridade e com o território. Coordenadora do grupo Espai hibrid (<http://www.espaihibrid.udl.cat/>). E-mail: <gjove@pip.udl.cat>.

Ilana Seltzer Goldstein. Professora no Departamento de História da Arte e do Programa de Pós-Graduação em História da Arte na Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP. Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e mestre em Mediação Cultural pela Universidade Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP). Membro do grupo de pesquisa Todas as Artes Todos os Nomes. E-mail: <ilagolds@yahoo.com>.

Inaicyra Falcão dos Santos. Livre-docente na área de Práticas Interpretativas/ Dança do Brasil, Professora Colaboradora da UNICAMP e cantora. Mestre em Artes Teatrais e doutorado em Educação Universidade de São Paulo. Desenvolveu pesquisas junto à Universidade Obafemi Awolowo/Ifé/Nigéria e no Laban Centre for Movement and Dance/Inglaterra. Coordena o grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa Corpo e Ancestralidade. E-mail: <inaicyra@gmail.com.br>

Joaquin Roldán. Professor e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais e Educação da Universidade de Granada/Espanha. artista visual – desenhista, escultor e fotógrafo e especialista em métodos de investigação e ensino baseados em arte. Doutor em Belas Artes pela Universidade de Granada. Professor convidado no Instituto de Tecnologia de Massachussetts/EUA. E-mail: <joaquinroldan@ugr.es>.

Leandro Belinaso Guimarães. Professor na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na formação de educadores ambientais e de professores de ciências e de biologia, praticando pedagogias com as imagens e as narrativas embebidas de ficção. Orienta pesquisas que articulam educação, arte, cultura, a partir de perspectivas que flertam com os estudos culturais e as filosofias da diferença. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Líder do Grupo Tecendo: cultura arte educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. E-mail: <lebelinaso@gmail.com>.

Lilian Amaral – Artista Visual, Pesquisadora e Curadora Independente. Pós-Doutorado pela Faculdade de Artes Visuais da UFG, e em Arte, Ciência e Tecnologia pelo Instituto de Artes da UNESP. Doutora e Mestre em Artes pela USP. Dirige a Rede Internacional de Educação Patrimonial Iberoamericana. Membro dos Grupos de Pesquisa BR :: AC Barcelona Recerca Arte

y Creación da Universidade de Barcelona; do Núcleo de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas/Média Lab/UFG e Grupo de Pesquisa Arquivo, Memória e Cidade da UPMackenzie. E-mail: <lilianamaral@uol.com>.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi. Professora Adjunta da UFSCar – campus Sorocaba. Doutora e Mestre em Educação pela USP. É 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. E-mail: <lucialombardiuscar@gmail.com>.

Mariane Blotta Abakerli Baptista. Coordenadora e docente do Bacharelado em Artes Visuais e da Licenciatura em Música da Faculdade Santa Marcelina. Atua no setor educativo de museus e instituições culturais como supervisora das equipes educativas. Doutora em Arte e Educação e mestre em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona/ES. Membro do GPeMC. E-mail: <ma.abakerli@gmail.com>.

Milene Valentir. Professora de Arte na Educação de Jovens e Adultos e representante de Artes Cênicas e Artes Visuais no CECAP/Centro de Formação de Professores. Atua desde 2006 no Coletivo Mapa Xilográfico e desde 2013 no Bloco Fluvial do Peixe Seco. Mestre em arte e educação pelo Instituto de Artes da Unesp. E-mail: <mapaxilografico@gmail.com>.

Mirian Celeste Martins. Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura onde é líder dos grupos de pesquisa GPeMC e GPAP. Foi professora do Instituto de Artes/UNESP e da Faculdade Santa Marcelina. Mestre pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora pela Faculdade de Educação/USP. E-mail: <mcmart@uol.com.br>.

Mirza Ferreira. Artista da Dança e Focalizadora de Danças Circulares. Atualmente desenvolve um trabalho de pesquisa sobre preparação corporal para estudantes de canto. Pesquisadora do LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, UNICAMP) e do GPAP (Grupo de Estudos sobre Arte e Pedagogia, UPM). Doutora em Educação pela UNICAMP. E-mail: <profmirza@hotmail.com>.

Monique Traverzim. Docente na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Musical, na Graduação no curso de Licenciatura em Música e no curso de Pedagogia no Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP). Doutoranda e Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação do IA da UNESP. Participa como pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – G-PEM/UNESP) e do GPAP/UPM. E-mail: <niqueflauta@gmail.com>.

Olga Egas. Artista e professora de Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana

Mackenzie e mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/UNESP. Coordenadora do MIRADA – Grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente (FACED/UFJF). Pesquisa Ensino de Arte, Formação de professores, Cultura visual e Metodologias Artísticas de Pesquisa. E-mail: <olga.egas@ufff.edu.br>.

Paulo Nikolas Mescole. Pianista e professor de Musicalização Infantil em escola da rede municipal de ensino de Louveira. Graduando no Curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP). E-mail: <nikolasmescole@outlook.com>.

Regina Machado. Professora Livre-docente aposentada e colaboradora do Pós-Graduação no Programa de Artes Visuais na área de concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte na ECA/USP. Mestre em Educational Theater – New York University e doutorado em Arte e Educação pela USP. E-mail: <retetelam@gmail.com>.

Renata Queiroz Americano. Professora da Pós-graduação em Abordagem Educativa Reggio Emilia do Instituto Singularidades, supervisora pedagógica do Instituto Acaia de Jatobazinho/MS. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do GPAP – Arte na Pedagogia. E-mail: <renataqamericano@gmail.com>.

Rita Demarchi. Artista e professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP/Cubatão. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Artes Visuais pelo IA/ UNESP. Atuou em diferentes contextos da educação básica e superior. Pesquisa mediação cultural, metodologias artísticas de pesquisa, experiência estética, encontros com o outro e com a arte em museus e exposições. E-mail: <ritademarchi@hotmail.com>

GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – O GPAP, desde 2012, é formado por professores de Arte em cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e dá continuidade às lutas pela reivindicação da Arte nestes cursos desde a década de 1980, atento às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transformaram as matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da Arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros. Suas pesquisas estão registradas no dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (2014), em artigos apresentados em congressos e no livro impresso e em e-book :formação de educadores; modos de pensar e provocar encontros com a mediação cultural: (Terracota, 2018). Sua pesquisa atual é “Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia” com levantamento em anais de importantes congressos da área. Integrantes do GPAP: Líder: Mirian Celeste Martins (UPM); Vice-líder: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFScar); Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP); Ana Paula Abrahamian (UFRPE); Daniel Bruno Momoli (UFRGS); Estela Maria Bonci (FA); Fabiana Souto Vidal (UFPE/FAEB);

Fabio Wosniak (UDESC); Iveta Maria B. Ávila Fernandes (IA-UNESP); Jonas Nogueira Jr. (UPM); Jurema Luzia de Freitas Sampaio (UNICAMP); Maria Alice Proença (USP); Maria José Braga Falcão (UNISO); Mirza Ferreira (Unicamp); Monique Traverzim (UNIFACCAMP/IA-UNESP); Olga Egas (UFJF/IAE); Renata Queiroz Americano (I. Singularidades; UPM); Simônica da Costa Ferreira (UPM); Susana Rangel (UFRGS); Thaíse Luciane Nardim (UFTO) e Wasti Silvério Ciszevski Henriques (Ia-UNESP). <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>>;<www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>.

Grupo de Pesquisa: Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC.

Originou-se 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) e o evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações - no SESC/Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrando a Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura inicia-se este grupo que tem apresentado pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicou dossiê na Revista TRAMA Interdisciplinar (2013) e os livros Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos (Ed. Terracota, 2012 e 2018) e livro impresso e em e-book :formação de educadores; modos de pensar e provocar encontros com a mediação cultural: (Terracota, 2018). Pesquisa atual: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” voltada ao pensamento rizomático e implicações em pesquisas, curadorias educativas e arte contemporânea imersas no giro educacional. Integrantes do GPeMC: Líder: Mirian Celeste Martins (UPM); Vice-líder: Rita Demarchi (IFSP); Adriana Vilchez Magrini Liza; Ana Carmen Nogueira (UPM); Bruno Fischer Dimarch (UNICSUL); Cristina Maria Susigan Almeida (UPM); Daniela Souza Martins Grillo (SEE/SP); Débora Rosa da Silva (SMS/SP); Estela Maria Oliveira Bonci (FA); Mara Paulete Herbst Kahan (UPM); Marcia Cristina Polachini de Oliveira; Maria Filippa da Costa Jorge (SME/SP); Maria José Braga Falcão (SEE/SP); Maria de Lourdes Sousa Fabro (UnB); Maria Lucia Bighetti Fioravante (USP); Mariane Blotta Abakerli Baptista (FASM); Olga Maria Botelho Egas (UFJF); Viviane Rose Fowler OnG Ritmos do Coração). <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154>>;<www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>.



*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

GPAP

*GPAP – Grupo de Pesquisa
Arte na Pedagogia*

GP_eMC

*GP_eMC – Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural:
contaminações e provocações estéticas*



Este livro foi composto com as fontes Museo Sans, Merriweather e Cabrito Sans.
Produzido pela Terracota Editora e Serviços Ltda – (11) 2645.0549

Formação de Educadores: Contaminações Interdisciplinares com Arte na Pedagogia e na Mediação Cultural consiste em uma coletânea de artigos apresentados por ocasião do IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, ocorrido em 2018 na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), sob a coordenação das professoras doutoras Mirian Celeste Martins (UPM), Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP) e Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar).

Com financiamento do Fundo Mackenzie de Apoio à Pesquisa (Mackpesquisa) e da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o livro visa consolidar as perspectivas desenvolvidas e os resultados obtidos no âmbito dos Grupos de Pesquisa de Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas (GPeMC), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da UPM.

Já o título do livro, concebido sob a ideia de se revelar situado entre dois pontos, demonstra a necessidade premente de se permanecer aberto a outros sentidos, ou seja, significa que não há a pretensão de se ter posse da verdade absoluta e definitiva, mas sim a de contribuir, mediante uma reflexão interdisciplinar, para a formação integral dos futuros professores. Neste sentido, os “Blocos de Textos”, que fazem as vezes dos capítulos e são expressos por “modos de”, reforçam a percepção de que estamos lidando com pensamentos particulares que, ao interagirem com outros “modos”, constituem novos saberes, numa espécie de ascese.

Uma série:
&arte&educação&cultura.
Movimento, conexões,
impulsos, provocações e
contaminações nos entres
de arte, educação e cultura.

O primeiro da série, **Pensar
juntos mediação cultural:
[entre]laçando conceitos e
experiências** já em sua edição,
traz estudos e pesquisas entre
territórios de arte e cultura,
organizado pelo Grupo de
Pesquisa GPeMC/Mediação
Cultural: contaminações e
provocações estéticas.

:**formação de educadores:
modos de pensar e provocar
encontros com a arte e
mediação cultural:** é o
segundo da série. Somam-se
nele os artigos escritos em
2015, 2016 e 2017. 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 impulsionadora
de um agir que interage,
intervêm e desassossega...

Artigos tecidos por muitas
mãos nos **Simpósios de
Formação de Educadores em
Arte e Pedagogia**, conectados
pela formação de educadores
e organizado pelos Grupos de
Pesquisa GPeMC e GPAP/Arte
na Pedagogia do Programa
de Pós-graduação em
Educação, Arte e História
da Cultura da Universidade
Presbiteriana Mackenzie.

:**formação de educadores:
contaminações
interdisciplinares com arte
na pedagogia e na mediação
cultural:** Dois pontos que se
abrem para outros dois pontos
e assim seguem, marcam
esta terceira publicação que
focaliza o **IV Simpósio de
Formação de Educadores
em Arte e Pedagogia** realizado
em junho de 2018. Modos de
viver conexões estéticas, de
provocar conexões culturais
e de trabalhar potências
interdisciplinares. Modos de
pensar a formação docente
e de questionar cenários
contemporâneos em Arte,
Pedagogia e Mediação
Cultural, trazendo sempre
contaminações poéticas.
Um convite a seguir
produzindo férteis encontros
com a arte e a vida...