



organizadores

Luciana Gruppelli Loponte

Cristian Poletti Mossi

arteversa

arte,
docência
e outras invenções



organizadores

Luciana Gruppelli Loponte

Cristian Poletti Mossi

arteversa

arte,
docência
e outras invenções

| São Paulo | 2023 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786

ARTEVERSA: arte, docência e outras invenções / Organizadores Luciana Gruppelli Loponte, Cristian Poletti Mossi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-628-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96283

1. Educação. 2. Arte. 3. Professores. I. Loponte, Luciana Gruppelli (Organizadora). II. Mossi, Cristian Poletti (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-632-0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Kues1 - Freepik.com Entre as beiras da escola III, Entre as beiras da escola IV - Juliana de Lima Veloso
Imagens das capas internas	Entre as beiras da escola I, Entre as beiras da escola II, ALMAÇO: cenas para a eternidade II, ALMAÇO: cenas para a eternidade III - Juliana de Lima Veloso
Tipografias	Swiss 721, Abril Fatface, New Order
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizadores	Luciana Gruppelli Loponte Cristian Poletti Mossi

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

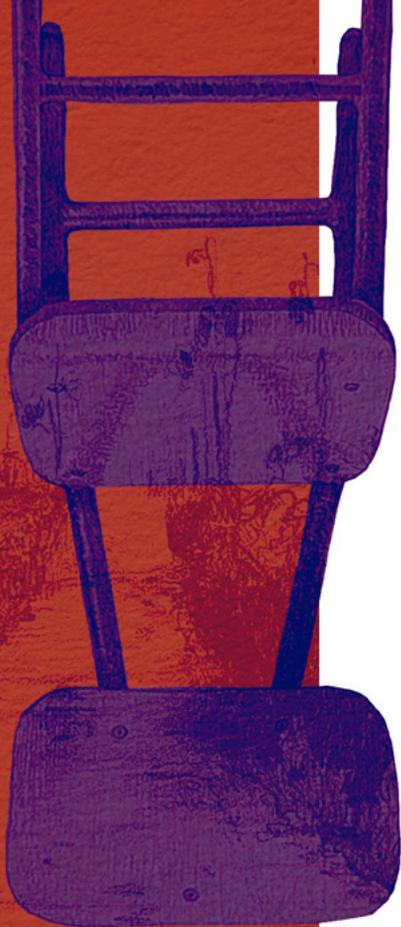
Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

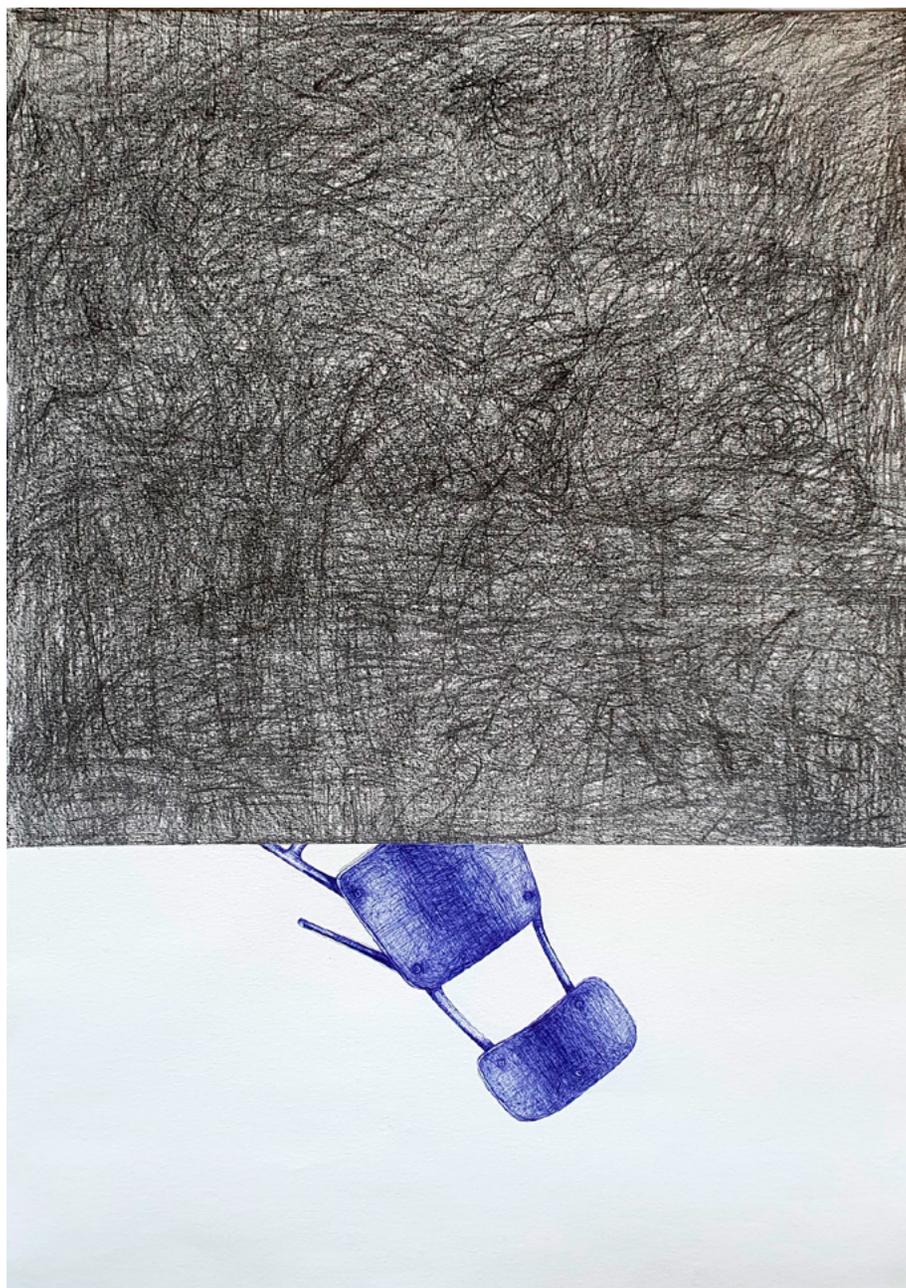
William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)



ENTRE AS BEIRAS DA ESCOLA I (2019)

Desenhos em lápis grafite e caneta esferográfica azul sobre papel canson (61x43,5cm)



ENTRE AS BEIRAS DA ESCOLA II (2019)

Desenhos em lápis grafite e caneta esferográfica azul sobre papel canson (61x43,5cm)



ENTRE AS BEIRAS DA ESCOLA III (2019)

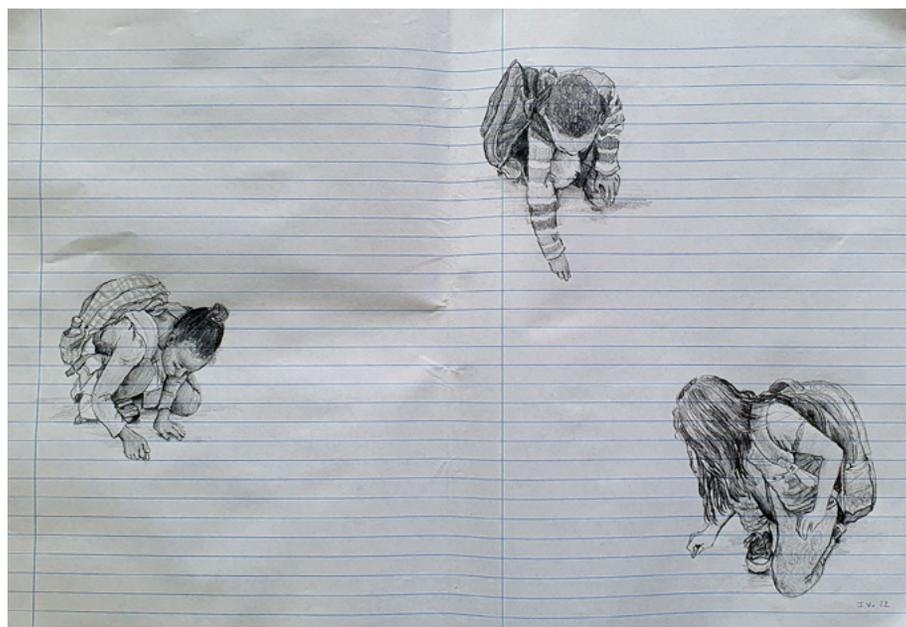
Desenhos em lápis grafite sobre papel canson (43,5 x 61 cm)





ENTRE AS BEIRAS DA ESCOLA IV (2019)

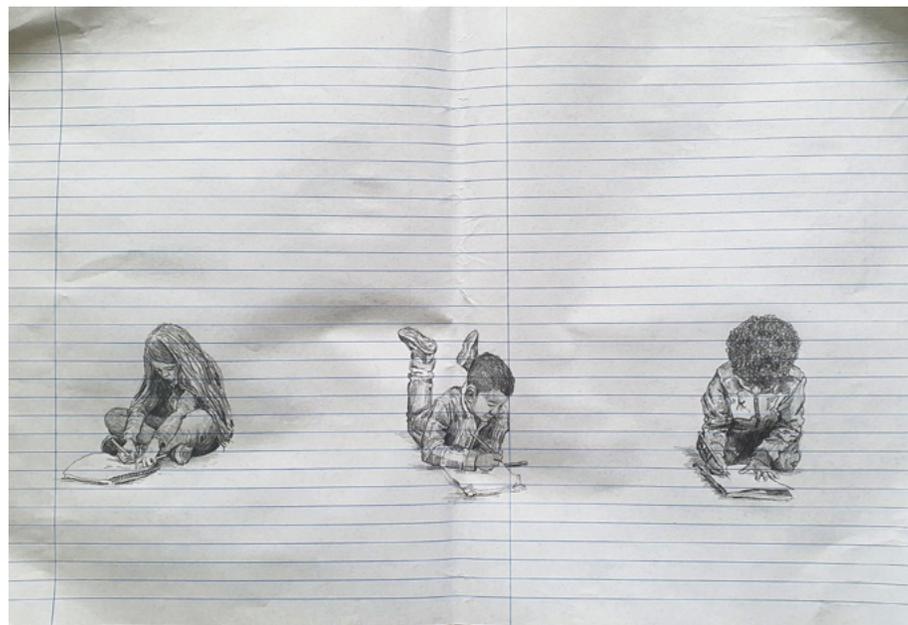
Desenho em lápis grafite e caneta esferográfica azul sobre papel canson (61x43,5cm)



ALMAÇO: CENAS PARA A ETERNIDADE II (2022)

Lápis grafite sobre papel papel almaço (27,5x 40cm)





ALMAÇO: CENAS PARA A ETERNIDADE III (2022)

Lápis grafite sobre papel papel almaço (27,5x 40cm)



Sumário

Arte, Docência e Outras Invenções:

apresentação 19

Luciana Gruppelli Loponte
Cristian Poletti Mossi

Parte I

ARTE, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA EM DESLOCAMENTO

Capítulo 1

Nem Arte, nem Educação 30

Luis Camnitzer

Capítulo 2

Virando 38

Irit Rogoff

Capítulo 3

**Encontros e devires transoceânicos
com arte contemporânea e formação docente** 58

Glòria Jové

Parte II

ARTE E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Capítulo 4

**Artes visuais e educação em associações
vinculantes na formação docente** 73

Carmen Lúcia Capra



Capítulo 5

Quando os eixos atravessam o currículo:

formação e acolhimento
na Licenciatura em Artes Visuais 90

Daniel Bruno Momoli

Sonia Tramuja Vasconcellos

Capítulo 6

Arte, animalidade e infância:

potências éticas, estéticas e criativas
para a formação docente 107

Tathiana Jaeger de Moraes

Capítulo 7

(Re)habitar a escola no tempo presente:

exercícios cotidianos do fazer docente
com a arte e a escola 121

Deborah Vier Fischer

Karine Storck

Parte III

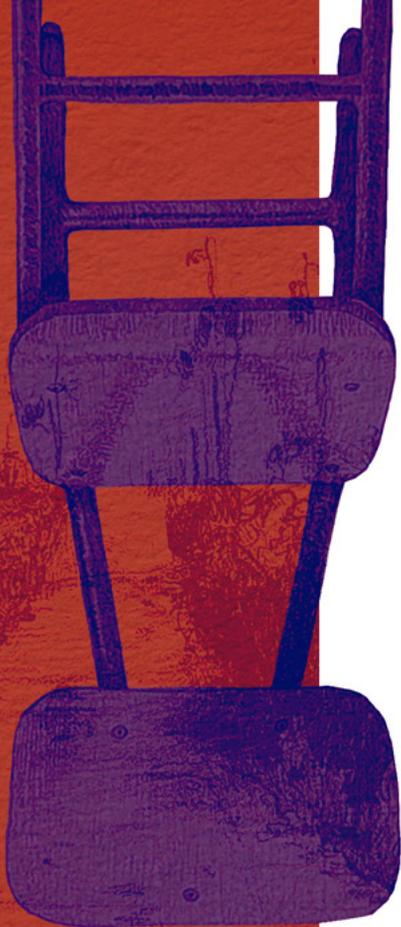
**PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS,
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Capítulo 8

Os projetos de artes visuais

na rede municipal de ensino de Porto Alegre,
como a arte pode ser “inço”? 138

Carine Betker



Capítulo 9

**Docência, pensamento filosófico
e processos artísticos contemporâneos
na educação da primeira infância..... 152**

Alexandre Santiago da Costa

Capítulo 10

**Possibilidade da emergência
de um sistema sensível:
caso da corporação Casa Três Pátios
de Medellín, estudo baseado na complexidade..... 166**

Bernardo Bustamante Cardona

Capítulo 11

**Kit do (im)possível:
a dimensão estética na formação
docente no ensino superior 179**

Marcelo Feldhaus

Capítulo 12

**O campo expandido da arte e da docência:
experimentações entre Porto Alegre e Lleida..... 195**

Luciana Gruppelli Loponte

Capítulo 13

**Pensar é altamente feminino,
criar é altamente feminino:
relações entre arte, feminismos e docência..... 215**

Taís Ritter Dias



Parte IV

ARTE E EXPERIMENTAÇÕES EM PESQUISA

Capítulo 14

Fazer pesquisa em educação ao nível do rio:
 com arte e filosofia e 230
Grupo POVOAR: arte, educação, filosofia e outros afetos

Capítulo 15

Resistência e criação de si
em uma pesquisa em educação 242
Carla Giane Fonseca do Amaral

Capítulo 16

Fissuras no cenário brasileiro:
 um ensaio escrito/visual sobre
 as interdições na arte e na educação em 2017 256
Juliana de Lima Veloso

Capítulo 17

Uma filosofia do ser morada:
 habitar com arte a escola,
 a natureza e a maternidade 269
Alessandra Baldissarelli Bremm

Sobre os organizadores 282

Sobre os autores e as autoras 283

Índice Remissivo 288



Arte, Docência e Outras Invenções: apresentação

Luciana Gruppelli Loponte

Cristian Poletti Mossi

Uma questão ficou grávida. Grávida de indagações, grávida de outras perguntas. Grávida de apostas. Grávida de um coletivo. Grávida do desejo de se reunir sistematicamente para pensar as relações possíveis entre arte contemporânea, educação e formação docente.

Assim surgiu o Arteversa. De uma questão, ou de muitas: *que relações podemos estabelecer entre arte contemporânea, educação e formação docente?* Ela nos acompanha já há pelo menos sete anos e, nesse tempo, retornamos a ela muitas e muitas vezes de modo a reatualizá-la. Quais práticas artísticas contemporâneas nos interessam, quais nos mobilizam? O que nos perturba no campo da educação e da formação docente? De que modo percebemos que nossas discussões e práticas em torno de arte, experiência estética e formação docente podem trazer olhares novos, pontos de vista pouco pensados?

Desde a criação do *Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência* em 2015, temos tido como foco principal de estudo as relações entre arte, experiência estética e formação docente. Até então, temos nos organizado em três linhas de pesquisa que se complementam: (1) Arte e processos de formação docente; (2) Práticas artísticas contemporâneas, educação e docência; (3) Gênero, artes visuais e educação. Essas linhas não se excluem, se interpenetram e tem se atualizado ao longo desse tempo.



Contamos com a participação de pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades do país e do exterior, que estão divididos por essas linhas de pesquisa e atuam como docentes tanto na educação básica, como no ensino superior. Essa rede vem se fortalecendo e combina não só tempos e espaços em multiplicidade, como também uma variedade de perspectivas no que concerne às inter-relações, grosso modo, entre arte e educação. O Arteversa entende que pesquisar, ensinar, produzir conhecimento, se dá sobremaneira nessa horizontalidade que aporta não apenas confluências, mas também disputas e negociações de sentidos.

Nos últimos anos, mesmo antes do Arteversa se organizar como um Grupo de Pesquisa junto à Plataforma do CNPq, tivemos financiamento público para algumas pesquisas através de várias edições do Edital Universal do CNPq: “Arte e estética na formação docente”, em 2007; “Arte contemporânea e formação estética para a docência” em 2010; “Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética”, em 2013; “O campo expandido da arte e da docência: aproximações, tensões, processos e práticas artísticas contemporâneas”, de 2018 até o momento atual. Tais investigações fortaleceram a formação do Arteversa como um Grupo de Pesquisa e foram ajudando a cultivar algo que para nós, hoje, é muito caro: os trânsitos e as invenções possíveis entre arte e escola, arte e educação, arte e docência. Sem dúvida, é nos desdobramentos entre essas dimensões que o grupo se sustenta e aposta que pode oferecer alguma contribuição.

O nosso *site*, por exemplo, expõe isso de forma explícita, enquanto plataforma que comporta não apenas as produções do Grupo, mas também as aliadas e os aliados dos planos de pensamento que traçamos com nossas pesquisas individuais e coletivas. Artistas, autoras e autores que, para nós, têm sido caros na composição daquilo que compreendemos e propomos enquanto arte, educação e pesquisa. Nesse sentido, é possível acompanhar as atualizações que



vão ocorrendo nesse suporte, através das redes sociais. Desde o lançamento do nosso site (www.ufrgs.br/artevera), a intenção foi de criar um canal de comunicação com o público docente através das seções “Coleção de Artistas” e “Textos para abrir uma conversa”, convidando a uma aproximação de docentes com as questões instauradas sobre o tempo presente pela produção artística contemporânea. A nossa intenção nunca foi a de indicar “como ensinar” arte contemporânea, mas de convidar a pensar junto, a descobrir novas vias de compreensão de temas emergentes que dizem respeito à vida de todos nós, tais como: feminismos, sexualidades, racismos cotidianos, ambiente, infância, escola, pandemia e tantos outros. Como os processos formativos da docência podem expandir-se a partir dessas novas “configurações do possível”, como nos provoca Rancière (2012)?

Além das reuniões do grupo, temos realizado reuniões abertas à comunidade, como ações de extensão articuladas à pesquisa, constituindo-se como um espaço de escuta e produção que contribui muito com o nosso trabalho. Elas têm funcionado como momentos muito singulares, onde é possível expor a um coletivo ampliado aquilo que temos realizado, mas também como momentos para abrir-se a olhares, percepções, pontos de vista, enfim, elementos diversos que, sem as reuniões abertas e a efetiva participação de muitas pessoas que colaboram com nossas propostas e investidas, não chegariam até nós. A dinâmica sempre tem funcionado da mesma forma: lançamos às pessoas convidadas uma questão e, assim, elas encontram formas de produzir respostas a partir dela. Essas questões são formuladas sempre pelo coletivo de pesquisadoras e pesquisadores mediante temas e noções que estão em circulação em seus estudos e investigações, mas, sobretudo, são ancoradas nos debates que realizamos em nossos encontros mensais.

Em nossa primeira reunião aberta, em 2016, os convidados Marcos Vilella Pereira e Lucimar Bello pensaram conosco: *O que/ou de que*



*modo a arte (especialmente, as práticas artísticas contemporâneas) potencializa os campos da educação, formação e pesquisa? Em 2017, Glòria Jové nos ajudou a pensar: O que pode ser uma escola? Em 2018, as professoras Renata de Oliveira e Caetano, Andréa Senra Coutinho e Luciane Uberti foram convidadas a explorar a indagação: Arte e escola: que trânsitos são possíveis? Além das reuniões abertas, outros eventos foram organizados pelo Arteversa ao longo desses anos de existência do Grupo. Assim como as reuniões abertas, os eventos orientaram-se por uma questão que serviu de guia para as convidadas pensarem suas proposições. Em junho de 2019, por exemplo, Glòria Jové apresentou uma série de práticas de educação atravessadas por arte, por ela criadas e experimentadas na Universidade de Lleida (Catalunha/Espanha), em sua fala *E se o museu fosse uma escola?* Em novembro do mesmo ano, o Arteversa teve o prazer e a felicidade de receber Ivone Richter, grande nome do ensino das artes visuais no Brasil, para, além de comemorar seus 80 anos de vida, pensar com ela e sua obra *O que precisamos dizer de novo em arte e educação?**

No chamado “novo normal” imposto pelas medidas de isolamento social em função da pandemia de Covid-19, foi necessário, ainda que arduamente, nos reinventarmos em meio à crise. Nossas reuniões mensais passaram a ser realizadas on-line e a produção de conteúdo oriunda das pesquisas que realizamos, passaram a tocar em temas conectados ao momento que estamos vivendo: quais contribuições a arte e a educação podem oferecer ao contexto pandêmico e de isolamento? No final de 2020, realizamos uma reunião aberta que foi transmitida de modo on-line, tendo como convidada a artista Ana Flávia Baldisserotto, que explorou respostas possíveis para a pergunta que está no nosso site: *que relações podemos estabelecer entre arte contemporânea, educação e formação docente?* E, em 2021, oferecemos um curso de extensão virtual em parceria com o PRAPEDI (Programa de Extensão Práticas Pedagógicas do Colégio de Aplicação da UFRGS) que se chamou “Práticas artísticas para [desacomodar,

desassossegas, mobilizar, tensionar, movimentar, criar] práticas pedagógicas”, com participantes de várias partes do país. Em 2022, temos o prazer de organizar este livro, em que oferecemos nossas produções e modos de pensar sobre arte e docência, arte e educação, esperando chegar a um público mais amplo.

Uma das principais bússolas que tem guiado o Arteversa ao longo desses anos é a concepção de arte não como algo para poucos, algo apartado do cotidiano e desconectado das formas de existência que compõem um mundo comum. Arte, para o Arteversa, pode ser, antes de mais nada, criação coletiva de éticas, estéticas e políticas, invenção de instrumental poético para surfar, para deslizar pelo fluxo da vida. Daí seu potente atravessamento – ou *arteversamento*, se preferirmos falar nos termos de uma licença poética – com a educação e a docência. Como grupo, temos inventado novas relações entre arte e docência, fugindo das relações mais óbvias e superficiais. Convidamos a cada um que nos lê a inventar conosco.

O título deste livro, *ARTEVERSA: arte, docência e outras invenções*, quer marcar o caráter móvel, não hierárquico e inventivo com que entendemos a relação entre arte e docência. Temos explorado de muitas maneiras novas combinações, ações e possibilidades entre a arte, especialmente as possibilidades abertas por produções artísticas contemporâneas e o que se entende por docência, em qualquer área de conhecimento. O que as artes podem dizer à docência? O que a docência, em especial, a docência para a educação básica pode dizer às artes? Neste livro, oferecemos para a leitura alguns textos oriundos de pesquisas ou de práticas pedagógicas que nos convocam a pensar sobre algumas dessas questões.

O livro está dividido em quatro seções: *Arte, educação e docência em deslocamento*; *Arte e processos de formação docente*; *Práticas artísticas contemporâneas, educação e docência*; *Arte e experimentações em pesquisa*.



Na seção *Arte, educação e docência em deslocamento*, trazemos três textos escritos originalmente em língua estrangeira (espanhol e inglês) e que, através deste livro, ganham uma versão em português pela primeira vez. A nossa intenção é oferecer ao público brasileiro a circulação de novas ideias em torno de arte e educação, a partir de textos que têm interessado e inspirado o grupo. O texto de Luis Camnitzer, *Nem arte, nem educação*, é parte de publicação oriunda de evento realizado em Madrid, Espanha em 2015/2016 que se intitulava “Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró o artístico”. O evento, que se configurava como uma exposição e um programa de atividades, foi organizado pelo Grupo de Investigación de Educación Disruptiva de Matadero Madrid (GED). Camnitzer, artista uruguaio radicado nos Estados Unidos, ocupou pela primeira vez a posição de curador pedagógico em uma exposição de arte contemporânea, a 6ª edição da Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre em 2007, e destaca-se por sua crítica ácida tanto aos sistemas engessados da arte quanto da educação. Neste texto específico, Camnitzer critica a separação disciplinar e fragmentada entre arte e educação, enfatizando que declarar “nem arte, nem educação” não é uma negação, mas uma declaração crítica que busca uma palavra que ainda não existe.



O texto de Irit Rogoff, “Virando”, publicado pela primeira vez pelo *E-flux Journal* em 2008, é considerado um texto chave para a discussão em torno da chamada Virada Educativa (*educational turn* ou *giro educativo*), movimento que marca um crescente interesse de programas curatoriais e da produção artística contemporânea em relação à educação. Rogoff questiona se essa chamada virada do campo artístico em direção à educação, em contraponto às demandas educacionais tradicionais e globalizadas de produtividade, traduzidas na criação de formatos diversos de exposições, eventos e produções artísticas, manteria seu ímpeto inicial ou seria engessada, transformando-se e sendo apropriada como uma mera marca estilística.



O terceiro texto desta seção, escrito especialmente para este livro por Glòria Jové, professora da Universidad de Lleida, Espanha, conta um pouco dos encontros e devires transoceânicos inaugurados desde sua primeira visita ao Brasil, quando participou como formadora da ação educativa da 10ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Desde esse primeiro encontro em 2015 até hoje, estreitamos uma linda parceria entre idas e vindas ao Brasil e à Espanha, descobrindo afinidades, partilhando ideias, explorando novos territórios e pensando junto em torno das relações entre arte contemporânea e formação.

A seção *Arte e processos de formação docente* conta com quatro textos. O texto de Carmen Lúcia Capra, “Artes visuais e educação em associações vinculantes na formação docente”, parte da discussão sobre o que a autora chama das “políticas da arte na formação docente em artes visuais”. A autora defende, com forte densidade filosófica, que uma atitude política teria melhores condições de atender aos principais objetivos da educação básica, principal caminho trilhado por licenciandos em artes. O texto de Daniel Bruno Momoli e Sonia Tramujas Vasconcellos, “Currículo articulado por eixos: formação e acolhimento na licenciatura em artes visuais” apresenta discussão em torno de experiência de formação realizada no curso de Licenciatura de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná, durante o período de isolamento decorrente da pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021. Uma proposta educativa emergencial foi construída, baseada em diferentes eixos, aproximando o curso a práticas interdisciplinares. Tathiana Jaeger de Moraes, em “Arte, animalidade e infância: potências éticas, estéticas e criativas para a formação docente” mobiliza a literatura de Clarice Lispector e obras da artista Nara Amélia para defender que “os animais, a infância e a arte parecem pensar, sentir e viver a vida num outro tempo, inventando outros modos de relação consigo, com os outros e com o mundo”, propondo que as relações entre arte, animalidade e infância podem desencadear processos formativos docentes mais criadores e abertos à diferença. O texto de Deborah Vier

Fischer e Karine Storck, “(Re) habitar a escola no tempo presente: exercícios cotidianos do fazer docente com a arte e com a escola”, parte de cenas-imagens de escola, considerando especialmente o momento inédito vivido nas escolas em decorrência da pandemia de Covid-19. Que escola foi essa que habitamos e (re)habitamos em meio a uma pandemia que forçou o nosso afastamento deste espaço?

A seção *Práticas artísticas contemporâneas, educação e docência* apresenta seis textos em que alguma conversação entre a produção artística contemporânea, a educação ou a docência é estabelecida. Carine Betker, no texto “Os projetos de artes visuais na rede municipal de ensino de Porto Alegre, como a arte pode ser inço?”, inspira-se na série *Inço é arte?*, de Ana Flávia Baldisserotto, buscando formas de resistência em projetos de ensino de artes visuais realizados na rede municipal de Porto Alegre, apesar das mudanças políticas de diferentes governos. Alexandre Santiago da Costa, em “Docência, pensamento filosófico e processos artísticos contemporâneos na primeira infância”, instaura algumas perguntas importantes: quais as relações possíveis entre o pensamento filosófico, docência na educação infantil e processos artísticos contemporâneos frente às novas demandas curriculares e às pedagogias da infância? Quais os atravessamentos e transversalidades na educação estética da primeira infância com o pensamento filosófico e os processos artísticos contemporâneos? O texto de Bernardo Bustamante Cardona, “Possibilidade da emergência de um sistema sensível: caso da corporação Casa Três Pátios de Medellín, estudo baseado na complexidade”, traduzido do espanhol especialmente para este livro, busca descrever um sistema de comunicação simbólica que emerge ao relacionar arte e pedagogia em contextos sociais na cidade de Medellín, Colômbia, tendo como caso escolhido a Casa dos Três Pátios, organização que reúne as necessidades da comunidade e o trabalho de artistas docentes. Marcelo Feldhaus, em “Kit do (im)possível: a dimensão estética na formação docente no ensino superior”, problematiza a pedagogia universitária, o cuidado de



si em Michel Foucault e algumas produções de arte contemporânea como disparadoras para pensar em uma dimensão ética e estética na docência no ensino superior, a partir de experiências realizadas em uma universidade comunitária. No texto “O campo expandido da arte e da docência: experimentações entre Porto Alegre e Lleida”, Luciana Gruppelli Loponte, em conversação com textos publicados neste livro, como os de Luis Camnitzer, Irit Rogoff e Glòria Jové, trata da chamada “virada educativa” e de experimentações dos grupos Espai Hibrid e Arteversa em torno de aproximações inventivas entre arte contemporânea e docência. Encerrando esta seção, Taís Ritter Dias, em “Pensar é altamente feminino, criar é altamente feminino: relações entre arte, feminismo e docência”, pergunta com o coletivo boliviano Mujeres Creando, Grada Kilomba e outras artistas: “Como podemos tomar as práticas feministas presentes na arte contemporânea para pensar a educação em um país persistentemente violento com as mulheres?”.

Na última seção do livro, *Arte e experimentações de pesquisa*, reunimos quatro textos que, de alguma forma, tensionam práticas comuns em pesquisa em educação a partir da arte. O Grupo POVOAR: arte, educação, filosofia e outros afetos apresenta em seu texto coletivo “Fazer pesquisa em educação ao nível do rio: com arte, filosofia e...”, modos de pensar a pesquisa em educação como fluxo, como propulsora de criação e de experimentação, uma pesquisa que aprende com o corpo e que incentiva conexões em multiplicidade. Carla Giane Fonseca do Amaral, em “Resistência e criação de si em uma pesquisa em educação” trata das formas de resistência encontradas em sua pesquisa de doutorado em que, uma coleção de memórias e uma prática poética de criação com *post its*, a colocou na posição de *sujeita-estudante-professora-pesquisadora-artista*. Em “Fissuras no cenário brasileiro: um ensaio escrito/visual sobre as interdições na arte e na educação em 2017”, Juliana de Lima Veloso apresenta algumas produções visuais criadas no âmbito de uma pesquisa de mestrado que se constituíram em uma forma distinta de apresentar dados de



uma investigação, rompendo com modos tradicionais de realizar uma pesquisa acadêmica. No texto “Uma filosofia do ser morada: habitar com arte a escola, a natureza e a maternidade”, Alessandra Baldissarelli Bremm apresenta três vivências em que arte e vida se entrelaçam fortemente, envolvendo uma residência artística em uma escola, a relação entre arte e natureza a partir de obras de alguns artistas e a experiência estética da maternidade.

Com alegria, oferecemos esses textos para abrir muitas conversas em torno de arte, educação e docência, desejando que essas escritas ativem novas ideias e criações. Os textos reunidos aqui estão impregnados de arte, vida e seus movimentos desestabilizadores e incertos. Com este livro, reforçamos o nosso compromisso político, ético e estético com o campo da educação, com a formação docente fora de padronizações alinhadas com produtividade e eficácia, com a defesa da democracia e da educação pública de qualidade. Mais do que nunca, reafirmamos a nossa crença na força impulsionadora da arte na educação e na docência e, como Cervetto e López (2018), manifestamos o nosso desejo de “imaginar o futuro da educação fora das expectativas convencionais existentes”. Imaginar, inventar e continuar pensando é o nosso modo reiterado e urgente de resistir.

REFERÊNCIAS

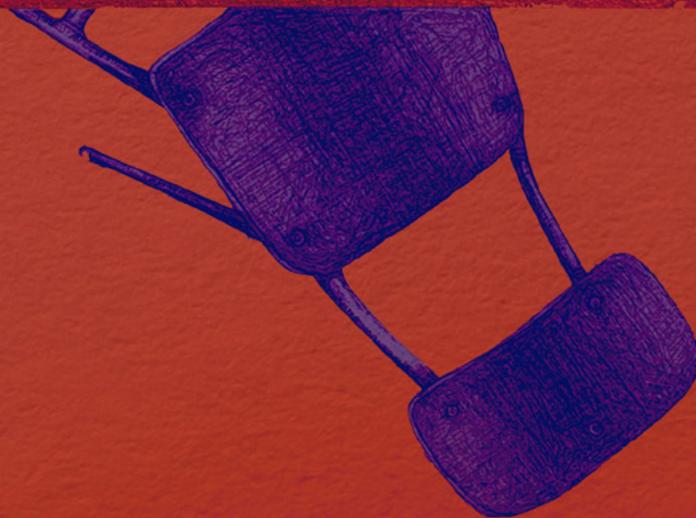
CERVETTO, Renata, LÓPEZ, Miguel A. O horizonte transformador da educação. *In*: CERVETTO, Renata, LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. SESC: São Paulo, 2018. p. 11-19.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Parte

I

**Arte,
educação
e docência
em deslocamento**





1

Luis Camnitzer

Nem arte, nem educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.1



Isso de “nem arte, nem educação” parece uma excelente ideia¹. Nem tanto porque nenhum deles, intrinsecamente, sirva para algo, mas porque, a esta altura das coisas, ambos são termos que estão em um estado de corrupção e deformação que fazem com que já não sirvam para nada. Quando se decide oficialmente que os assuntos relacionados com a arte se distanciam da educação, não estamos enfrentando uma estupidez ministerial soberana (ainda que nos dê prazer defini-la como tal). Estamos em uma situação muito mais grave, que é a de ser vítimas de uma ideologia que deu novos significados às palavras e na qual muita gente crê. De acordo com esses significados, a arte é uma atividade que serve para o ócio, e a educação é um serviço de fabricação de empregados que trabalham para interesses alheios. Podemos culpar o sistema financeiro e seus instrumentos (como o relatório PISA²), mas deveríamos também culpar-nos a nós mesmos por sermos passivos e permitirmos a usurpação das palavras. Já não se trata de rebatizar a arte e a educação com um “Joãozinho” e uma “Maria”, ou qualquer outro nome. Trata-se de reconceitualizar os termos e dar-lhes um conteúdo que sirva para os propósitos para os quais foram criados em seu sentido mais construtivo, e, portanto, independentemente, e independentes, da estrutura corporativa e da miopia governamental.

De acordo com os preconceitos vigentes, a arte hoje é vista e utilizada fundamentalmente como um meio de produção de objetos de luxo. Isto depois de uma longa história que inclui a passagem da

- 1 Texto publicado originalmente em CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: GRUPO DE EDUCACIÓN MATADERO MADRID. Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Madrid: Catarata, 2016. Tradução: Aline Nardes dos Santos. Revisão da tradução: Grupo ARTEVERSA.
- 2 Nota de Tradução: O relatório PISA refere-se ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, e trata-se de “um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>



manufatura artesanal à contemplação para terminar em um colecionismo que serve como uma prova de *status* e riqueza. A educação, por sua vez, é interpretada e usada como um processo para criar uma meritocracia a serviço das estruturas de poder, tanto empresarial como nacional. As instituições se constituem como filtros para identificar os poucos “melhores” úteis em vez de se preocupar em melhorar os indivíduos e permitir-lhes contribuir comunitariamente. Não que a identificação do melhor seja inútil: prefiro ser operado pelo melhor cirurgião e não por um cirurgião melhorado. Mas ambas as dinâmicas, tanto na arte como na educação, promovem e reafirmam a fragmentação do conhecimento em disciplinas e especializações que estão condenadas a permanecerem em compartimentos estanques. O processo que deveria aperfeiçoar os indivíduos como parte de um complexo social os converte em pessoas encapsuladas e instrumentalizadas. Quando o ensino é pago, obriga-se o estudante a pagar por algo projetado com critérios que não têm muito a ver com o estudante: a sobrevivência dentro de um mercado dirigido pela oferta e pela demanda laboral, a competitividade nacional etc. É como fazer os próprios soldados pagarem para poder lutar em uma guerra.

O encerramento da arte em um gueto disciplinar a reduz à produção de objetos autônomos, ou, no limite, converte-a em uma prática social superficial que não se diferencia dos serviços sociais genéricos. Ignora o fato de que a arte é uma forma de pensar e de adquirir e de expandir o conhecimento, e que sua utilidade maior não é a de colocar peças em um museu, senão a de ajudar a usar a imaginação. A tradição artesanal é a que leva à entrega de lápis, pinturas, tesouras e cola às crianças para que brinquem com os materiais. Servem primariamente para refinar as habilidades manuais e não as mentais e emocionais utilizadas para conhecer. É o elogio dos professores que transforma os objetos em arte, e isso acontece sem que a criança (e em alguns casos frequentemente o professor) tenha a menor ideia do que é a arte realmente. A submissão paulatina ao cânone dominante



e à eficiência dentro deste determina quais crianças serão designadas como talentosas e quais não o serão, usando critérios baseados na habilidade manual, na eficiência na representação e na competitividade. Pareceria mais apropriado então entrar na arte pela porta da cognição. Propor à criança que divida seu universo em coisas que são arte e coisas que não o são, de acordo com uma definição própria e arbitrária. Com isso evita-se categorizar em termos de uma escala de valores culturais pré-fabricados e não entendidos, e se permite tomar decisões taxonômicas pessoais. Com este critério, o educando pode encontrar e/ou produzir um campo definido como arte de acordo com seu próprio cânone. O passo seguinte, então, é apresentar o que se encaixa nessa categoria. A ideia desse ponto é conseguir que o espectador aceite a classificação e se convença de seu mérito e importância. Isto é, o educando tem de criar a museografia e os elementos que designam o escolhido como artístico e, portanto, apropriar-se dos meios de comunicação que servem para esses efeitos. O marco, o pedestal, o museu, são todos meios de comunicação que designam e codificam a taxonomia artística. Mais importante é que, por este caminho, prepara-se o educando para que observe conscientemente o cânone que lhe é transmitido institucionalmente e que possa comparar e questionar desde o próprio cânone. É com essa base autodidata que a exploração artística e a fabricação de objetos expressivos podem começar a alcançar sua verdadeira razão de ser.

Não obstante, a arte em nossa cultura seja aceita como um meio de produção, também se pode defini-la como uma metadisciplina que permite subverter as ordens estabelecidas e explorar novas ordens alternativas em uma etapa prévia à verificação de sua aplicação prática. A dinâmica comercial que favorece o consumo tem levado a confundir o objeto artístico com a própria arte. Esse feito nos impede de cumprir plenamente a função mais importante: a de ajudar a elucidar as áreas do desconhecimento. O que superficialmente chamamos “mistério” não é o milagre perene que o dogma religioso nos entrega. Tampouco



é a representação da escuridão impenetrável do desconhecido. O mistério é o que marca o limite do que conhecemos. Desafia-nos para que desmistifiquemos esse limite e que assim possamos chegar ao mistério seguinte. É o que nos permite transitar continuamente da área do conhecimento à área do desconhecimento, como se estreássemos um jogo de *videogame*. Permite-nos não somente conhecer o novo, senão des-conhecer e re-conhecer o velho através de novas visitas sem preconceitos. É essa busca interminável que prende o artista à sua profissão como se fosse uma droga. O problema é que, ao longo do tempo, essa tarefa foi se definindo como monopólio de uns poucos e foi desgastada pelo formalismo da apresentação e da busca do espetáculo. De modo conectado a isso, a produção de objetos também provocou a redução das margens de atenção do espectador em vez de desencadear e ampliar a imaginação, a especulação e a criação. Perdemos a arte como uma metodologia cognitiva compartilhada e comunal. No seu lugar, permitimos que esta se diminua para se transformar em uma atividade reservada a poucos trabalhadores excêntricos que trabalham para uns poucos milionários que querem ser excêntricos.

A definição do sistema educativo é paralela à da arte. Além de seus fins, a educação meritocrática utiliza, ademais, uma pedagogia preguiçosa. Os “escolhidos”, em grande medida, são aqueles capazes de aprender com um esforço minimizado de ajuda institucional. Os descartados, por sua vez, são os que realmente precisam da educação, requerem muito mais esforço, em parte para compensar a falta de educação familiar. Ignora-se, assim, o fato de que a educação não deveria enfatizar o ensino, mas dedicar-se à aprendizagem. O ensino baseia-se na transmissão de informação e treinamento. A educação correta, por outro lado, estimula o autodidatismo. Esse autodidatismo consiste em identificar os mistérios do desconhecido, desmistificá-los e superá-los para então enfrentar novos mistérios. Assim como na arte, trata-se de conhecer, des-conhecer e re-conhecer. É um trabalho contínuo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. É algo que não

pode se encerrar dentro dos muros de uma instituição, nos limites de um tempo imposto, em uma quantificação ditada por um currículo e dentro de uma relação que depende dos professores.

Embora a arte como disciplina profissional faça parte dos estudos universitários e pretenda estar em pé de igualdade com eles, sua posição é frágil. Os produtos desse profissionalismo artístico geralmente não pertencem à produtividade econômica, e, portanto, carecem de interesse. Ao mesmo tempo, em que a sociedade aceita essa imagem, se esquece de que a arte é o único campo no qual potencialmente o estudante pode fazer o que lhe dá vontade, pode explorar o fracasso, e que nisso está grande parte de sua importância, o que a faz imprescindível. É essa potencialidade, geralmente insuficientemente explorada e usurpada, o que faz com que sua posição seja instável e que seja a primeira vítima dos cortes orçamentários. A arte, como já foi esclarecido desde as definições de Kant, produz objetos carentes de uma função discernível. Isso se traduz no fato de que é uma atividade que não serve para nada (ou que distrai) e, portanto, é descartável. De uma forma ou de outra, essa mesma perspectiva se estende às humanidades em geral, o que nos últimos tempos também as converte em alvo de vitimização.

Mas nem artistas, nem educadores somos inocentes em relação a essa marginalização e banalização: nós artistas estamos preocupados com o ego e com o mercado, e os educadores, com a sobrevivência dentro de um sistema projetado para uma função alheia. A arte se redefine nas galerias, e a educação, em uma burocratização na qual se gasta mais dinheiro em administração do que no desenvolvimento do estudante. Ambos os campos se mantêm como profissões mutuamente estranhas, sem cogitar a possibilidade de fusão. As teorias rebeldes nesse campo da pedagogia são marginais e minoritárias e, portanto, incapazes de se oporem ao esforço esmagador da quantificação da qualidade. Ao contrário, em vez de resistir, pensamos que aceitar a quantificação nos garantirá o direito de existência, seja por meio de

preços e fama na arte, seja pelas estatísticas no ensino. Há nisso uma guerra não reconhecida entre diferentes interpretações do que deve ser o rigor. O conceito de rigor é justamente um dos instrumentos utilizados para separar a arte das demais disciplinas, para organizar as disciplinas entre “moles” e “duras”.

O rigor das matérias acadêmicas que têm uma aplicação prática se baseia na possibilidade de prestar contas quantitativamente. O protocolo seguido respeita a relação de causa e efeito, a lógica, a repetição de resultados na experimentação e, em geral, um desenvolvimento linear dos procedimentos. Em forma circular, o protocolo fundamenta o rigor e o rigor fundamenta o protocolo. Na arte, por sua vez, a noção de rigor e a prestação de contas se baseiam na inevitabilidade e na indispensabilidade, e ambas são impossíveis de traduzir em números. Uma vez que a obra ou situação artística existe, o protocolo (ou os protocolos) se deduzem da necessidade de sua existência.

Essa discussão dos conceitos de prestação de contas e de rigor está diretamente conectada com as metodologias do conhecimento e se encontra para além de sua aplicação em diferentes disciplinas. Se falamos da utilidade potencial dos atos, referimo-nos àqueles que são úteis e àqueles que não o são. Ao limitar-nos educacionalmente ao útil, e descartando o inútil, ou ao inútil descartando o útil, estamos fragmentando a educação e confundindo o ato de projeção antropocêntrica com a compreensão e o ordenamento da realidade. Paradoxalmente, utiliza-se essa projeção para se falar de objetividade. É aqui que a arte, o campo das configurações e das conexões qualitativas, deveria informar e enriquecer a ciência (campo das conexões quantitativas), e não o contrário, como é o costume.

Tanto o artista como o professor só podem demonstrar o êxito efetivo de sua missão uma vez que cheguem ao ponto em que se transformem em prescindíveis, ou seja, o momento em que o recipiente da arte ou da educação é capaz de atuar independentemente. É aqui que

a arte e a educação confluem para uma missão única. Ambas têm um caminho comum, e a diferença está somente nas pegadas que ficam durante o caminho. A arte é educação e a educação é arte. Uma das palavras somente adquire sentido uma vez que está dentro da outra.

“Nem arte, nem educação”, portanto, não é aqui uma declaração niilista que propõe um deserto cultural unificado pela ignorância. É, em vez disso, uma declaração crítica do uso de ambas as palavras, mas que não nega nem uma, nem outra. É uma frase que denuncia a separação disciplinar que obriga a fragmentar o conhecimento. É uma crítica que nos propõe um desafio para que possamos gerar sistemas de ordens alternativos e a fazê-lo criativamente. É uma declaração que busca uma palavra que ainda não existe. Ou, em seu lugar, que trata de recarregar e unificar as palavras já conhecidas e por ora mortas pelo mau uso. É uma frase que quer facilitar a liberação dos indivíduos de tal forma que, dentro de sua individualidade, possam-se definir como uma unidade pensante e sensível, mas dentro do contexto do bem coletivo.

2

Irit Rogoff

Virando

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.2

Recentemente, ouvimos muito sobre a “virada educacional na curadoria” entre várias outras “viradas educacionais” que afetam as práticas culturais ao nosso redor.³ Tendo participado de vários dos projetos que estão sendo invocados nesta notória “virada”, me parece pertinente pensar se este termo genérico descreve realmente as razões que impulsionaram essa transição desejada.⁴

Minhas perguntas aqui são, em primeiro lugar, o que constitui uma “virada”? Estamos falando sobre uma “estratégia de leitura” ou um modelo interpretativo, como era compreendida a “virada linguística” na década de 1970, com suas sugestões de uma estrutura por baixo que poderia ser lida em inúmeras práticas e enunciados culturais? Estamos falando de ler um sistema pedagógico, através de outro sistema, o de mostrar, expor e tornar manifesto, de modo que ambos se instiguem de maneiras que possam se flexibilizar e abrir-se para outros modos de ser? Ou estamos falando de um movimento ativo, um momento gerador em que um novo horizonte emerge no processo, deixando para trás a prática que lhe deu origem?⁵

Em segundo lugar, parece pertinente perguntar: em que medida o engessamento de uma virada, em uma série de tropos genéricos ou estilísticos, pode ser visto como uma solução para as urgências que o subscreveram em primeiro lugar? Em outras palavras, a virada educacional na curadoria se dirige à educação, ou à curadoria, naqueles pontos em que ela precisa ser sacudida e incomodada com urgência?

3 Consulte [<http://www.ica.org.uk/Salon20Discussion3A2027You20Talkin2720to20me3F20Why20art20is20turning20to20education>].

4 Entre outros: A.C.A.D.E.M.Y, Hamburgo, Antuérpia, Eindhoven, 2006-7; “Summit - Non Aligned Initiatives in Education Culture”, 2007; “Faculties of Architecture”, Dutch Pavilion, Venice Architecture Biennale, 2008; e o programa de doutorado. “Curatorial / Knowledge” do Goldsmiths College, Universidade de Londres, co-dirigido por Jean-Paul Martinon.

5 Este texto foi publicado originalmente em ROGOFF, Irit. *Turning*, e-flux Journal #00, novembro 2008. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> Posteriormente o texto foi publicado no livro O’NEILL, Paul, WILSON, Mick (eds.). *Curating and the Educational Turn*. Open Editions, Apple Arts Centre: London, Amsterdã, 2010, p. 32-46. Tradução: Maureen Heather Turnbull Arbelo. Revisão da tradução: Grupo ARTEVERSA e Cayo Honorato (IDA/UnB).

Finalmente, isso me leva a questionar sobre a diferença entre “virada” – como um processo ativo, um movimento, que real e criticamente, quebra os próprios componentes de uma prática – e sua transformação em marca, em um estilo reconhecível, que pode então ser perfeitamente apropriada por uma variedade de atividades, desde a curadoria, até a elaboração de projetos que buscam financiamento para produzir “resultados de pesquisa”. Uma discussão semelhante, a partir da qual certamente poderíamos aprender sobre esses modos de construir marcas, surgiu recentemente em torno do conceito daquilo que foi chamado de “novo institucionalismo”, empregado para significar a reprodução de estruturas institucionais para dois propósitos: (a) a produção de um espelhamento que pode fornecer alguma forma de clareza crítica; (b) o uso de tais formas para promover outros interesses diametralmente opostos aos das instituições que estão sendo reproduzidas. Como Tom Holert argumentou recentemente:

A estética administrativa, de informação ou de serviço, introduzida em vários momentos da arte modernista e pós-modernista, copiou, imitou, tornou caricata e endossou a estética e a retórica das comunidades científicas. Eles criaram representações e metodologias para o trabalho intelectual dentro e fora da exposição, e fundaram arquivos migrantes e flexíveis que visavam transformar os espaços de conhecimento de galerias e museus de acordo com o que eram frequentemente agendas feministas (2009, p. 9)⁶.

Como essa marca estilística está sendo rechaçada pelo que Gerald Raunig chamou de “práticas instituintes” – a prática de instituir a si mesmo, em vez de se reconhecer dentro de um conjunto de protocolos existentes ou subverter esses protocolos para atender às suas reivindicações – é um dos caminhos que serão traçados mais adiante neste ensaio.

6 Tom Holert, ‘Art in Knowledge Based Polis’. Consulte [<https://www.e-flux.com/journal/03/68537/art-in-the-knowledge-based-polis/>].

Uma vez que nossa discussão aqui foca na educação como a força que galvaniza essa suposta “virada”, precisamos, em primeiro lugar, retornar a ela como um espaço muito além de suas representações. O aprofundamento nessas questões em torno da educação é dificultado pelos vários deslizes que existem atualmente entre “produção de conhecimento”, “pesquisa”, “educação”, “produção com resultados indeterminados” e “pedagogias auto-organizadas”⁷ – todos os quais parecem ter convergido em um conjunto de parâmetros para alguma faceta renovada da produção. Embora bastante diferentes em sua gênese, metodologia e protocolos, parece que alguma proximidade notável às “economias do conhecimento” tornou todos esses termos parte integrantes de uma certa mudança liberalizante dentro do mundo das práticas artísticas contemporâneas.

Me preocupa o fato de que essas iniciativas correm o risco de serem cortadas de seu ímpeto original e podem estar se engessando em um estilo reconhecível, gostaria de invocar, no final desta discussão, a noção de Foucault (ano) de ‘Parrhesia’ – discurso livre, flagrante e público – talvez como um modelo melhor para entender algum tipo de virada educacional.

EDUCAÇÃO

Pode ser mais fácil entrar na briga da educação por meio do que são, para mim, os dois projetos que melhor refletem meu próprio envolvimento com a educação nos espaços de exposição e de reunião. O primeiro deles foi o projeto A.C.A.D.E.M.Y. (2006),⁸ parte de uma série de exposições, uma das quais aconteceu no Van Abbemuseum em

7 Marten Spanberg, “Researching Research - Some reflexions on the current status of research in performing arts”. [<http://www.international-festival.org/node/28529>].

8 Iniciado por Angelika Nollert, que estava então no Siemens Art Fund, A.C.A.D.E.M.Y foi um projeto coletivo entre Hamburger Kunstverein, MuKha Antuérpia, Van Abbemuseum, Eindhoven e o Departamento de Culturas Visuais, Goldsmiths, London University. Ocorreu em três cidades em 2006 e foi acompanhado por um livro publicado pela Revolver e editado por Angelika Nollert, Irit Rogoff *et al.* Veja [http://vanabbemuseum.nl/en/browse/?-tx_vabdisplay_pi1%5Bptype%5D=18&tx_vabdisplay_pi1%5Bproject%5D=157&cHash=7d70173357].

Eindhoven, na Holanda, como uma colaboração entre 22 participantes e a equipe do museu. O projeto como um todo levantou a questão: 'O que podemos aprender do museu?' E referiu-se à aprendizagem que vai além do que o museu se propõe a nos mostrar ou nos ensinar.

Inicialmente, nossa questão era se a “academia” – aquele momento de aprendizagem dentro do espaço seguro de uma instituição acadêmica – poderia ser uma metáfora para um momento de especulação, expansão e reflexão sem a demanda constante de resultados comprovados; se a “academia” era um espaço de experimentação e exploração, como poderíamos extrair esses princípios vitais dela e aplicá-los ao resto de nossas vidas? E, se para nossas vidas, talvez então, também para nossas instituições? Questões nascidas da crença de que as instituições que habitamos – o museu, a universidade e a escola de arte – podem ser potencialmente muito mais do que são.

É claro que tocamos nessa problemática no exato momento em que um acalorado debate em torno da Declaração de Bolonha – a chamada reforma da educação europeia – estava em erupção ao nosso redor. Em vez de baixar a cabeça e lamentar o horror dessas reformas, com sua ênfase em resultados quantificáveis e comparáveis, pensamos que seria produtivo examinar se essa politização inesperada da discussão em torno da educação não seria uma oportunidade de ver como os princípios que prezamos no processo de educação podem se tornar aplicáveis em todas as nossas atividades institucionais. Era uma forma de dizer aos políticos: “Vocês querem politizar a educação? Então, vamos realmente politizar a educação; vamos torná-la um princípio de atualização que realmente afete as instituições da cultura. Não necessariamente produzindo trabalhadores perfeitamente treinados, eficientes e informados para o setor cultural, ou pensando no setor cultural como uma economia de mercado, mas antes trazendo os princípios da educação para o setor cultural e fazendo-os operar como formas de realização”.



Quando dizemos que essas nossas instituições poderiam ser muito mais do que são, não queremos dizer maiores, ou mais eficientes, ou mais progressistas, ou mais divertidas, embora certamente deveriam ser mais divertidas, mas que seu alcance poderia ser mais amplo, que poderiam fornecer espaços para ser muito mais do que eles jamais pensaram que poderiam ser.

Ao perguntar “O que podemos aprender com o museu além do que ele se propõe a nos ensinar?”, não nos concentramos na experiência do museu – o que ele possui, como o exhibe, conserva, conta a história – mas nas possibilidades que ele abre para que pensemos sobre as coisas de outro ponto de vista e de maneira diferente. Então, o museu em nossa concepção sobre esse projeto era o local da possibilidade, o local da potencialidade.

O A.C.A.D.E.M.Y. queria estimular reflexões sobre a potencialidade da academia na sociedade. Situava-se na tensão especulativa entre as questões “o que você precisa saber?” e “o que você quer saber?”. A academia costuma se concentrar no que as pessoas precisam saber para poder começar a pensar e agir. Em vez disso, abordamos a academia como um espaço gerador de princípios e atividades vitais – atividades e princípios que você pode levar com você, que podem ser aplicados além dos muros da universidade, tornando-se um modo de aprendizagem ao longo da vida. Como tal, o A.C.A.D.E.M.Y. teve como objetivo desenvolver um contraponto à profissionalização, tecnocratização e privatização da academia, que são consequências da Declaração de Bolonha, e à cultura de monitoramento e de resultados que caracteriza hoje o ensino superior na Europa.

Ao pensar sobre o que poderíamos ter à nossa disposição para contrariar tais avaliações oficiais das maneiras pelas quais a aprendizagem pode ser examinada e apreciada, nos concentramos em dois termos: “potencialidade” e “atualização”.



Por potencialidade, entendemos a *possibilidade* de agir que não se limita à *capacidade* de agir. Agir, portanto, nunca pode ser entendido como algo simplesmente permitido por um conjunto de habilidades ou oportunidades; também depende de uma vontade e de um impulso. Ainda mais importante, deve sempre incluir dentro de si um elemento de falibilidade – a possibilidade de que a ação acarrete o fracasso. O outro termo que queríamos mobilizar em conjunto com o A.C.A.D.E.M.Y. foi o de realização, por meio do qual compreendemos que há significados e possibilidades embutidos nos objetos, situações, atores, espaços, e que é nossa tarefa liberá-los, por assim dizer. Isso mostra que todos nós estamos dentro de um sistema complexo de imersão, em que, processos sociais, corpos de aprendizagem e subjetividades individuais não podem ser separados e distinguidos uns dos outros.

Ambos os termos parecem muito importantes para mobilizar qualquer reavaliação da educação, pois nos permitem ampliar os espaços e atividades que abrigam tais processos. Da mesma forma, eles nos permitem pensar na aprendizagem como ocorrendo em situações ou espaços não necessariamente próprios para esta atividade.

No Van Abbemuseum, imaginamos um projeto de exposição que reuniu cinco equipes de diferentes profissionais da cultura que tiveram acesso a todos os aspectos da coleção, equipe e atividades do museu. Cada uma dessas equipes seguiu uma linha de investigação a respeito do que poderíamos aprender com o museu além dos objetos expostos e suas práticas educacionais. O acesso concedido não visava produzir crítica institucional ou expor as verdadeiras realidades da instituição. Em vez disso, teve como objetivo extrair as possibilidades não vistas e não apontadas que já existem dentro desses espaços: as pessoas que já estão trabalhando lá e que reúnem experiências de vida e conexões inesperadas; os visitantes cujas interações com o local não são avaliadas; a coleção, que pode ser lida de várias formas, muito além de exemplos esplêndidos de momentos históricos

importantes da arte; os caminhos externos que se estendem para além do museu; os espaços e vetores de navegação que inesperadamente acontecem dentro dele.

Foram muitas as questões que circularam nos nossos espaços de trabalho durante a exposição, cada sala e cada grupo produzindo as suas próprias questões em relação a essa preocupação central do que podemos aprender com o museu. Tudo isso levantou questões sobre quem produz as questões, quais são as questões legítimas? e em que condições elas são produzidas? A aula de seminário, o *think tank*, o departamento governamental e o departamento de estatística, são alguns dos locais para a produção de perguntas, mas estávamos sugerindo outras, nascidas de conversas fugazes e arbitrárias entre estranhos, de convívio desinteressado e de linhas inesperadas de fuga dentro e fora do museu como no projeto *Ambulator* (Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graziano); questões relacionadas à relação entre o *expert* e a esperança, *expertise* e governança, entre o conhecimento que é usado para sustentar fantasias *esperançosas* e o conhecimento que é usado para impor preocupações dominantes como no projeto *Think Tank* (John Palmesino, Anselm Franke); questões sobre que tipo de modos de atenção são prestados em um contexto como um museu e uma biblioteca? e quais são esses modos de atenção que poderiam ser liberados? estes poderiam ser usados de alguma outra forma? poderiam se tornar importantes em nossa liberação como no *Inverted Research Tool* (Edgar Schmitz, Liam Gillick)?; questões relativas à própria natureza da propriedade de uma imagem ou ideia, de como um objeto simples passa a representar toda uma rede complexa de conhecimento, legitimação, conservação e “unção com status cultural” – os quais operam sob a égide da “propriedade” – como em *Imaginary Property* (Florian Schneider, Multitude E.V.), que perguntou: “O que significa possuir uma imagem?”; questões relativas à diferença cultural, que indagam se um museu é realmente uma instituição de representação, destinada a representar aqueles que estão fora dele, seus sistemas e



audiências privilegiadas. Caso não seja assim, então talvez esses “estranhos” não estejam de maneira alguma do lado de fora, mas possam ser reconhecidos como já representados aqui e como parte de nós, mas somente se ouvirmos, realmente ouvirmos a nós mesmos, como em *Sounding Difference* (Irit Rogoff, Deepa Naik); e outras questões, sobre o conhecimento do museu vs. nosso próprio conhecimento, sobre fóruns abertos de aprendizagem, que estão à margem do que é reconhecido, como em *I Like That* (Rob Stone, Jean-Paul Martinon).

“CONFERÊNCIA”

Esse projeto inicial, dentro dos espaços e parâmetros definidos pelo museu, levou vários de nós a pensar em levar essas questões para um espaço menos regulamentado e prescrito, em que as práticas institucionais pudessem encontrar iniciativas auto-organizadas e ativistas, o que levou a “Conferência-Iniciativas Não Alinhadas na Cultura da Educação” (Summit — Non Aligned Initiatives in Education Culture) que aconteceu em Berlim em maio de 2007.⁹ De certo modo, nos reunimos em nome da “educação fraca” - um discurso da educação que não é reativo, não quer se envolver em tudo o que sabemos, muito bem, estar errado com a educação: sua mercantilização constante, sua burocratização excessiva, sua ênfase cada vez maior em resultados previsíveis, e etc... Essas outras abordagens colocam a educação como uma visão sempre reativa às aflições do mundo, enquanto esperávamos para postular a educação “em” e “no” mundo, não como uma resposta à crise, mas parte de suas complexidades em curso, produzindo realidades, não reagindo a elas, e muitas delas são discretas, não categorizáveis, não heroicas e certamente não edificantes, mas, no entanto, imensamente criativas.

9 O projeto foi organizado por um coletivo; Irit Rogoff (Londres), Florian Schneider (Munique), Nora Sternfeld (Viena), Susanne Lang (Berlim), Nicolas Siepen (Berlim), Kodwo Eshun (Londres) e em colaboração com os teatros HAU, unitednationsplaza, BootLab e Bundeskulturstiftung, todos em Berlim. [<http://Summit.kein.org>].

POR QUE EDUCAÇÃO E POR QUE NAQUELE MOMENTO ESPECÍFICO?

Primeiramente, isso nos deu um modo de contraponto ao eterno lamento de como as coisas estão ruins, quão burocratizado, quão homogeneizado, quão insuficiente de pessoal e subfinanciado, quão terríveis as demandas do Processo de Bolonha, com seu impulso para regulamentar e padronizar, quão triste é a perda das tradições locais que está sendo imposta. Essa voz de reclamação interminável, não sem suas justificativas, serve para encerrar a: educação dentro dos limites de uma pequena comunidade de estudantes e profissionais da educação. Então, parafraseando Roger Buegel, como a educação pode se tornar mais? Como pode ser mais do que um local de retração e decepção?

E por que neste momento particular? Porque este momento de Bolonha e todos os seus óbvios descontentamentos é também o momento de um número sem precedentes de fóruns auto-organizados fora das instituições e saídas auto empoderadas dentro das instituições.

Impulsionada a partir de dentro, em vez de encaixotada a partir de fora, a educação se torna o local de encontros estranhos e inesperados – curiosidades compartilhadas, subjetividades compartilhadas, sofrimentos compartilhados e paixões compartilhadas se reúnem em torno da promessa de um tema, de um *insight*, de uma possibilidade criativa. Outra razão para “por que agora?” é que a educação é, por definição, processual; envolvendo um processo de transformação discreto, incorpora tempo e trabalho em um contestado terreno comum.

E aqui foi, talvez, um dos saltos mais importantes do A.C.A.D.E.M.Y. à ‘Cúpula’ - um entendimento de que a educação era uma plataforma que poderia sinalizar com políticas e reunir conjunções inesperadas e momentâneas; acadêmicos, cidadãos do mundo da arte, organizadores

sindicais, ativistas e muitos outros veem a si mesmos e suas atividades refletidas no amplamente descrito campo da educação.

Na melhor das hipóteses, a educação forma coletividades, muitas coletividades fugazes que vão e vêm, convergem e se desfazem. Comunidades pequenas e ontológicas são impulsionadas pelo desejo e pela curiosidade, consolidadas pelo tipo de empoderamento que vem do desafio intelectual. A questão de nos reunirmos pela curiosidade é que não precisamos nos reunir em identidade; nós, os leitores de J. L. Nancy, nos reconhecemos nos imigrantes, nos deslocados culturalmente, nos discriminados sexualmente, todos sendo um e nós mesmos. Portanto, neste momento em que estamos tão preocupados em como participar, em como fazer parte, no limitado terreno que ainda permanece aberto, a educação acena com ricas possibilidades de unir-nos e participar de um espaço ainda não demarcado.

Tendo me libertado do espaço da educação missionária, forte e redentora, quero renovar/reestruturar o campo com os seguintes termos:

- Substituir a reorganização da educação pela melhor distribuição e disseminação, com noções de potencialidade e atualização: a ideia de que pode haver, dentro de nós, possibilidades infinitas que talvez nunca possamos concretizar com sucesso. Em vez disso, a “academia” se torna o local dessa dualidade, de uma compreensão de “eu posso”, como sempre unido a um eterno “eu não posso”. Se essa dualidade não é paralisante, o que eu não acho que seja, então ela tem possibilidades para uma compreensão do significado de “academia”, que ela pode realmente se tornar um modelo de como “estar no mundo”. Talvez haja entusiasmo em mudar nossa percepção de um campo de treinamento para um que não seja pura preparação, mas pura resolução. Em vez disso, pode abranger a falibilidade e entendê-la como uma forma de produção de conhecimento ao invés de decepção.

- Da mesma forma, gostaria que a educação fosse a base para uma mudança da cultura de emergência para uma de urgência - a emergência é sempre reativa a um conjunto de estados imperativos que produzem uma cadeia interminável de crises, principalmente de nossa própria criação. Muitos de nós participamos de painéis infelizes sobre “a crise na educação”. Urgência diz respeito à possibilidade de produzirmos para nós mesmos uma compreensão de quais são as questões cruciais, para que elas se tornem força motriz. Na manhã seguinte a G. W. Bush ser reeleito presidente, minha classe mudou rapidamente do espanto para a discussão de porque os fóruns eleitorais não são espaço de participação política e o que eles podem realmente ser, ou seja, uma mudança de uma emergência para uma urgência.
- Talvez o mais importante, eu quero pensar sobre a educação não por meio das demandas infinitas que são impingidas à cultura e a educação para serem mais acessíveis, ou seja, para dar um ponto de entrada rápido e fácil para qualquer complexidade de que possamos falar; Tate Modern como máquina de entretenimento que celebra uma leve crítica me vem à mente aqui. Em vez disso, quero pensar na educação como todos os lugares aos quais temos acesso, e acesso no meu entendimento, é a capacidade de formular as próprias questões, em oposição às que apresentam a você em nome de um processo democrático aberto e participativo, pois é claro que quem formula as questões produz o cenário.
- E, finalmente, pensar na educação como o espaço em que o desafio está inscrito em nossa atividade diária, onde aprendemos e atuamos em desafios críticos que não visam minar ou assumir o controle. Quando partidos políticos, tribunais ou qualquer outra autoridade contestam, é com o objetivo de deslegitimar e oferecer outra solução ou posição, de estabelecer acertos ou erros absolutos; na educação, quando desafiamos, estamos dizendo que



há espaço para imaginar outra forma de pensar, e de fazê-lo de forma não conflituosa, para não exaurir nossas energias em oposição pura e reservarmos fôlego para imaginarmos outras formas de fazer. Em uma conferência de que participei, Jaad Isaac, um geógrafo palestino, produziu mapas de transporte da ocupação israelense da Cisjordânia que tinham uma clareza quase alucinante para eles. Isso me fez pensar nas energias gigantescas que foram colocadas para transformar o caos maligno daquela ocupação na clareza cristalina daqueles mapas - energias que foram necessárias para inventar a Palestina - mas, em sua clareza primitiva, os mapas executavam exatamente isso: um desafio ao dispêndio de energias em resposta a uma situação terrível.

Se a educação pode ser a liberação de nossas energias, do que precisa ser combatido ao que se pode imaginar, ou pelo menos algum tipo de negociação nesse sentido, então talvez tenhamos uma educação que seja algo mais.

VIRADA



Há muito tempo, quando tinha acabado de terminar meu doutorado e estava embarcando em um pós-doutorado e em uma mudança radical de rumo em direção à teoria crítica, encontrei meu primeiro professor de história da arte na rua. Foi inesperado; um país e cidade diferentes e a promessa de outra vida no horizonte não eram favoráveis naquele momento, para me fazer lidar com elegância com o que eu tinha deixado para trás. Tendo me perguntado o que eu estava fazendo, ele ouviu pacientemente enquanto eu tagarelava, cheio de todas as novas ideias e possibilidades que acabavam de se abrir para mim. Meu professor era um estudioso gentil, humano e generoso à maneira antiga; ele pode ter sido meio aristocrático, mas tinha uma compreensão



intuitiva das mudanças que moldavam o mundo ao seu redor. No final do meu animado recitativo, ele olhou para mim e disse: “Eu não concordo com o que você está fazendo e certamente não concordo com o modo como você está lidando com isso, mas estou muito orgulhoso de você por estar fazendo isso”. É difícil imaginar minha confusão ao ouvir o que agora percebo retrospectivamente, como sendo o reconhecimento de uma virada em andamento, em vez de preocupação ou hostilidade com o que isso estava rejeitando ou defendendo. Claramente, esse homem, que tinha sido um professor genuinamente grande de coisas pelas quais eu tinha deixado de me interessar, via o aprendizado como uma série de reviravoltas.

Em uma Virada, quando nos *afastamos* de algo, nos *aproximamos* ou *circundamos* um assunto, somos nós que estamos em movimento, ao invés do assunto em questão (quando mudamos nosso ponto de vista somos nós que nos afastamos, nos aproximamos, ou circundamos o objeto em questão). E algo em nós é ativado, talvez até atualizado, conforme nos movemos. E, assim, sou tentada a me afastar das várias reproduções de uma estética da pedagogia que aconteceram em tantos fóruns e plataformas ao nosso redor nos últimos anos e em direção ao próprio impulso de “Virar”.

Portanto, minha pergunta aqui é dupla: de um lado, quanto à capacidade das práticas artísticas e curatoriais de captar a dinâmica de uma Virada e, de outro, quanto ao tipo de impulso que está sendo liberado no processo.

Em primeira instância, isso pode exigir que rompamos um pouco com a lógica da equação que afirma que o trabalho baseado em processo, experimentação, especulação aberta, imprevisibilidade, auto-organização e crítica que caracteriza a compreensão da educação no mundo da arte, e com a qual muitos de nós trabalhamos de forma bastante consistente, afetou, por si só, as transições desejadas. Embora algumas dessas premissas tenham sido bastante produtivas

para grande parte de nosso trabalho, elas se prestam muito facilmente a *copiar* instituições educacionais de arte, arquivos, bibliotecas, práticas baseadas em pesquisa e etc..., como estratégias de representação. De um lado, mover esses princípios para os locais de exibição de arte contemporânea sinalizou um afastamento das estruturas dos objetos, mercados e da estética dominante para uma insistência na natureza processual e inexplicável de qualquer empreendimento criativo. Por outro lado, levou facilmente ao surgimento de um modo de “estética pedagógica” em que uma mesa no meio da sala, um conjunto de estantes vazias, um arquivo crescente de artigos e peças reunidos, uma sala de aula ou de palestra, a promessa de uma conversa, nos tirou o fardo de repensar diariamente e remover o domínio desses fardos de nós mesmos.¹⁰ Tendo eu mesma gerado vários desses modos, não tenho certeza se quero dispensá-los completamente, pelo impulso que eles manifestaram - de forçar esses espaços a serem mais ativos, mais questionadores, menos isolados e mais desafiadores - é aquele modo ao qual eu gostaria de permanecer fiel. Em particular, eu não gostaria de desistir da noção de conversação, que a meu ver, foi a mudança mais significativa no mundo da arte na última década.

Na esteira da *Documenta X*¹¹ e da *Documenta 11*¹², ficou claro que uma das contribuições mais significativas que o mundo da arte fez para a cultura em geral foi o surgimento do modo de conversação que ele hospedou. Em parte, isso tem a ver com o fato de que já existe uma certa infraestrutura no mundo da arte; há espaços disponíveis,

10 Digo tudo isso com certa estranheza, pois meu próprio envolvimento com muitas dessas iniciativas - exposições, fóruns auto-organizados dentro do mundo da arte, inúmeras plataformas de conversação - todas compartilhavam a crença de que recorrer à educação como um modelo operacional nos permitiria revigorar os espaços de exibição como espaços de transformação genuína.

11 Documenta X, 1997 (curadora Catherine David), incluiu o “Hundred Days” projeto que acolheu 100 palestras durante a exposição.

12 Documenta 11, 2002 (curadores Okwui Enwezor *et al.*), incluiu quatro plataformas de discussão Documenta em todo o mundo antes da abertura da exibição. Consulte a série de publicações da Documenta XI, Hatje Kantz, 2002.

pequenos orçamentos, máquinas de publicidade existentes, formatos reconhecíveis como exposições, encontros, séries de palestras, entrevistas etc., bem como um público constantemente interessado, composto por estudantes de arte, ativistas culturais etc.¹³ Como resultado, um conjunto de conversas não experimentadas anteriormente, entre artistas, cientistas, filósofos, críticos, economistas, arquitetos, planejadores etc. surgiram, envolvendo-se com questões da época por meio de um conjunto de prismas altamente atenuados. Não estando sujeitas às autoridades gêmeas das instituições governantes ou do conhecimento acadêmico autorizado, essas conversas foram liberadas para adotar um modo especulativo, o que possibilitou a criação de tópicos à medida que eles surgiam e eram reconhecidos.

E assim, o mundo da arte tornou-se o local de extensa conversa – como prática, como modo de reunir, como forma de obter acesso a alguns saberes e questionamentos, como organização e articulação de algumas questões necessárias. Nós valorizamos o que estava sendo realmente dito, ou privilegiamos a reunião de pessoas no espaço e confiamos que formatos e substâncias surgiriam desses encontros?

A preocupação com o fechamento provocado pela transformação em marca, que mencionei no início deste ensaio, não se refere simplesmente à pressa amplamente oportunista de um mundo da arte em permanente estado de hiper mobilidade e à pressa em chamar atenção e fazer carreiras. Porém, mais importante, trata-se de uma preocupação com a incapacidade de sustentar um processo por tempo suficiente para que este se atualize antes de ser denominado este ou aquele fenômeno – um movimento que permite que o consumo ocorra antes mesmo que o processo inovador esteja totalmente articulado. Essa forma de transformar em marca permite que o mercado entre

13 Outro exemplo importante é o projeto *unitednationsplaza* em Berlim 2006–7 [www.unitednationsplaza.org] (a exposição como escola de arte), continuou em Nova York sob o título de “Night School” e nesta *reedição* se conecta ao projeto de “Evening Classes” de Marten Spanberg na seção *YourSpace.com* da A.C.A.D.E.M.Y. exposição no Van Abbemuseum.



no mundo da arte além de sua preocupação com objetos materiais, pois essa transformação produz uma economia de escala e valor que materializa processos, dando-lhes um valor circulatório compreensível dentro do capitalismo cognitivo.

Em uma série de ensaios sobre “práticas instituintes”, o filósofo Gerald Raunig (2007) fez uma distinção particularmente significativa dentro da teoria política para a discussão em questão - entre práticas “constituintes” e “instituintes” vistas em relação ao mundo da arte contemporânea.¹⁴ O termo constituinte é entendido como operando ao nível da representação, em nome de todos os que compõem o campo da representação, procedendo à produção de um conjunto de protocolos tanto de governança como de representação. Como forma de organização social, tanto as formas constituintes quanto as constitutivas são apanhadas nos formatos que as legitimam em formas sempre em expansão; como diz Raunig: “O aspecto geralmente problemático do poder constituinte como assembleia constituinte reside na questão crucial de como esta assembleia se reúne, nas circunstâncias de legitimar esta assembleia” (2007, s/p).¹⁵

Em vez disso, Raunig invoca o exemplo do projeto *Park Fiction* em Hamburgo como uma instância do campo curatorial como uma série do que ele chama de “eventos instituintes” - aqueles em que a pessoa se institui, em vez de se localizar, no campo da representação, como parte de algo que foi constituído para incluir as reivindicações que alguém poderia ter. Raunig vê este projeto como “um desenvolvimento adicional da conceituação de poder constituinte de Negri, em que *Park Fiction* usa o termo ‘prática constituinte’ como uma auto-

14 Gerald Raunig, ‘Instituting and Distributing — On the Relationship Between Politics and Police Following Rancière as a Development of the Problem of Distribution with Deleuze’ [<https://transversal.at/transversal/1007/raunig/en>] e ‘Instituent Practices, No. 2: Institutional Critique, Constituent Power, and the Persistence of Instituting’.[<https://transversal.at/transversal/0507/raunig/en>] (sem páginas).

15 Ibidem

designação".¹⁶ A partir da descrição do processo contínuo de impulsos para a produção do desejo coletivo, no entanto, é particularmente a qualidade como uma prática institucional que deve ficar clara aqui. Em termos dos dois principais componentes interligados da prática institucional, "uma participação mais forte no instituir pode ser reconhecida na pluralização do evento instituinte; a concatenação de tantos eventos instituintes em curso e diversamente compostos dificulta especialmente um modo autoritário de instituir e, ao mesmo tempo, se opõe ao fechamento da (na) instituição *Park Fiction*. Os diversos arranjos de auto-organização promovem ampla participação no instituir, pois se reintegram como poder constituinte repetidas vezes, sempre se vinculando a novas lutas locais e globais".¹⁷ Portanto, não é apenas o momento de instituir-se mas também a pluralidade das atividades envolvidas, a fragmentação de um objetivo e protocolo claros em numerosos registros de atividade simultânea, que são as marcas das práticas instituintes, que assim recusam a possibilidade de serem internamente coerentes e marcadas.

Cada vez mais, parece-me que a virada de que estamos falando deve resultar não apenas em novos formatos, mesmo quando tão plurais quanto o argumento acima postula, mas também em encontrar outra forma de reconhecer quando e por que algo importante está sendo dito.

Em uma palestra em Berkeley, Foucault uma vez embarcou na discussão da palavra "Parrhesia" – um termo comum na cultura greco-romana.¹⁸ Ele afirmou que geralmente ela é percebida como liberdade de expressão e que aqueles que a praticam são percebidos como aqueles que falam a verdade. Os componentes ativos da Parrhesia, segundo Foucault (1983), são: franqueza (*dizer tudo*), verdade (*dizer a verdade porque sabe que a afirmação é verdadeira*), perigo (*somente se houver*

16 Ibidem

17 Ibidem

18 Michel Foucault, Palestra "Fearless". Joseph Pearson (trad.). Semiotext (e). 2001.

um risco de perigo nele dizer a verdade), crítica (não demonstrar a verdade a outrem, senão em função da crítica) e dever (dizer a verdade é considerado um dever)¹⁹. Na Parrhesia, Foucault diz-nos que temos:

Uma atividade verbal em que o orador expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece que é um dever dizer a verdade um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (assim como a si mesmo). Na Parrhesia, o orador usa sua liberdade e escolhe a franqueza em vez da persuasão, a verdade em vez da falsidade ou do silêncio, o risco de morte em vez da vida e da segurança, a crítica em vez da bajulação e o dever moral em vez do interesse próprio e da apatia moral (1983, pp.19–20).²⁰

É difícil imaginar uma agenda mais romântica ou idealista para invocar viradas no campo educacional. Ainda assim, sinto-me atraída por elas com menos constrangimento do que você poderia imaginar de alguém que fosse uma teórica crítica autoconsciente trabalhando no campo das artes contemporâneas. Talvez porque em nenhuma parte desta análise nos seja dito *qual verdade* ou *para que fim* ela está sendo implantada. A verdade, ao que parece, não é uma posição, e sim um impulso.

Para adicionar uma dimensão ainda mais ativa à discussão de Foucault sobre a Parrhesia, podemos também estabelecer que, na etimologia aramaica, o termo é invocado em relação a tal discurso quando é afirmado “abertamente, flagrantemente e em público” (1983, pp.18–21)²¹. Portanto, esta verdade, que não interessa a ninguém ou que não tem um fim específico, deve ser dita em público, deve ter um público e deve assumir a forma de um endereçamento.

19 Ver “Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia”. Seis palestras dadas por Michel Foucault na Universidade da Califórnia em Berkeley, outubro/novembro de 1983. Veja [<http://foucault.info/documents/parrhesia/>].

20 Ibidem p.19–20.

21 Parafraseado de Foucault Ibid. p.18–21.

Foucault chamou isso de “discurso destemido” e no final de sua série de palestras, ele disse:

Eu diria que a problematização da verdade tem dois lados, dois aspectos principais. [...] Um lado está preocupado em garantir que o processo de raciocínio está correto ao assegurar que uma afirmação é verdadeira. E o outro lado se preocupa com a questão: qual a importância para o indivíduo e para a sociedade de dizer a verdade, de saber a verdade, de haver pessoas que falam a verdade, além de saber reconhecê-las? (1983, p. 170)²²

Cada vez mais, penso que a educação e a virada educacional, podem ser o momento em que nos atentamos para a produção e articulação de verdades. Não a verdade tão correta, tão provável, como fato, mas a verdade como aquilo que reúne em torno de si subjetividades que não estão conectadas nem refletidas em outros discursos. Afirmar verdades em relação às grandes questões e dentro das grandes instituições é relativamente fácil, pois elas ditam os termos pelos quais tais verdades são alcançadas e articuladas. Falar verdades nos espaços marginais, mal estruturados e sem reconhecimento, onde curiosos se reúnem é outro projeto – a relação pessoal de cada um com a verdade.

22 Ibidem p.170.



3

Glòria Jové

Encontros e devires transoceânicos com arte contemporânea e formação docente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.3



No dia 7 de setembro de 2015, cheguei à Porto Alegre convidada por Cristián G. Gallegos, Curador do programa Educativo na 10^a Bienal do Mercosul para fazer parte da equipe docente. Foi minha primeira vez no Brasil. Minha formação não vem do campo artístico. Sou professora e pedagoga na formação de mestres e professores e no meu trabalho diário tento criar situações nas quais todos possamos aprender e construir-nos a partir das nossas diferenças, pessoas capazes de promover a aprendizagem para todos²³.

Em 2003, o Centro de Arte Contemporânea La Panera²⁴ em Lleida abriu suas portas e fizemos uma reunião que depois resultou no projeto Educ-arte / Educa(r); projeto de trabalho em rede entre a Faculdade de Educação, algumas escolas e o Centro de Arte (JOVE; AYUSO; BETRIAN, 2012; JOVE; BETRIAN, 2012). Este projeto está sendo desenvolvido a partir da concepção do espaço híbrido em que o conhecimento acadêmico, prático e o existente convergem para novas formas de aprendizagem mais horizontais (ZEICHNER, 2010) e, portanto, visa gerar processos de aprendizagem e pensamento para todos em torno da arte, especialmente arte contemporânea. A metodologia desenvolvida promove experiências de aprendizagem e pensamento em torno da arte, com os recursos que a comunidade oferece. Arte como estratégia, arte como experiência (DEWEY, 2008). E por que arte? Pela sua riqueza expressiva, pelas múltiplas questões que suscita e pelos diferentes horizontes que propõe, contribui para a formação de indivíduos receptivos e críticos, dialogantes, imaginativos e reflexivos (EISNER, 2003). Baseados em O'Sullivan (2006) consideramos a arte como potencializadora de possibilidades e mundos possíveis e, como estratégia para desenvolver pensamentos rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Esses últimos autores usam a metáfora do rizo- ma para explorar múltiplas e variadas possibilidades de crescimento. Assim, o pensamento rizomático é visto como nômade, em busca de novas possibilidades.

23 Tradução: Arlete Beluzzo. Revisão da tradução: Grupo ARTEVERSA.

24 Para saber mais sobre o centro, ver: <http://www.lapanera.cat/>



De 8 a 15 de setembro de 2015, participei como formadora no âmbito do programa educativo “Possibilidades do Impossível”, da 10ª Bienal do Mercosul, que aconteciam nos museus, nos centros de arte e nas exposições que, nesse momento, se realizavam na cidade. Para isso, foi necessário um trabalho em rede a fim de criar conexões e vínculos com algumas das obras que estariam presentes na bienal, mas que ainda não estavam lá.

O objetivo foi mostrar essa metodologia e os projetos que ela gera, os quais mostram como pensar e aprender em torno da arte amplia as possibilidades educativas.

Como Arteversa propõe: “A aproximação que queremos fomentar entre as artes visuais e, mais especificamente, a arte contemporânea com a formação docente não acontece pela via do “ensino de”, com o foco em estratégias metodológicas para abordagem em sala de aula. A aproximação que pretendemos é de outra ordem, visando a contágios possíveis no cerne mesmo dessa formação, e não apenas da docência em arte”. (www.ufrgs.br/artevera)

São metodologias que hibridizam a arte e a educação e, baseados em Luis Camnitzer (2015), propomos que a arte se torne um instrumento para adquirir e ampliar o conhecimento, ao invés de continuar como meio de produção de objetos. Foi mágico estar na 10ª Bienal do Mercosul oito anos depois da 6ª edição realizada em 2007, conhecida como “a Bienal Pedagógica”. Luís Camnitzer, artista uruguaio, junto com o curador Gabriel Pérez-Barreiro, desenvolveu o papel de curador pedagógico para que a ação pedagógica se iniciasse meses antes da bienal, tornando-se uma referência internacional para pensar as relações entre arte e educação.

O primeiro encontro foi com profissionais da educação e arte e com alguns dos professores que fizeram parte do primeiro Conselho Consultivo, para análise, realização e validação dos materiais educativos propostos para a 10ª Bienal. Este evento aconteceu na Galeria de

Arte Mamute, que abrigou a exposição “*Antes que fosse só o vão*”, de Antônio Augusto Bueno. Chegamos à Galeria e a proposta foi circular livremente pelo espaço, documentando nosso itinerário para mostrar as possíveis conexões encontradas. Tiramos fotos e as tecnologias nos permitiram ver a escultura localizada na escada em diálogo com as obras de pintura e gravura localizadas em outras salas. Antônio, o artista estava presente na sessão, ele ouviu com atenção, e foi o último a falar e disse: “Eu faço estruturas, esculturas, mas vocês tirando fotos criaram suas próprias obras, vocês fizeram suas próprias estruturas. Vendo suas fotos, vocês fizeram sua própria composição escultórica e criaram novas possibilidades”. E acrescentou: “Antes desta sessão eu não tinha visto essas possibilidades! Participar desta sessão e ficar em silêncio, observando o que vocês faziam e diziam me permitiu ampliar as possibilidades do trabalho e as narrativas que ele gera”.

Figura 1 - Fotocolagem feita a partir das fotos tiradas por Juliano Martins. Mostra o encontro na Galeria Mamute, em Porto Alegre, RS



Fonte: Acervo da autora.

E foi um momento mágico, o trabalho de Luis Camnitzer (2009-2015) “O museu é uma escola. O artista aprende a se comunicar. O público aprende a fazer conexões”, obra que foi traduzida para vários idiomas e que teve intervenção em diferentes museus toma toda a sua força. Em dezembro do mesmo ano, essa obra foi traduzida para o catalão e instalada na *Facultat d'Educació, Psicologia e Treball Social de la Universitat de Lleida* pelo grupo de investigação e inovação “*Espai híbrid*”. Luís Camnitzer esteve lá.

Figura 2 - Instalação na Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social em dezembro de 2015 o trabalho “El museu és una escola: l'artista aprèn a comunicar-se, el públic aprèn a fer connexions”



Fonte: Acervo da autora.

Com esta instalação apostamos na formação de mestres e professores que colocam as artes, os museus, os centros de arte, os espaços patrimoniais culturais e naturais, como o eixo central que lhes permite especificar diferentes práticas educativas. Com o grupo

Arteversa nos perguntamos: *Que relações podemos estabelecer entre arte contemporânea, educação e formação docente?*

Para isso, é preciso desconstruir as formas que temos de perceber o mundo. Uma das obras de Alfredo Jaar *A Logo for America* (Um logotipo para América) que esteve na 10ª Bienal do Mercosul nos convida a fazê-lo. Nas palavras do próprio artista “A linguagem não é inocente e reflete uma realidade geopolítica. O uso da palavra América nos EUA erroneamente refere-se apenas aos Estados Unidos e não a todo o continente como uma clara manifestação da dominação política, econômica e cultural dos Estados Unidos sobre o resto do continente”.

Figura 3 - Fotomontagem a partir das fotografias realizadas por Juliano Martins e Guilherme Dias, em que se estabelece um diálogo a partir da obra de Alfredo Jaar localizada no Centro Cultural CEEE Érico Veríssimo no centro histórico de Porto Alegre e Lérida “a la Derriba” (para demolição), exposição de Juan López que aconteceu no Centro de Arte La Panera de 8 de maio a 18 de novembro de 2012, que nos permitiu realizar processos de desconstrução



Fonte: Acervo da autora.

Continuamos explorando e realizando exercícios de desconstrução com a apresentação de um brócolis e compartilhamos a proposta que fazemos na formação de professores para dialogar com ele.

Com ela, pretende-se que mestres e professores desenvolvam a capacidade de estabelecer conexões e derivas rizomáticas e facilitadoras (JOVÉ; OLIVERA, 2014). Mostrei o trabalho realizado pela estudante Laura Portillo, no qual foram relacionados os estudos que mostram as qualidades do brócolis como um alimento que contribui para a prevenção do câncer e também está relacionado com o tabaco. Seu trabalho se conectou visualmente com a obra de Antonio Caro *Colombia-Malboro*, de 1975, artista que marcou presença na bienal com a obra *Colombia-Coca-Cola*, de 1976.

Figura 4 - Produção realizada por Laura Portillo



Fonte: Acervo da autora.

Conforme afirmado por C. Gallegos (2015), os artistas da segunda metade do século XX fixam seus olhares em aspectos simples que lhes permitem e nos permitem refletir sobre diferentes situações

presentes em nossa sociedade. Um deles é Antônio Caro, que fixa seu olhar em um produto de consumo das massas, como a Coca-Cola e cria sua obra Colômbia Coca-Cola, de 1976. O próprio Caro (2015) comenta que este trabalho foi produzido por sugestão de uma mulher que lhe disse: “Se você já fez o Marlboro, então faça a Coca-Cola”.

Camnitzer (1994) considera Caro um “guerrilheiro visual” e convida artistas latino-americanos a seguirem seu exemplo. Camnitzer resgata o funcionamento da obra deste artista como uma possível alternativa de denúncia política: aquele que não assume violência, antes explora as possibilidades poéticas da arte para fazer denúncias abertas indiretamente.

E ao caminhar pela cidade com o grupo de professores....

Figura 5 - Fotocolagem das fotografias feitas por Juliano Martins tiradas em Porto Alegre, no Abrigo bem em frente do Mercado Central



Fonte: Acervo da autora.

Coca-Cola em todos os lugares.
Coca-Cola em todos os lugares.
Coca-Cola em todos os lugares.

A obra de arte de Caro abriu nossos olhos para tornar visível o que se torna invisível para nós no dia a dia. Talvez os trabalhos de George Perec (2016, 2008) também nos ajudassem nessa “tentativa”.

Conforme afirma o grupo Arteversa: “Versa no sentido de versar, que significa pôr em verso o que está em prosa. De certa forma, é o que se pretende com este site, colocar poesia/arte no mais ordinário, cotidiano, comum ou banal, incluindo as práticas pedagógicas e docentes. Além do mais, versar, do latim verso, pode ser sinônimo de exercitar, praticar, manejar. A arte como meio para exercitar o nosso olhar, manejando diferentes formas de ver o mundo”. (www.ufrgs.br/artevera).

A sua obra, que parte de fixar o olhar em um produto massivo, permite-nos fixar nosso olhar na cotidianidade e enxergar, sentir, a presença massiva deste produto nos nossos modos de vida. Foi mágico: “Quantas vezes passei por aqui e nunca vi tanta Coca-Cola, Coca-Cola, Coca-Cola” foi escutado em polifonia.

“Olha as cadeiras”
“Olhe nos cartazes”
“Olha na camiseta”
“Olhe nos cristais”

Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola

A obra nos permite ver a realidade de uma forma diferente, nos permite perceber o que está em nosso ambiente que nos penetra furtivamente, sem percebermos.

A obra estaria na bienal como parte da exposição *Biografia da vida urbana*, que aconteceu no Memorial do Rio Grande do Sul e conseguiu gerar aprendizados e reflexões em torno dela, enfatizando conceitos que aparecem nos materiais educativos propostos.

Figura 6 - Foto panorâmica que apresenta a situação da obra de Antonio Caro. Colômbia – Coca-Cola no Memorial do Rio Grande do Sul. Tárlis Schneider



Fonte: Acervo da autora.

Continuamos nossa “caminhada” até o Museu Júlio de Castilhos para ver uma escultura das Missões Jesuíticas “Virgem da Conceição” já que esta escultura estaria presente na bienal como parte da exposição Antropofagia Neobarroca, no Santander Cultural.

O objetivo foi ver como uma peça dialoga e cria diferentes narrativas em função do espaço e dos elementos situados ao seu redor e o encontro com a escultura, exposta no museu da época colonial jesuíta, fez com que os discursos contra o colonialismo assumissem um papel preponderante. Esculturas muito grandes com bocas ligeiramente abertas, unidas por uma cavidade com a parte posterior, permitiam que o sacerdote pudesse entrar e falar com os indígenas para cristianizá-los.

Figura 7 - A Virgem em dois contextos, no Museu Júlio de Castilhos. Na foto à esquerda: Juliano Martins no Santander Cultural durante a Bienal



Fonte: Foto de Guilherme Dias,

Figura 8 - Escultura do Museu Júlio de Castilhos que permitia ao sacerdote entrar e falar com os indígenas e cristianizá-los



Fonte: Museu Júlio de Castilhos, Porto Alegre, RS.

Percorrendo por diferentes espaços e lugares. Caminhamos, concebendo o caminhar como uma prática estética (CARERI, 2009), pois ao caminhar de uma forma ou de outra também narramos. Porto Alegre, a cidade se converteu em um museu, em uma escola.

Quando saí de Lleida me desterritorializei, e quando voltei para minha cidade me reterritorializei, mas quando cheguei em Porto Alegre tive que me reterritorializar porque, como afirma Deleuze (1988, p.89), “não há como sair do território, desterritorialização, sem ao mesmo tempo fazer um esforço para se reterritorializar em outro lugar”. Na mesma linha, segundo Guattari e Rolnik (1996), podemos entender o conceito de desterritorialização como um movimento que nos afasta do território, uma operação de linhas de fuga, fato que implica como consequência uma reterritorialização, ou seja, a construção de outro território. Os diálogos transoceânicos que ocorreram desde este encontro, entre o grupo de pesquisa Arteversa e o grupo de pesquisa e inovação Espai Híbrid, são espaços de liberdade que permitem explorar novos territórios e gerar possibilidades nas quais todos aprendemos.

Imagem 9 - Placa da Rua 7 de Setembro em Porto Alegre, como referência ao trabalho de Andrea Canepa “Todas as ruas do ano”



Fonte: foto de Diane Sbardelotto.

REFERÊNCIAS

CAMNITZER, Luís. Antonio Caro guerrillero visual = visual guerrilla. **Revista Poliéster**, Vol. 4, no. 12, p. 40-44, Michoacán: México, 1994.

CAMNITZER, Luís. **Arte y pedagogia**. Esfera Pública, 2015. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> Acesso em 02 de dezembro de 2022.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: el andar como práctica estética**. Gustavo Gili Edición: Barcelona, 2009.

CARO, Antonio. Antonio Caro explica su obra na Colômbia, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZSpXnyBwi0>

DELEUZE, Gilles. **El pliegue**. Leibniz i el Barroco. Barcelona : Paidós, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Abecedario**, 1988-1989. Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia**. Pre-textos: Valencia, 1995.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Berkley. Repr. en español, El arte como experiencia. Trans. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidos, 2008.

EISNER, Elliot. Artistry in education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 47, no. 3, pp. 373–83, 2003.

GALLEGOS, Cristián. En el vértigo de la eternidad. **Revista Arte Contexto**, plataforma multimedia, edición nº 8, 2015. Disponível em: http://www.artcontexto.com.br/agenda-cultural_edicao08.html. Acesso: 15 de janeiro de 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOVÉ, Glòria; BETRIÁN, Ester. “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. **Arte, individuo y sociedad**, 24 (2), pp. 301-314, 2012.

JOVÉ, Glòria; BETRIÁN, Ester; AYUSO, Helena; VICENS, Lola. E. Proyecto “Educ-arte - Educa(r) t” : espacio Híbrido. **Pulso**, Revista de Educación, 34, pp. 177-196, 2012.

JOVÉ, Glòria; OLIVERA, Olga. Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesco. “Entre” el dibujo artístico y el técnico. **Eari**. Educación Artística. Revista de Investigación. On-line, n. 5, p. 94-110, 2014.

O' SULLIVAN, Simon. **Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation.** London: Palgrave Macmillan, 2006.

PEREC, Georges. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense.** São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

PEREC, Georges. **Lo infraordinario.** Madrid: Impedimenta Editorial, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. 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), pp. 123-150, 2010.



Parte

II

Arte e processos de formação docente



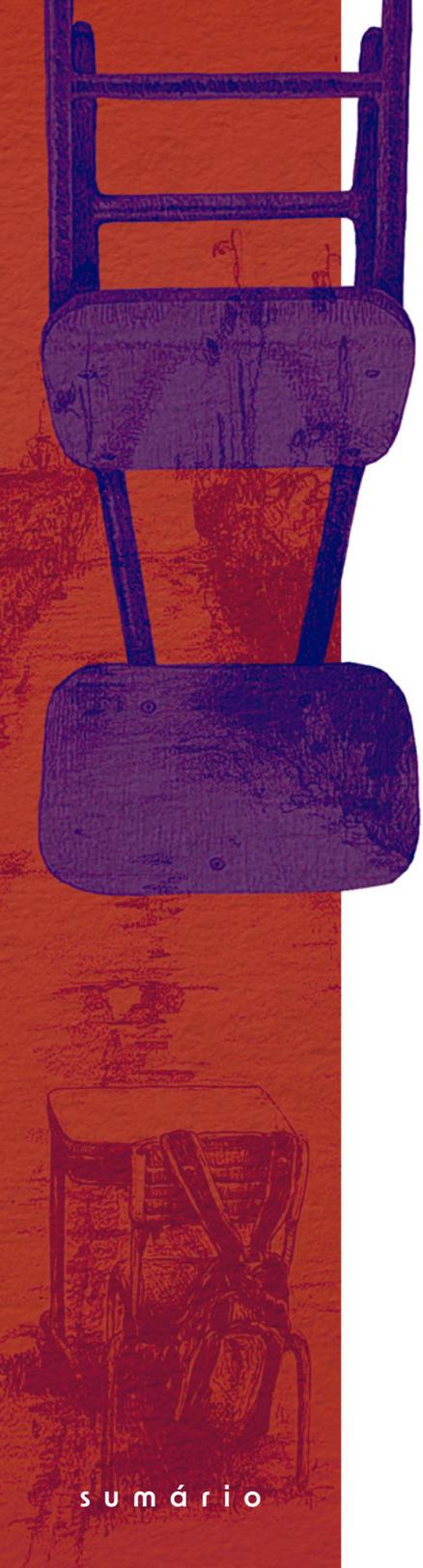


4

Carmen Lúcia Capra

Artes visuais e educação em associações vinculantes na formação docente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.4



Nos últimos anos tenho me dedicado a pensar sobre as políticas da arte na formação docente em artes visuais. Esse tema sustentou a tese de que uma base política na licenciatura poderia perturbar os fundamentos do preparo artístico docente, direcionados à estética e à poética (CAPRA, 2017). A base estética abrange teoria, crítica e história da arte e a base poética, que na tese chamei de criadora – compreende a experiência como artista, também reivindicada na criação de proposições de ensino. Uma atitude política teria condições de melhor responder aos propósitos da educação básica, o principal destino de quem se licencia em artes.

Pensei em bases porque as operações feitas com a arte na licenciatura extrapolam a observação literal da matriz curricular e, para pensar na economia do discurso artístico na formação docente, empreendi uma análise diferente, de inspiração foucaultiana. Apesar de também expressar-se através da matriz curricular, essa economia produz atitudes e associações que tendem a reiterar o regime de reconhecimento e organização da arte, além de repetir um juízo moralizante sobre a própria licenciatura, na qual supostamente sempre falta arte. As maneiras como operamos com a arte como aspirantes à docência podem continuar alimentando um endividamento docente e da arte escolar em relação ao campo artístico, validando, por exemplo, a hierarquia comparativa entre docentes e artistas e entre processos educativos escolares e aqueles realizados com a intermediação de instituições de arte, como museus, bienais, residências e ateliês de artistas.

É importante observar o que esse olhar da defasagem faz à licenciatura e à arte na educação formal. Na intenção de fazer a necessária crítica, pode-se incentivar que a arte permaneça se dirigindo ao seu próprio campo. Sendo “arte de verdade”, pode reduzir seu horizonte de interação com a vida social, talvez dando razão para quem acredite mais em arte e educação quando estão fora das escolas. A dimensão política da licenciatura em relação às artes visuais, portanto, permitiria iniciar uma perturbação na educação docente para dispor a

arte a um uso livre de cumprir o que é estabelecido na arte enquanto disciplina, tendo a escola como lugar para isso.

Entendo educação básica em um sentido amplo e não utilitarista, um processo educativo que põe conhecimentos e experiências ao alcance de crianças e jovens na escola, onde se destina atenção para algo, compartilha-se a voz e a escuta, onde a transmissão e a renovação do mundo sejam dependentes e pertencentes uma a outra. O básico da educação não é o estratégico para o desenvolvimento econômico, na qual o consumo é a relação fundante com a natureza, a cultura e o estudo. Essa lógica de rendimento e competição faz acreditar ser esse o modo de acesso à educação, ao trabalho, à arte e à cultura, para ficar no que se relaciona com este texto: em um tipo de valoração que explora e expropria justamente o que deve ser protegido – a educação, o trabalho, a arte e a cultura. Então a educação básica é a base²⁵ para assegurar e afirmar a vida e os modos de existir em uma experimentação política com o conhecimento, a fim de alimentar nossa capacidade de pensar, agir e “imaginar juntos, com os outros, graças aos outros”, inúmeras formas de vida existentes, para pensar pelas ideias de Isabelle Stengers (2015, p. 152).

No Brasil, a educação básica é a possibilidade de tratar (d)a nossa herança colonial e finalmente iniciar a reparação necessária, buscando criar narrativas e futuros pelos quais possam equilibrar-se as assimetrias culturais e sociais. Conhecer, ter experiências, narrar e lançar futuros não tem a ver com demandas forjadas por uma mentalidade financeirizada pelo gerencialismo dos modelos de gestão do capital humano e do empresariamento de si. A noção de escola que adoto tem o sentido indicado por Inês Dussel (2017), um espaço para o exercício cotidiano de atenção e de criação de novas montagens que problematizem o presente e imaginem futuros, “para que a escola

25 “Educação é a base” é o slogan da Base Nacional Comum Curricular, o que uso propositalmente para identificar aquilo que negligenciam, tanto a BNCC, quanto os referenciais estaduais do Rio Grande do Sul que a sucederam.

não entregue às novas autoridades das indústrias tecnoculturais o seu lugar como âmbito público, como âmbito de construção do comum” (DUSSEL, 2017, p. 108).

Desse modo, a relação da formação docente com o conhecimento de história, crítica, teoria e poéticas das artes visuais poderia ser mais atenta aos efeitos de confirmação cultural. Sem negar ou desqualificar o conhecimento artístico, muito pelo contrário, sugiro que docentes e estudantes pensem, estudem e pratiquem artes visuais em uma condição comum, na universidade e na escola, alargando o compromisso com contornos importados, hoje muito bem adaptados ao capitalismo competitivo. Assim, uma base política busca lidar com os conhecimentos da arte e sobre a arte de forma livre ou liberada do que a estabelece no campo autônomo da arte, para acioná-la de um modo próprio do coletivo e implicado com ele. Entendi que isso poderia ser uma resposta ética da educação para a arte e da arte para a educação.

Não é o caso de avaliar se deve ou não ter história, teoria e crítica da arte no currículo, em ter ou não ter uma experiência poética na licenciatura, pois essa binariedade, tão em voga, desvia-se do que proponho. A ambição política de liberar a formação docente do que regula e organiza a arte (e não da arte) deve-se, exatamente, porque o reconhecimento da regulação autônoma da arte e ela como disciplina é o que a insere nas universidades. Isso não está sendo questionado. Agora, apropriar-se e abrir esse regime de inteligibilidade é o que pode desarmar as zonas de exclusividade que estabelecem permissões e impedimentos com a arte: quem pode e o que pode, quem deve e o que deve. Essa divisão, embora elabore o que é considerado arte, também designa modos de agir referentes ao campo artístico, que podem ser tomados como medida e julgamento moral para a arte na escola, para a docência e para a licenciatura. Existem jogos de reconhecimento nesse curso, provenientes das artes e do modo como a educação se apropria dela: a subjetividade “professor-artista”, a transferência literal da perspectiva educativa de instituições culturais para escolas e a



teorização da arte na figura do curador e do crítico, por exemplo, são condutas que podem ser totalmente distanciadas ou até incompatíveis com a dimensão concreta da escola e da sua função. Não é compatível com a educação afirmá-las como princípio e fim na formação docente e escolar, daí a proposição de instituir a arte como um bem comum na educação escolar, começando a gostar da arte de outro jeito na licenciatura. Imaginar outras regras para o jogo entre arte e formação docente é “re-compor” com novas palavras e formas as disputas entre artes visuais e educação.

ARTE COMO BEM COMUM, USO COMUM DA ARTE, LIBERAÇÃO

Filosoficamente, encontrei em Giorgio Agamben (2013) um caminho para elaborar essa ideia na tese, o que solicita um tal uso das palavras, a fim de exercitar o que o autor apresenta. O comum tem a ver com comunidade ou com uma reunião de seres. Eles não podem ser ditos comuns, pois o comum não é um atributo, nem uma essência presente nos indivíduos. O comum, porém, pressupõe toda existência e toda singularidade, qualquer que seja a sua forma, por isso Agamben (2013) refere-se à maneira de existência dos indivíduos como o seu *assim*, desviando de toda palavra que possa imprimir alguma identidade ou fixidez. A comunidade, então, é *inessencial*, na qual o comum é a associação entre existências modais da existência humana que “variam em todo sentido” (2013, p. 27). O comum ocorre com a liberação de propriedades que tendem à especialização e à individualização.

Então são sempre modalidades nascentes de ser que tomam a forma *qualquer*, em usos livres de si. Nesse ponto, pode parecer que estamos retomando o interesse pela singularidade dos indivíduos, todavia busco exatamente desviar das identidades que se podem *ter*, para pensar

em *modalidades nascentes* de ser. Interessa a associação, o comum como a dimensão política de existências modais no “livre uso do mundo” (AGAMBEN, 2007, p. 10). De que modo pensar o livre uso da arte?

Como professora, já comentei em um artigo (CAPRA, 2018) o modo como um forte processo de subjetivação leva a um uso proprietário da arte, fundando subjetividades que apenas parecem livres. No final de 2018, realizei um exercício com uma turma de estágio docente: listar as imagens significativas na sua vida antes da graduação e, depois, da graduação em diante. A vivacidade com que foram mobilizadas e comunicadas as primeiras listas, com pequenas histórias detalhando vidas emaranhadas com quadrinhos, brinquedos, fotografias e objetos de família, capas de CDs e desenhos de criança, foi radicalmente diferente da escrita e da comunicação do segundo grupo de imagens. Escolhidas com dúvida e contendo apenas generalidades, entre as imagens importantes a partir da graduação estavam, por exemplo, artistas renomados da arte moderna europeia, nomes de professores e programas da UERGS e exemplos de artes de legitimidade considerada duvidosa. Se havia uma licenciatura entre uma e outra lista, cabe perguntar de novo: como o conhecimento da arte instala distâncias com a própria arte, na docência em formação? Como se formou uma relação com a arte que, ao final do curso e no último estágio docente, parecia variar entre confirmação e vagueza? Havia uma distância, bem na ligação com o artístico e que estávamos analisando também na educação escolar, pelos estágios.

Compreendi que um desencaixe permanente se forma entre os modos de relação com as artes antes e depois da graduação e que tal desconexão pode ser mantida ou até reforçada. Na vida, a arte não precisa de aval para existir e o “novo” e correto começo que se dá pelo ensino universitário da arte pode impor-se como uma verdade cultural – porque legítima – na escola. Pego emprestado para a formação docente em artes visuais o que Silvina Rodrigues Lopes fala sobre a pedagogia da literatura: romper com a administração dos textos de referência como

objetos a serem cumpridos, atingidos, representados, interpretados. Em vez disso, propor uma integração com eles numa “pragmática poética em que o desejo de conhecimento e o desejo de arte se articulam num combate sem fim e sem vencedor”, como em uma dança (LOPES, 2012, s/p). Não uma poética, mas uma *pragmática poética*.

A partir de estudos recentes sobre o comum (CAPRA, 2021), tenho provocado situações experimentais de comunização, pois é urgente forçar a responsabilidade política da universidade pública que a formação docente dedique-se a mover o que estabelece posses e propriedades que hierarquizam e separam as pessoas entre si e entre os demais seres. É uma ética permanente e difícil para um imaginário pedagógico fundado na lógica da representação que conduz o que *deve vir*, mas que necessita germinar o *que vem*. Busco experimentar arranjos que instituem um comum com a arte, mas necessariamente entre nós, durante meu trabalho como professora universitária. Responsável por componentes curriculares da área teórica das artes visuais e da formação docente, além de ações de extensão e de pesquisa, é nessa realidade em que uma prática docente experimental pode ocorrer, liberando um pouco dos rituais que vamos repetindo. Se os tenho como bons ou eficientes, é porque seu funcionamento prescinde do que somos pessoalmente e do que seremos juntos, plano propício à instalação de uma lógica de explicação, de compreensão, de representação.

A fundação de um terceiro elemento na relação pedagógica pode abrir um comum na tentativa de dificultar a instalação dos papéis acostumados de professora e estudantes e o modo representativo das operações realizadas em seu nome: a explicação, a distância intransponível entre quem tem ou não a chancela do conhecimento, o desenho prévio da experiência. Estabelecer um item estranho entre quem ensina e quem constrói a docência em artes visuais, a partir do que diz Jacques Rancière (2012), seria desassociar a aprendizagem como efeito do ensino.



Para o filósofo, a lógica da explicação pode estar tanto no ensino quanto em uma exposição ou peça de teatro, haja vista seu trabalho sobre o mestre ignorante e o espectador emancipado. A emancipação é o efeito da introdução de um elemento que não pode ser transmitido, nem representado. Na educação pode ser uma obra de arte, um livro, uma situação da qual se pode aprender algo e relacionar com outros temas. Não havendo posse ou sentido preexistente sobre o estranho elemento, ele pode afastar “qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito” (RANCIÈRE, 2012, p. 18). Essa outra paisagem do pensável na educação reuniria inteligências pelo pressuposto de uma igualdade inicial e não de uma igualdade a ser alcançada ou ao menos reduzida pelo ensino, para a conciliação social. De minha parte, penso que a coisa comum sobre a qual se exerce o pensamento asseguraria a formação de comunidades universitárias ou escolares em torno da arte.

Finalizando esta parte – e ainda com Rancière – evoco a comunidade de iguais, de artistas ou a sociedade da emancipação, onde se saberia “que a perfeição alcançada por um ou outro em sua *arte* não é mais do que a aplicação particular do poder comum a todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar”, porque a “dignidade do homem é independente de sua posição” (RANCIÈRE, 2002, p. 80. Grifo do autor).

“ANTES, ESCOLHER ESTAR E SE MANTER ALI”

A partir da minha participação em uma importante ação de extensão do Grupo Arteversa, em 2021²⁶, pude retomar algumas situações contextualizadas no que surge na docência universitária e em que

26 Curso de extensão “Coleção de artistas/práticas artísticas para ____ [desacomodar, criar, mobilizar, movimentar, ...] Práticas pedagógicas”, parceria entre o Programa de Extensão PRAPEDI, do Colégio de Aplicação da UFRGS e o ARTEVERSA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência: https://www.ufrgs.br/prapedi/praticas-artisticas_para_praticas-pedagogicas/. Agradeço à Karine Storck e Luciana Gruppelli Loponte pelo convite.



parece ter havido um comum. Foram duas situações, uma no componente Laboratório de Ensino em Artes Visuais I (LEAV), da Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS, em 2018, e outra em uma das ações do evento de extensão Salas²⁷, em 2019. Esta tinha o título “Exposição é uma sala para aprender e ensinar uma coisa”, o que estimulou dar um nome à primeira: “Supermercado é um lugar para aprender e criar aulas”.

Em ambas, propus que lidássemos com situações de radicais abertura, elaboração e partilha. Assim, nós assumimos o acaso e o imprevisível como condição de enfrentar aquelas propostas, ambas com a estrutura que rapidamente descrevo para situar quem está a ler este ensaio: dedicar atenção a algo, buscar modos de descrevê-lo e comunicar essa produção ao grupo; ouvir e lançar perguntas a quem fez a exposição; anotar o que foi indicado e retrabalhar seu material; dar forma final ao trabalho (na turma de LEAV, deveria ser uma propoção de ensino em artes visuais) e compartilhar com o grupo.

Na descrição feita por Carla Batista²⁸, uma amizade intelectual que esteve comigo no Salas, há uma descrição que serve às duas situações: a metodologia “solta” que incentivava a observar, registrar, descrever e produzir, além de, “antes de tudo, escolher estar e se manter ali” (SILVA, 2021, p.1). Assim, com “uma postura atenta e disposta, uma escuta ativa, tudo ia ressoando na sala e em nós” (SILVA, 2021, p.1). A partir disso e considerando o que cabe neste ensaio, seguirei traçando relações com o que expus anteriormente, acrescidas das considerações que avançaram por conta da pesquisa que desenvolvo hoje, pela qual crio situações de educação e/em artes visuais nas quais o comum componha princípios, práticas experimentais ou orientações.

27 Ver: <https://artesvisuaisuergsblog.wordpress.com/2019/02/15/salas-edicao-3/> e <https://wp.me/p6PUuC-Yf>.

28 Agradeço o gentil relato feito em 2021 por Carla Adriana Batista da Silva (2021), coordenadora do Núcleo Educativo do Museu do Rio Grande do Sul – MARGS, e à colaboração naquela ação.

Em outras palavras, onde eu faça coisas *com*, ainda que ensinando *para*. É um objetivo e um desejo: pelo nosso estudo e por nossas práticas, gerar o que ainda não está dito em educação e artes visuais.

Considero importante convidar estudantes da licenciatura para realmente entrarem na reunião entre artes visuais e educação. É como levar aquelas pessoas a um encontro que se dá há muito tempo, no qual há vozes e ideias em constante conversação, do qual tomarão parte escutando, considerando e (o) indagando para fundar o seu pertencimento. Sendo a professora, não digo por autoelogio ou romantismo que esse é um exercício do “amor combinado pelo mundo e pela nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 32). Além disso, é um compromisso que tem as características dadas por Marina Garcéz: “às vezes ativo e passivo, determinado e receptivo, livre e obrigado. Não se resolve em uma declaração de intenções, pois desencadeia um processo difícil de assumir” (GARCÉZ, 2013, p. 63, tradução livre)²⁹. O mundo pelo qual há amor e compromisso é o que vem com a gente – as vidas, os trabalhos, as culturas – e também a parcela do mundo à qual nos dedicamos, educação e artes visuais, as duas juntas e em disputa, não outras nem separadas. É a reunião em que eu mesma fui introduzida há 28 anos e quem chega agora, chega para renovar-lhe os horizontes. Pode ser que o comum esteja em abrir a porta dessa grande biblioteca, ir ao que está lá e dar voz aos livros pela nossa voz; cuidar desse acervo.

É preciso prestar atenção ao que pode explorar as pessoas, a docência, a educação, a escola e a arte. No modo de viver e estudar de hoje, ainda mais por causa da intensificação do uso das tecnologias digitais na pandemia, sentimos os efeitos de uma “desorientação produtivista” que nos “a-trai”, “dis-trai”, distancia e desassocia. Franco Berardi, em entrevista em 2018, disse que “a aniquilação tecnológica digital da presença do outro” e a virtualização da comunicação

29 No original: “[...] a la vez activo y pasivo, decidido y receptivo, libre y coaccionado. No se resuelve en una declaración de intenciones sino que pone en marcha un proceso difícil de asumir.” (GARCÉZ, 2013, p. 63).

virtualizam a amizade e *consomem* o tempo necessário para pensar. Para ele, a empatia e a amizade estão sendo destruídas pelo capitalismo financeiro, porém não há pensamento crítico sem amizade. Se estar juntos é melhor que competir entre si, avalia o pensador italiano, o problema não está em consertar as redes sociais, “mas sim em ‘consertarmos-nos’ a nós”, fazendo voltar algo que foi apagado (BERARDI, 2018). Então aparenta ser isso: criar formas de combater as forças de dissociação que nos isolam e enfraquecem.

Uma delas é a lógica da representação, um risco que observo ser presente em educação e artes visuais. Em 2008, Irit Rogoff analisou esse funcionamento na educação em museus, uma estética pedagógica que emula o que fazem as instituições de ensino *de arte*. Sob o mesmo tema, as artistas, curadoras e estudiosas da arte Binna Choi e Annette Krauss (2019) entendem que se a arte não for acessada representacionalmente, é possível perturbar os consensos políticos e desfazer os privilégios existentes. Elas adotam os comuns como forma de organização política no trabalho em uma instituição de arte, pois querem “deixar de olhar para o próprio umbigo” do eu individual e do eu institucional para enfrentar coletivamente a comodidade representativa do “não seria melhor apenas concentrar-se na arte como a conhecemos?” (CHOI; KRAUSS, 2019, p. 35). Não seria melhor nos concentrar na formação docente como a conhecemos? Não deveríamos ensinar a arte como ela é? Não deveríamos ensinar como deve ser o ensino? Desaprender o que se justifica como sistêmico, seguindo as mesmas autoras, seria desaprender o que está instituído e fazer justiça ao coletivo.

A operação representativa também está na lógica pedagógica, conforme já tratei com apoio em Rancière. Entre a professora e quem estuda na escola ou na universidade há uma falta que nunca será suprimida, porém as inteligências (e não o uso do poder de cada lugar) têm a mesma potência para achegarem-se a um conhecimento, encontrando-se, nele. Um texto, uma circunstância provocativa, um contratempo,



o que for: chegar naquilo conjuntamente, estar juntos naquilo, praticando artes visuais e educação, estudando, comunicando e pensando o que ocorreu conosco. Isto para enganar o vício da opinião e da autorreferencialidade (GARCÉS, 2019), porque reforçam a proximidade do indivíduo consigo mesmo e o desresponsabilizam do mundo compartilhado. Observemos os sinais que vêm de identidades, empresariamentos de si, expectativas de melhoria social ou de refinamento pela arte (*artwashing*) e autoexploração (GARCÉS, 2019) em relação ao urgente enfrentamento das disparidades de poder e injustiças.

Por isso me importa fazer tropeçar com as turmas o modo estabelecido de formação docente, para tropeçarem as tradições às quais inevitavelmente me apego. Tomo de Néstor Canclini (2012) a expressão simulacros vazios ou o que chamo de “aulas dadas por procuração”, que são aquelas nas quais alguém ficaria falando *para*, expondo *sobre*, ou incentivando exercícios enigmaticamente poéticos em eventos para serem vistos ou vividos pelo eu. Como atuar de modo não dissociado e dissociante e causar arranjos que poderiam “ser inconcebíveis ou improváveis em um agrupamento circunscrito por arte e educação”? (CAPRA; MOMOLI; MARQUES, 2021, p. 641). Tenho me interessado muito mais pela “pre-posição” *com*: algo entre nós, *com* o que estudamos, *com* o que produzimos e *com* o mundo.

Novamente, parece isto: se participo da formação de docências, faz sentido “ex-por” a docência à conversação para fazer a minha própria docência *diante de* e *com* outros. Provocar um redemoinho que aciona uma transformação ao conduzir outras pessoas em formação, com isso permitindo que compartilhemos nossa atenção a um processo, com a sinceridade que lhe cabe. Nessa companhia, parece ser mais possível *compor com* nosso campo de estudo e povoar de outro modo a docência em artes visuais, para fundar um imaginário pedagógico escolar mobilizador de arranjos pelos quais comunizar educação e artes.



Convoca-se a amizade intelectual (KOHAN, 2017; MASSCHELEIN, 2014): debruçados no mundo “mais uma vez”, tomam-no como um objeto de preocupação, algo para pensar e que provoca a experimentação e a escrita. Tem sido necessário, para mim, explorar essa parte com as turmas, mais que apenas oferecer um exercício. Por isso, tenho feito o mesmo que lhes proponho, hoje publicando os trabalhos nos mesmos fóruns e compartilhando com alunas e alunos a responsabilidade de avaliar os trabalhos. A liberação do tempo produtivo de quem “ad-ministra” o componente nas plataformas digitais pode destiná-lo ao compartilhamento do que vi e ouvi, o que pensei e como respondo àquilo (MASSCHELEIN, 2014). O que ocorre parece ser isso: fundar confiança, laços e valores, produzir implicação, destinar atenção.

Venho entendendo que sair do lugar de professora é honrar esse lugar, sendo professora (KOHAN, 2017). Não há pedagogia sem uma “ex-cursão” pedagógica, sem que a própria professora se deixe evadir da sua zona de atuação habitual, que é uma atuação conhecedora. Mas nunca é simples fazer isso e pode parecer que esteja desfilando maravilhas neste texto. Não se sabe o que vai acontecer em propostas assim, pois elas não são pacíficas para ninguém e os grupos não estão calmamente à (minha) espera, eles resistem, exercem poderes, as pessoas são vidas. Além disso, temos medo de ser prejudicadas, injustiçadas, como acontece na violenta realidade virtual e social com mulheres, transgêneros, crianças, pessoas não brancas, professoras, artistas, escolas, museus. Tememos não saber o que fazer e como cumprir o papel que nos deram, heranças (e violências) da cultura da representação, da exploração e do endividamento. Quando arriscamos alguma liberação para ter tempo e condições de verdade para desenvolver o pensamento, movemos uma estrutura tão pesada que pode inclusive gerar dúvida e até recusa. Há que buscar composições que abram uma circunstância comum nas quais possam vir elaborações próprias sobre o mundo a partir do solo onde nos encontramos: um curso universitário.

ASSOCIAÇÕES VINCULANTES

Uma vida estudantil na educação em artes visuais *com* as pessoas, seja na licenciatura, seja na escola, além de um interesse de ação e pesquisa, requer a adoção de um outro verbo: escolho fundar ou instituir. Em 2015, em uma análise “pré-tese”, observei os diferentes vínculos sugeridos pelos verbos usados em textos sobre a formação docente em relação ao seu objeto, a arte: conhecer arte, promovê-la, conectar-se a ela, produzir arte (CAPRA, 2015). Nessa sequência de modos de associação, vai-se de uma posição de “e-missão” da arte a outra posição que saltaria para dentro dela, tendo como fim os modos do agir de artistas. Hoje temos plenas condições de avaliar os efeitos que vêm junto da racionalidade que sistematiza as artes e fazer a autocrítica de como isso afeta as articulações entre educação e arte no Brasil.

Atuante em uma jovem universidade pública no sul do país, observo os efeitos de quando mergulhamos em *práticas de atenção para tornar o mundo verdadeiro ou real*, para pensar novamente com Masschelein, professor belga que faz caminhadas com suas turmas pelas cidades. O mergulho não começa logo, senão pela chegada à beira do rio, onde uns ficam por um tempo, outros vão entrando na água e interagindo à sua maneira, inclusive eu. Ao permitir que a água (o mundo) fale a nós, permite-se também que estudantes e professora estejam *presentes no presente* (MASSCHELEIN, 2014). E quando ocorre a comunicação e a escuta dessa aventura, algo é movido até em quem não teve condições de participar do passeio. Dos artigos estudados, das artes desejadas e das viagens, é urgente nos mover para fora dessas representações e interpretações quando são individuais, únicas, para fundar um comum experimentado.

Parece isto: práticas implicadas com o estudo, com exercícios, não apenas um abstrato *entre*, mas um real *entre nós*. Talvez também

seja um entre de entrar, abrir para a entrada de, receber, fertilizar o envolvimento, conceber. O comum existe em possibilidade e ao comum cabe comunicar no plano da ação entre outros que oferecem, dispõem, expõem, estudam, cuidam dos mundos dentro do mundo “para bem viver” um semestre, um mês, um estágio, uma licenciatura. São “com-promissos” ou inícios entre nós, acordos e arranjos de uma vida estudantil/estudante que se dá aqui e ali por causa de educação e artes visuais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

BERARDI, Franco. O pensamento crítico morreu. Entrevista a Ana Pina. **O Jornal Econômico**, 17 de Junho de 2018. Disponível em: <<https://leitor.jornaleconomico.pt/noticia/franco-berardi-o-pensamento-critico-morreu>>. Acesso em 2 fev. 2022.

BRUGUERA, Tania. Declaração docente. *In*: CERVETTO, Renata *et al.* **Agitese antes de usar**. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: MALBA, 2016.

CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem Relato**: antropologia e estética da iminência. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAPRA, Carmen Lúcia. Conhecer, conectar-se, produzir: diferentes vínculos entre a docência em artes visuais e a arte. **Anais...** Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: experimentações curriculares, I, Lajeado, RS. Lajeado: Ed. da Univates, 2015, p. 206-212. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/125/pdf_125>. Acesso em 2 fev. 2022.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174852>. Acesso em 25 jan. 2022.

CAPRA, Carmen Lúcia. Aberturas à Conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola. Paralelo 31, Dossiê VII SPMAV. *In*: CAPRA, Carmen Lúcia. **O Exercício da Pesquisa enquanto Prática de Ensino e de Aprendizagem**, Ed. 11, dezembro, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/15545>. Acesso em 20 jan. 2022.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Arquivo e Prática do Comum: gerar o que ainda não pensamos sobre educação e artes visuais**. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional/ UERGS. 2021.

CAPRA, Carmen Lúcia. MOMOLI, Daniel Bruno; MARQUES, Silvia Carla. Proposições Educativas e Formativas em Arte: do (im)previsível dessas composições aos arranjos e invenções de uma aula. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, pp. 639-648, set./dez. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 2 fev. 2022.

CHOI, Binna; KRAUSS, Annette. Você teve um dia produtivo? **Nossa Voz – O Comum**, Ano LXXII, n. 1020. 2020. Disponível em < https://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2020/03/nossavoz_2020_web.pdf >. Acesso em 25 jan. 2022.

DUSSEL, Inés. Sobre a Precariedade da Escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GARCÉZ, Marina. **Un Mundo Común**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GARCÉZ, Marina. **Não sabemos como converter nossos saberes em processos de emancipação e transformação coletiva**. Entrevista concedida a Francesc Miró, El Diario, 2019. Tradução do Centro de Promoção de Agentes de Transformação (CEPAT). Disponível em <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/586911-nao-sabemos-como-converter-nossos-saberes-em-processos-de-emancipacao-e-transformacao-coletiva-entrevista-com-marina-garces>>. Acesso em 7 fev. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Silvina Rodrigues. A Dança das Teorias. **Colóquio sobre Eduardo Prado Coelho – O Edifício da Alegria**, nov. 2012, Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<https://literaturaefilosofia.wordpress.com/coloquio-eduardoprado-coelho/silvina-rodrigues-lobes-a-danca-das-teorias/>>. Acesso em 25 jan. 2022.

MASSCHELEIN, Jan. O mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas. *In: Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.* MARTINS, Fabiana Fernandes R.; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In: LARROSA, Jorge (Org.). Elogio da Escola.* Tradução: Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROGOFF, Irit. Turning. **e-flux Journal**, n. 0, nov. 2008. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> Acesso em 27 de julho de 2022.

ROGOFF, Irit. El Giro. **Arte y Políticas de Identidad**, tradução do inglês por Estíbaliz Encarnación Pinedo, vol. 4 (junho), p. 253-266. 2011. Disponível em <<https://revistas.um.es/reaip/article/view/146111>>. Acesso em 25 jan. 2022.

SILVA, Carla Adriana Batista da. **[“Exposição é uma sala para aprender e ensinar uma coisa”]**. Destinatária: Carmen Lúcia Capra. Montenegro, setembro de 2021. 1 mensagem eletrônica.

STENGERS, Isabelle. **No Tempo das Catástrofes.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.



5

Daniel Bruno Momoli

Sonia Tramuja Vasconcellos

Quando os eixos atravessam o currículo: formação e acolhimento na Licenciatura em Artes Visuais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.5



A escrita que compartilhamos nesse texto parte de uma experiência de formação realizada no curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Curitiba II³⁰. O LAV é um curso presencial que oferta turmas no período matutino e noturno, de seriação anual e distribuída em quatro séries, ofertando 30 (trinta) vagas para o turno da manhã e 30 (trinta) para o turno da noite. O curso, inicialmente de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, foi criado na década de 1970³¹ e ao longo desse período foi se modificando de acordo com as reformas ocorridas na educação superior brasileira, mais especificamente a partir das mudanças na legislação sobre a formação de professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área de Artes.

Nos últimos dois anos (2020 e 2021), passamos pelo desafio de construir uma proposta educativa emergencial devido à pandemia da COVID-19³². A suspensão das atividades educacionais presenciais, e a adoção de modelos de ensino remoto para cursos pensados para o formato presencial, levou-nos a refletir sobre as práticas pedagógicas e formativas que temos utilizado na formação inicial de professoras e professores.

Na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná/Unespar, Campus de Curitiba II, foram elaboradas propostas de trabalho baseadas nas orientações institucionais para o

30 O Campus de Curitiba II da Unespar é a atual denominação da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). A criação da Unespar envolveu o agrupamento de oito faculdades públicas do estado do Paraná, incluindo a FAP, em um processo iniciado em 2001 e finalizado em 2013 (https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao). Acesso em: 03/02/2022.

31 Santini (2016, p. 35), destaca uma notícia no Jornal Diário do Paraná (25/11/1975) informando que a partir de março de 1976 entraria em funcionamento o curso de Educação Artística subdividido em três: o de licenciatura curta, de dois anos de duração, com habilitação geral em Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho Industrial; e os de habilitações específicas com 4 anos de duração, de licenciatura plena para Música e para Artes Plásticas.

32 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Informação extraída do site do Ministério da Saúde (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>). Acesso em: 03/02/2022.



ensino remoto e com envolvimento das professoras e professores do curso³³. O primeiro movimento, devido à suspensão das aulas presenciais, foi a manutenção da grade horária e realização de aulas on-line com uso da plataforma Moodle³⁴. Cerca de um mês depois foi feito um levantamento do quantitativo de estudantes que estavam participando das aulas e o baixo número de frequência - em torno de 25% (vinte e cinco por cento) - fez com que os professores votassem por uma suspensão imediata das aulas por um período de trinta dias para reavaliação das práticas de ensino. Durante quatro semanas foi discutida e elaborada uma proposta de atuação por eixos temáticos com o intuito de convergir conteúdos, turmas e formas de avaliação em um contexto mais coletivo e agregador.

A experiência inicial de aulas on-line havia nos mostrado que transformar as aulas presenciais em remotas não bastava. Precisávamos de outra dinâmica, com mais acolhimento e trocas. Diante disso, alteramos o desenho do curso: o agendamento de aulas por disciplinas aconteceria em um dia da semana, com complementação de atividades de modo assíncrono, e nos demais dias grupos de professores fariam proposições, com temáticas definidas, abertas a todos os estudantes. Essa proposta culminou na criação de um desenho interdisciplinar para o ano de 2020 formado por quatro *Eixos*, sendo que cada um exploraria um conjunto de temáticas e conteúdos. Começamos pelo que parecia mais fácil, conversar sobre as pesquisas e projetos realizados pelas/os professoras/es do curso, estabelecendo conexões com conteúdos das disciplinas. Eram conversas coletivas, por linha de pesquisa (História, Teoria e Crítica de Arte; Ensino e Mediação em

33 A interrupção das aulas presenciais devido à Covid e início das discussões sobre o trabalho remoto no curso aconteceu sob a coordenação do professor Flávio Marinho, que finalizou sua gestão em abril de 2020. A professora Mauren Teuber assumiu a coordenação do curso em maio de 2020 e iniciou uma série de discussões sobre possibilidades de uso das plataformas digitais - *Teams* e *Google Classroom* - com intenso apoio logístico do professor Luiz Antônio Salgado.

34 Moodle é um sistema de código aberto utilizado pela Unespar, também conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Arte; Processos de Criação em Arte e Tecnologia), em que ao final os/as alunos/as faziam indagações e depoimentos.

Com a intenção de possibilitar discussões sobre aspectos específicos das disciplinas, ficou estabelecido que nas segundas-feiras ocorreriam encontros entre turmas e professores, previamente agendados e com tempo de 50 minutos para abarcar várias disciplinas. O colegiado denominou esses encontros de *pingpong* para inserir certa ludicidade nessa conversa rápida entre professoras/es e estudantes. Momentos de troca, um “bate e volta” com foco na apresentação e revisão de conteúdos e para auxiliar na compreensão do que seria pontuado nos eixos e em atividades assíncronas, postadas na sala virtual de cada disciplina no *classroom*³⁵.

As apresentações e conversas nos eixos, envolvendo as/os professoras/es do curso e pessoas convidadas, eram abertas para todas as séries³⁶ e envolviam arranjos entre a programação da manhã e noite (ora se repetiam, ora eram distintas). Além disso, as apresentações eram gravadas para que as/os alunas/os pudessem acessar posteriormente e rever os assuntos debatidos.

Em relação às avaliações, excetuando as atividades relacionadas aos estágios e ao trabalho de conclusão de curso, optamos por realizá-las coletivamente, por série e turno, envolvendo a elaboração por parte das/dos alunas/os de um caderno de registros.

35 Após uma experiência na plataforma Moodle, optamos por utilizar o Google classroom tendo em vista um acordo da Google com o Estado do Paraná e que ampliou o uso das ferramentas dessa plataforma para professores e estudantes.

36 Posteriormente fizemos alterações, com algumas programações específicas para a 1a e 2a série e para a 3a e 4a série.

Figura 1 - Fragmento do caderno de registros da estudante Ana Desirée Ramos de Lima em 2020, sobre suas impressões do Eixo Mediação



Fonte: Foto de Ana Desirée Ramos de Lima.

As/os estudantes criavam formas autorais de registro do que chamou a atenção nas apresentações de cada *Eixo*. Variadas formas de percepção que se constituíam em cartografias sensíveis, estruturas híbridas e mapas de afeto (MESÍAS LEMA, 2019) que expressavam interpretações e singularidades dos estudantes: seus modos de fala, de registro e de criação. Esses cadernos eram postados no *google classroom* e apresentados nos seminários, em datas específicas e para todas as turmas, a partir do agendamento feito pela/o estudante.

O tempo de permanência em frente à tela foi reduzido: as quatro horas e meia do tempo presencial se transformaram em três horas, com um intervalo de dez a quinze minutos. Essa adequação temporal visou reduzir os possíveis danos à saúde física e mental pela exposição prolongada à tela do computador ou celular, tornando ainda mais necessária a complementação de conteúdos/atividades de modo assíncrono.

Terminamos o primeiro ano de pandemia com sensações conflituosas: de um lado certa insegurança com este novo formato e as



possíveis repercussões na apreensão e domínio de conteúdos específicos. De outro, a satisfação pelo expressivo envolvimento de discentes e docentes, a interação entre séries e as formas sensíveis e singulares da/do estudante expressar suas relações com os assuntos apresentados em seu caderno de registros (chamado, por alguns estudantes, de caderno de afetos).

Esses momentos de desvelamento foram impactantes para todos, professoras/es e estudantes. Mais do que uma apresentação singular de registros, se revelou um modo de comunicação, de exposição de si, de partilha. Conversar posteriormente sobre esses cadernos, esses textos visuais que se situavam como relatos e espaços de ressonância e de relação com o que se apresentava (HERNÁNDEZ, 2012), foi surpreendente. Ocorreu uma ruptura do olhar individualizado sobre as avaliações por disciplina e, de certo modo, ampliamos as formas de compreender os aprendizados. Ao mesmo tempo, permanecia os questionamentos sobre as limitações dessa abordagem avaliativa frente às especificidades necessárias à formação docente em Artes Visuais. Um misto de alegria, de satisfação e de incerteza.

Em 2021 ocorreram novas discussões sobre o ensino remoto e a continuidade dos *Eixos*. O que pensávamos que iria abarcar alguns meses, se prolongou. A pandemia persistia e a vacinação era mais uma intenção do que um fato³⁷. Passado um ano desta modalidade de trabalho, concordávamos com o fato de que as atividades por *Eixos* possibilitaram a inserção de conteúdos atuais e a participação de pessoas externas e bastante envolvidas com distintas questões no âmbito das Artes Visuais e seu ensino. Por outro lado, as especificidades das disciplinas necessitavam de mais espaço, maior carga horária, tendo em vista o perfil profissional da/do professor/a de artes visuais almejado pelo curso.

37 A vacinação no Brasil contra o SARS-CoV-2 e suas variantes teve início no final do mês de janeiro de 2021. A imunização contra a COVID-19 foi lenta e marcada por campanhas de *fake news*. O país só atingiu um percentual considerado seguro de pessoas vacinadas em dezembro de 2021, mas enfrentando diferentes variações do vírus, em parte devido à desigualdade da vacinação nas diferentes regiões brasileiras.



Sendo assim, o colegiado - com expressivo apoio da coordenadora do curso - analisou as respostas das/dos estudantes nas enquetes avaliativas dos eixos e discutiu sobre essa experiência interdisciplinar. Constatou-se que o formato por eixos temáticos ampliou a participação dos estudantes - dos 25% auferidos no início das aulas remotas para mais de 50% neste novo formato de ensino - mas permanecia certo descontentamento por parte das/dos professores e das/dos alunas/os, principalmente das primeiras séries, que solicitavam aulas e exercícios mais focados nos conteúdos específicos. Decidimos, para 2021, ampliar os encontros por disciplina, elaborando um calendário bimestral com duas disciplinas por dia e turno. Mantivemos a realização dos *Eixos*, mas no formato de uma semana a cada bimestre, envolvendo atividades interdisciplinares e de integração. As avaliações, em grande parte, retomaram o modelo disciplinar, mas alguns professores se reuniram e decidiram pela manutenção da avaliação coletiva em alguns bimestres.

É nosso desejo, neste texto, revisitar esses percursos e refletir sobre esta experiência interdisciplinar, apontando possibilidades, tensões e aprendizados que nos desafiam a rever o instituído na formação docente em Artes Visuais.

A PROPOSTA DOS EIXOS: ENTRE PARTILHAS, AVALIAÇÕES E MUDANÇAS

Figura 2 - Imagem que fez parte da programação do Eixo 01: Pesquisa e Extensão, de 2020



Fonte: Foto de Joel Rocha.

A elaboração e execução de um projeto pedagógico de curso (PPC) envolve pesquisa, escrita e discussão, mas também conflitos e ajustes, com intensos debates sobre disciplinas, conteúdos e cargas horárias frente ao perfil de egresso que se almeja. O que fazer, então, quando este PPC, arraigado no formato presencial, por disciplina e série, é colocado à prova frente a uma pandemia e à necessidade de isolamento físico?

Um primeiro movimento, o de transpor as aulas presenciais para o modelo remoto, não deu certo. A evasão se mostrou enorme³⁸. Era

38 Vale destacar que a evasão envolveu outros condicionantes e relacionados à pandemia, como internação e falecimento de conhecidos e familiares, perda de emprego, necessidade de encontrar outros aportes financeiros, mudanças de endereço e na rotina familiar.

necessário rever e ajustar o curso em um formato mais integrador, interdisciplinar. Para isso, o colegiado e cada docente precisaria romper modelos estabelecidos. De acordo com Ivani Fazenda (2003, p. 47)

Para a interdisciplinaridade começar, necessita de uma decisão pessoal, de se romper com as evidências estabelecidas, propondo-se a uma tarefa solitária de começar tudo de novo. (...) Romper é ato de vontade, de coragem, uma vez que os obstáculos são muitos.

Não foi simples e nem fácil. Exigiu reflexão, debates e confiança de que este formato poderia ser mais acolhedor e também formativo. As dúvidas eram muitas, mas decidimos experimentar, ousar, realizando avaliações constantes nas reuniões de colegiado e com as/os estudantes, tendo como premissa de que a interdisciplinaridade não é a junção de disciplinas e sim “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 17).

Os eixos ofertados em 2020 foram apresentados aos estudantes como “Uma proposta pedagógica em tempos de pandemia” e denominados *Eixo 01: Pesquisa e Extensão (24/06 a 10/07)*, *Eixo 02: Repertório para a Arte & Vida (03/08 a 11/09)*, *Eixo 03: Mediação (28/09 a 06/11)* e *Eixo 04: Criação (09/11 a 11/12)*. Na maioria dos *Eixos* optamos por realizar o seminário de apresentação dos cadernos de registro das/dos estudantes e a avaliação e elaboração das próximas etapas no período entre eixos³⁹. Iniciamos esta proposta pedagógica por uma atividade que já realizávamos no curso para as turmas da 3ª série: apresentação das linhas de pesquisa do curso e o que cada professor/a investigava. No *Eixo 01*, ampliamos essa discussão, trazendo relatos de percursos de vida e escolhas que respaldam nossos projetos docentes de pesquisa e de extensão.

39 Ao final do *Eixo 03* não ocorreu o seminário de apresentação dos cadernos de registro. Decidimos agrupar as apresentações dos estudantes ao término do *Eixo 04 - Criação*. Contudo, devido ao cansaço e pelo fato de que apresentações dos registros já tinham sido feitas nos eixos anteriores, optamos por priorizar as postagens dos materiais nas salas de aula virtuais e incentivar os que ainda não tinham apresentado. Também oferecemos a possibilidade de apresentação dos cadernos de registro no início das aulas em 2021.

O interesse das/dos estudantes foi significativo, somado ao formato aberto e envolvendo diversas turmas. Logo em seguida os estudantes das primeiras séries solicitaram mais encontros com as/os professoras/es para tirar dúvidas sobre conteúdos da série, pois muitos assuntos abordados no eixo eram de difícil compreensão. Esta argumentação alterou o desenho inicial da proposta. Na sequência, no *Eixo Repertório*, enfatizamos o que seria essencial para ser apresentado e discutido com os/as estudantes. Já no *Eixo Mediação*, discutimos distintos modos de aproximar pessoas, conteúdos e contextos. Por fim, desenvolvemos atividades mais práticas e de ateliê - que demandaram mais estudos sobre possibilidades de interação - no *Eixo Criação*.

Figura 3 - Fragmento do caderno de registros da estudante Julia Roos Leite em 2020, apresentando as proposições realizadas durante o Eixo Criação



Fonte: Foto de Julia Roos Leite.

Ao longo da primeira edição da proposta fizemos vários ajustes, demarcando alguns dias na semana para encontros e debates com distintas turmas: 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries. As avaliações discentes apontavam satisfação com as atividades interdisciplinares, mas também receio frente ao pouco tempo de contato e estudo das especificidades do currículo. Receio compartilhado pelas/os professoras. Sendo

assim, a proposta de cunho emergencial e focada no acolhimento e na redução da evasão foi revista para sua continuidade em 2021.

Ao final do ano letivo de 2020 (que aconteceu em março de 2021), alteramos a proposta. As aulas voltaram a ser organizadas no formato de disciplinas, mantendo-se a redução da carga horária diária. Em cada turno (manhã e noite) as turmas passaram a ter dois tempos de aula separados por um intervalo. Os *Eixos* foram mantidos bimestralmente. As avaliações voltaram a ser realizadas separadamente, com algumas exceções⁴⁰.

Os *Eixos* de 2021⁴¹, alocados ao final de cada bimestre, tiveram a seguinte sequência: *Eixo 01 Repertório* (14 a 18/06), *Eixo 02 Mediação* (23 a 27/08) e *Eixo 03 Criação* (03 a 09/11). A programação do eixo Repertório foi organizada em torno da pergunta “o que é?” e envolveu questões sobre as definições de arte e educação, com debates e oficinas. A intencionalidade pensada pelo grupo de professoras/es organizadoras/es foi recuperar possíveis aprendizagens que não tivessem ocorrido no ano anterior. Ao mesmo tempo, a programação visava apresentar o curso e determinados conceitos as/os estudantes ingressantes.

40 Entre elas, o Projeto Cidade, uma proposta interdisciplinar para as 1^{as} séries do curso. Acontece há anos e foi idealizado pela professora Rosanny Moraes de Moraes Teixeira, com avaliação coletiva e abrangendo os dois últimos bimestres. Para saber mais, acesse: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000081/0000819b.pdf>

41 O *Eixo* Pesquisa e Extensão, inicialmente deslocado para o final do ano letivo, foi substituído pelas apresentações das bancas de TCC que aconteceram em fevereiro de 2022.

Figura 4 - Imagem integrante da programação do Eixo 02: Mediação, em 2021. Faz referência aos debates realizados sobre as ocupações secundaristas nas escolas brasileiras em 2016



Fonte: Foto de Milla Jung.

No *Eixo 02* o foco era o entendimento da mediação como espaço de encontros, trocas, acessos e percursos, evidenciando que todo conhecimento é social. Ocorreram relatos de professoras, visitas on-line a exposições (MAM/SP e Instituto Tomie Ohtake), narrativas de artistas, professoras/es e alunas/os sobre as ocupações nas escolas em 2016. Essa abrangência visava maior exposição a diversos aspectos relacionados a acontecimentos e objetos, e seus diversos pontos de vista. Só quem reconhece que “há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber” (RIOS, 2018, p.17).

Novamente foi enviada uma enquete às/aos estudantes para avaliação do eixo. As respostas, ainda que em percentual abaixo do esperado (cerca de 20 respondentes), evidenciaram satisfação pelo



novo formato, com oferta bimestral dos *Eixos*. Todos/as salientaram que as ações externas (visitas a espaços culturais) eram importantes e mais da metade dos respondentes indicaram que atividades deste tipo deveriam ser ampliadas nas próximas edições. Destacaram ainda a contribuição de pessoas convidadas (externas ao curso) nos debates promovidos, sendo que a maioria expressou que esta participação poderia ser expandida.

Uma das questões da enquete revelou que parte das/dos estudantes se envolveu parcialmente com as atividades propostas no *Eixo* Mediação. Ponderamos que uma das razões poderia ser o retorno de vários estudantes a algum tipo de atividade presencial, o que trouxe certo esgotamento e dificuldade de participação em todas as atividades.

No *Eixo* Criação, as propostas voltadas às reflexões sobre os diferentes processos e práticas de criação, envolveram artistas, professoras/es, coletivos de arte e grupos de pesquisa. Algumas atividades foram realizadas durante a programação on-line, para possibilitar o compartilhamento de dúvidas e a trocas de possibilidades, envolvendo estudantes, professoras/es e convidadas/os.

Vale salientar que cada *Eixo* era coordenado por um conjunto de professoras/es que conjugavam questões de suas disciplinas com debates atuais e relacionados à temática do *Eixo*. Assim, professoras e professores coordenadores somavam integralmente a carga horária dessa atividade à sua disciplina. Outras/os, destacavam algumas propostas da programação para as/os alunas/os assistirem e estas eram contabilizadas como carga horária. Esse arranjo propiciou uma participação oscilante das/os estudantes, mas também o exercício de engajamento e de escolha do que assistir e participar para além do demarcado pelas/os professoras/es.

CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Aprendemos muito ao longo destes dois anos. Transgredir e re-ver as escolhas feitas nos percursos fizeram parte deste aprendizado. As distintas organizações curriculares, de 2020 e 2021, permitiram que a comunidade acadêmica do curso discutisse questões envolvendo os saberes artísticos e pedagógicos sem se limitar ao debate realizado dentro dos contornos disciplinares dos planos de ensino. Podemos dizer que as ações realizadas nestes dois anos provocaram estranhamentos e ampliações nas relações estabelecidas com os conhecimentos em arte e educação. Temas como a produção de artistas transgêneros, povos originários, decolonialidade, juventudes urbanas - apenas para citar alguns exemplos -, passaram a ter maior visibilidade no cotidiano do curso. Desde então, temos percebido o surgimento de novos interesses de estudo por parte das/dos estudantes, principalmente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), mas também nas atividades de Estágio. Após a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no final de 2021, os relatos de vários estudantes evidenciaram que diversas questões do exame abordaram temas e discussões realizadas nos *Eixos* e nas disciplinas optativas⁴².

Ao olharmos para as marcas deste percurso, entendemos que as ações desenvolvidas nos *Eixos* nos aproximaram de uma prática interdisciplinar. Nessa perspectiva, as mudanças realizadas de um ano para o outro não se situam como um recuo, mas um movimento de começar tudo novamente, como nos diz Ivani Fazenda (2003). O debate sobre a interdisciplinaridade na formação de professoras/es não é

42 Os conteúdos das disciplinas optativas foram abordados nos eixos e nos *pingpongs* em 2020, mas no ano seguinte se demarcou um dia na semana para a oferta dessas disciplinas.

recente, mas, ainda há muitos elementos que precisam ser compreendidos em uma proposta interdisciplinar de formação para a Licenciatura em Artes Visuais. Vale salientar que o desejo na ampliação de relações e imbricamentos entre cultura, educação e arte não significa reforçar questões como a polivalência ou assumir um enfoque de artes integradas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A experiência dos *Eixos*, e a possibilidade de congregiar diversas séries em um mesmo espaço de ensino-aprendizagem, propiciou acessos distintos e plurais aos assuntos apresentados. Alguns estudantes reportaram dúvidas e relataram que compreenderam parte do exposto. Outros, que já tinham estudado o assunto em anos anteriores, manifestaram surpresa ao perceberem outros pontos de vista sobre o tema. Graduações de compreensão que, esperamos, fomentem um olhar ampliado e questionador frente ao (não) conhecido.

Assuntos históricos e atuais, locais e globais, educativos e artísticos, transversaram e afetaram os conteúdos indicados nas ementas das disciplinas, possibilitando que as/os estudantes realizassem outros modos de interação com os conhecimentos. A apresentação de projetos de pesquisa e de extensão, as conversas e trocas realizadas entre discentes e docentes, aguçaram interesses e curiosidades, possibilitando novos horizontes de estudo e de orientação dentro do curso.

Mas essa experiência também envolve fragilidades. Como já pontuado, alguns estudantes consideraram determinadas apresentações de difícil compreensão. Também destacaram momentos em que o debate envolvia mais as/os professores e convidados que as/os alunas/os. Importantes colocações que instigam mudanças nos próximos percursos. Por fim, vale salientar que a proposta ocorreu em telas de computador e de celular, com momentos de abertura de câmera, mas que em vários outros momentos ficaram fechadas. Aprendemos muito com esses comportamentos envolvendo exposição, escuta, fala e comentários no *chat* (somado às oscilações da internet).

Por fim, consideramos que as novas configurações e trânsitos possibilitados pelos *Eixos* não se situam como um modelo curricular de organização de cursos de graduação para a nossa área. A questão que queremos evidenciar é a mudança de olhar e de perspectiva que as práticas interdisciplinares nos oferecem e que podem incentivar revisões metodológicas e de conteúdo. Assim como outras confluências entre formação acadêmica, cultura(s), educação e arte.

Eis um primeiro resultado pós-pandemia: decidimos incorporar os *Eixos* ao curso como atividade curricular de extensão, em uma oferta e formato a ser decidido. Sabemos que nem sempre estamos preparados para mudanças e a resistência *versus* interesse pelo novo faz parte dessa preparação. Vale repetir: almejamos que as experiências vivenciadas nesses dois anos possibilitem alterações no modo como olhamos as disciplinas, o curso, as/os estudantes, suas e nossas práticas. Desejamos que esta proposta de trabalho afete em algum grau as relações com o saber, as interações sociais no curso e se mantenha como instigadora de debates e de questionamentos sobre o que se situa como referência para a formação inicial de professoras e professores de artes visuais.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, Fernando. El lugar de 'en medio': la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. *In*: FERRARI, Anderson; DE CASTRO, Roney P. (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

MESÍAS LEMA, José Maria. **Educación artística sensible**: cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona: Editorial Graó, 2019.

RIOS, Terezinha A. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo - ou à moda - da filosofia. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (Orgs.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

SANTINI, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas**: a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

6

Tathiana Jaeger de Morais

Arte, animalidade e infância:

potências éticas,
estéticas e criativas
para a formação docente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.6

[...] lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos. Ela com sua infância impossível [...]. Ele com sua natureza aprisionada (LISPECTOR, 1987, p. 60)

Na epígrafe que abre este ensaio, uma menina ruiva e um cão, adulto e *basset*, ruivo também, vivem uma experiência-limite no conto de Clarice Lispector *Tentação* (1987). Na cena a menina e o cão se encontram, se percebem e se olham, sem palavras, “desalento contra desalento” (LISPECTOR, 1987, p. 59), solitários, singulares e supostamente opostos. Pelo olhar, sensibilidade e por outras formas de comunicação, transpassam os limites do eu e do outro, do humano e do animal, do adulto e da criança. Ela com sua infância animal, impossível em terra de adultos, demasiadamente humanos, consegue perceber a singularidade e alteridade⁴³ daquele cão. Ele com sua animalidade aprisionada numa humanização forçada, percebe nela uma animalidade em vias de ser domesticada. Ambos partilham pelo olhar a tristeza, a revolta e a subversão por serem “ruivos em terra de morenos” (LISPECTOR, 1987, p. 59), animais em terra de humanos, crianças em terra de normatizações e engessamentos, demasiadamente adultos. Sem palavras, olhavam-se e “pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos” (LISPECTOR, 1987, p.60).

Vivemos numa terra de adultos antropocêntricos, que dividem supostas linhas entre humanos e animais, ética e estética, razão e sensibilidade, crianças e adultos. Uma terra em que se nega as possibilidades de ser da infância, da animalidade, da arte para nossa vida e

43 Alteridade é entendida neste ensaio como “estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento. Mas, não o desconhecimento que está a ponto de ser conhecido, de intumescer-se, de submergir-se, de afogar-se” (SKLIAR, 2014, p. 149). Nessa visão, a alteridade não se trata somente do que não somos, mas de tudo aquilo que ainda não fomos capazes de ser e de saber, o que não significa que um dia iremos saber, mas pressupõe, em certa medida, continuar não sabendo o tempo todo e mesmo assim estar junto (SKLIAR, 2014, p. 216).



formação. Este conto de Clarice (1987) nos mostra dois seres que se percebem e se aproximam entre familiaridades e estranhezas, deixando-se ver e ser visto pelo outro. A tentação deste conto nos chama ao proibido, a algo que está fora da norma ou da convenção social do humano, demasiadamente humano e adulto: a tentação de habitar uma infância possível que liberta nossa animalidade da prisão humanista e quebra algumas dicotomias modernas; o desejo de ir além dos limites supostamente intransponíveis do eu consigo mesmo, do eu e do outro.

A criança e os animais cruzam limites, resistem e escapam às normas e domesticações modernas, quebram uma aparente linearidade do tempo, rompem uma suposta totalidade de um humano ideal. Esse modo de ser das crianças e dos animais liga-se ao modo de ser da arte, em especial as práticas artísticas contemporâneas. A arte contemporânea é um território de possibilidades contra forças objetivantes e homogeneizantes, ela não segue padrões, modelos e normatizações, transpassa os limites do eu e do outro, nos mostra mundos e modos de vida que escapam à reflexão e ao conceito, deixando aparecer algo que ainda não existe ou não havíamos pensado. As práticas artísticas contemporâneas nos oferecem significados abertos, nus, que não precisam estar atrelados aos limites filosóficos entre humanidade e animalidade, humano e animal, criança e adulto. Dessa forma nos provocam a olhar, pensar, viver e sentir de outros modos, tais como dos animais e das crianças. As práticas artísticas contemporâneas que exploram a experiência⁴⁴ e alteridade da criança e do animal, nos apresentam imagens não resolvidas, que deslocam e movimentam nossa humanidade antropocêntrica, pois deixam rastros de modos de ser da animalidade e da infância a serem lidos, sentidos, multiplicados. Os animais, a infância e a arte parecem pensar, sentir e viver a vida num outro tempo, inventando outros modos de relação consigo, com os outros e com o mundo.

44 A experiência é aqui entendida a partir de suas possibilidades estéticas e de sentido exploradas por Larrosa (2002), que nos mostra que a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, sendo singular e impossível de ser repetida, produzindo diferença e heterogeneidade.

O PROJETO EDUCATIVO MODERNO: DOMESTICAÇÃO E NORMATIZAÇÃO

Ao observar a gravura em metal, água-forte e aquarela intitulada *Stummheit*⁴⁵ (2010), da série *O grande sofrimento da natureza*, criada pela artista visual Nara Amelia, algumas de nossas heranças modernas e antropocêntricas são provocadas e postas em suspensão. A gravura apresenta três personagens centrais, um veado (ou outro animal da família dos cervídeos: cervo, rena), um humano-animal com o corpo coberto por pelos acentuando suas características físicas animais e um humano que aparenta uma superioridade aos outros personagens, percebidas por suas vestimentas e pela sua posição vertical, acima destas outras vidas.

O veado, que está deitado no chão, carrega pássaros em seus chifres, o que aparenta uma relação de horizontalidade e acolhimento com o outro. Ele parece representar a figura de uma animalidade liberta e latente, mas tem uma de suas patas presa por uma corrente que o liga ao humano-animal que, mesmo preso ao veado, se localiza na imagem verticalmente acima dele na hierarquia do ser. No ouvido deste humano-animal, um beija-flor lhe sussurra algo, mas ele parece não escutar e posiciona sua atenção para o humano “superior”, no qual está sentado no colo. Este humano “superior” aparenta ser um rei, um clérigo, ou, quem sabe, um professor que faz com que o humano-animal sinta-se envergonhado dessa ligação animal. Assim, o humano-animal coloca-se, em aparente confissão, no colo desse ser que acredita poder libertá-lo dessa relação natural, por estar acima dele na hierarquia do “ser” enquanto existência humana, pois, uma vez que se desligou de sua animalidade, tornou-se superior, dono da moral e da virtude.

45 Nara Amelia. *Stummheit*, 2010, da série *O grande sofrimento da natureza*. Gravura em metal, água-forte e aquarela, (30 x 30 cm). Disponível em: <<https://cargocollective.com/naraamelia/O-grande-sofrimento-da-natureza>>. Acesso em: 25 de jan. 2022.



A gravura de Nara Amelia (2010) coloca em evidência um modelo específico de humano: “homem civilizado moderno – superiormente inteligente, cientificamente esclarecido, conscientemente liberado e, obviamente macho” (INGOLD, 1995, p. 13), branco e europeu. Que submete os animais e os outros humanos supostamente mais “animalizados”: o louco, a mulher, a criança, o estrangeiro (MARCHESINI, 2006, s/p), o negro, o índio, o deficiente, o pobre, o selvagem, o homossexual, e tantos outros que não se enquadram nesse modelo ideal de humano. Essa invenção de humano representa uma das bases humanistas e antropocêntricas do modelo pedagógico moderno e iluminista. Esta gravura provoca e movimenta nosso pensamento para pensarmos outros modos de formação humana que não partem somente de uma invenção de humano que não dá mais conta da pluralidade de modos de ser da contemporaneidade. O campo da formação docente ainda perpetua, de certo modo, esse modelo pedagógico moderno, que dividiu nossa vida em polaridades binárias, que prioriza o racional em detrimento da sensibilidade e a normalidade que busca a semelhança em oposição à diferença.

Esse modelo, que ainda permeia o campo da formação docente, parece ressurgir com novas propostas que atravessam as práticas e os processos de formação de professores, a partir de racionalidades neoliberais e utilitaristas que excluem o diferente, bem como negam as possibilidades formativas da arte. Essa herança moderna não dá mais conta da pluralidade de formas de vida que habitam nossas escolas, faculdades e nossa vida. Desse modo, a gravura de Nara Amelia, *Stummheit*, que significa mudez em alemão, nos convoca a abandonarmos o mutismo, gritar e quebrar as correntes com a tradição pedagógica moderna antropocêntrica e libertar essa animalidade em nós abrindo brechas para pensarmos em outros modos de formação.

ESTÉTICA, ÉTICA E ARTE: UMA DOCÊNCIA QUE CRIA E INVENTA A SI MESMA

A pesquisadora Nadja Hermann investiu em outro modo formativo: o caminho da estética. Hermann (2005) aponta o caráter abstrato dos princípios morais ligados somente à razão e investe na estética e suas possibilidades de formação quando esta, segundo a sua experiência, pode multiplicar nossos julgamentos morais. As relações entre ética e estética na formação permitem acessar eticamente e esteticamente, sob outros olhares, paradigmas modernos como o da animalidade e da infância, que de outra forma talvez recaíssem em princípios abstratos, homogêneos e excludentes.

Ao introduzir o pluralismo de formas de ser e agir na ética, a estética traz o estranho, o diferente, o outro radical que transcende as fronteiras racionais, “criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético” (HERMANN, 2005, p. 11), ampliando nossas relações com o mundo e com os outros. As experiências estéticas das artes visuais nos permitem, pelos seus caminhos abertos e sem respostas únicas, pensar novos modos de tratamento ético que transcendam as barreiras do racional e a visão que temos de nós mesmos e dos outros. O agir ético não é um conhecimento que pode ser transmitido somente pelo racional, na medida em que precisamos de um território de experiências para podermos inventar diferentes maneiras de ser e nos relacionarmos com os outros. Para isso, no entanto, é necessário algo que nos provoque, que desestabilize nossas heranças, incite o estranhamento, o desconforto, ou seja, são necessárias novas experiências e sensibilidades. Mediante a experiência, a estética age em campos racionais e sensíveis, atua no espaço “entre”, no espaço de nossa animalidade aprisionada, de nossa infância impossível, nesse movimento nos deixa atentos às singularidades dos outros em nossas decisões éticas, ampliando a internalização de experiências subjetivas que criem novas configurações éticas.



As artes visuais, em especial a arte contemporânea, nos apresentam representações e visões de mundo que não se enquadram em padrões universais. São outros mundos possíveis e impossíveis pensados com e pela arte, que nos capturam pela experiência estética, abrindo espaço para a imaginação crítica e criativa. Dessa união da ética e da estética na formação, em especial a formação docente, criam-se espaços que movimentam possibilidades de vivermos a vida como um artista que modela e inventa a si mesmo e sua relação com o outro, criam-se também aberturas para experimentarmos as potências da animalidade e da infância. Desse modo, o ser que se doa a essa ação “dispõe de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista” (HERMANN, 2005, p. 69). Esse processo provoca fissuras nas práticas pedagógicas implicadas pela arte e por uma postura ético-estética frente a sua prática, em que os saberes humanistas podem ser questionados e movimentados por outras racionalidades, tais como da animalidade e da infância.

Nessa perspectiva de vivermos a vida como um artista e investir em outro modo formativo, a pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2005) nos convida a pensar na possibilidade de uma docência artista. O modo de ser da docência artista aponta caminhos entreabertos, fissuras e possibilidades para pensarmos a docência não como um modelo ou exemplo a ser seguido, mas como um exercício de criação constante. Nesse exercício de viver esteticamente a docência, experimentamos uma arte de viver, de criarmos e inventarmos a nós mesmos e nossa relação com os outros. Segundo Loponte (2005), práticas pedagógicas implicadas pela arte nos convidam a pensar a possibilidade de uma docência artista, em que se vive a vida como artista, no sentido nietzschiano. Não como portadores de um saber sacralizado da arte, mas como criadores de relações entre arte e vida. Que percebem a arte numa perspectiva ampliada, como forma de pensamento estético ligado à vida, à ética e à política. Nesse sentido, um modo de ser docente movimentado pela arte, pode ampliar nossas posições de sujeito e nossas relações com os outros radicais, estranhos e distantes a nós.

ARTE, ANIMALIDADE E INFÂNCIA: ESQUECIMENTO, TEMPO, CRIAÇÃO

Viver a vida como um artista é ver a vida como obra de arte, sem regras e ordenamentos, é perceber o mundo como estético, é potencializar a vida. Mas para potencializar a vida é necessária vontade, desejo e também esquecimento (NIETZSCHE, 2003), algo que podemos aprender também com os animais e as crianças. Eles estão muito próximos do artista, vivem no puro desejo, oferecem seu corpo ao mundo, inventam valores e mundos possíveis e impossíveis, não sentem culpa e esquecem na medida que isso potencializa suas existências. Esse esquecimento presente na experiência histórica do animal e da criança é, segundo Nietzsche (2003, p. 7), motivo de inveja para os humanos, frutos de uma humanidade moderna, ocidental e moralista. Essa construção moderna inventou um humano que se gaba de sua humanidade frente ao animal, “embora olhe invejoso para sua felicidade – pois o homem quer apenas isso, viver como o animal sem melancolia, sem dor; e o quer, entretanto, em vão, porque não quer como o animal” (NIETZSCHE, 2003, p. 7). Mas como querer como o animal, e com isso aprender a esquecer?

Nietzsche (2003), aponta alguns caminhos sobre como esquecer, quando fala do modo como os animais e as crianças vivem *a-historicamente*: não se apegando e aprisionando ao passado e nem vivendo somente esperando o futuro. Esse modo de viver *a-historicamente*, faz a história estar a serviço da vida (NIETZSCHE, 2003, p. 17). Para o filósofo os animais passam pelo presente “como um número, sem que reste uma estranha quebra. Ele não sabe se disfarçar, não esconde nada e aparece a todo momento plenamente como o que é, ou seja, não pode ser outra coisa senão sincero” (NIETZSCHE, 2003, p. 8). E, mais próximo e familiar do nosso entendimento humano, “a criança que ainda não tem nada a negar de passado e brinca entre

os gradis do passado e do futuro em uma bem-aventurada cegueira” (NIETZSCHE, 2003, p. 8). A criança e o animal brincam nas fronteiras dos tempos passados e futuros, esquecem e, por isso, são mais felizes. Ao aproximar a criança do animal, Nietzsche (2003) evidencia um estado primitivo e de inocência que o humano perdeu nas tramas da história. Desse modo, o humano ao tornar-se histórico, esquece-se de como ser animal e criança e desenvolve uma segunda natureza que o atrofia (GUERREIRO, 2012, p. 25).

Para Larrosa (2005, p. 122) a criança é, em Nietzsche, uma origem, um começo absoluto, que está fora do tempo e da história como a conhecemos. Uma origem, que estabelece relação, “com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade” (LARROSA, 2005, p. 122). Desse modo, a criança vive num tempo contra o tempo, um tempo intempestivo, pois:

A criança não tem nada ver com progresso. Tampouco tem a ver com repetição. A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, absolutamente atual, porém fora da atualidade, [...]. A criança suprime o histórico pela aliança do presente com o eterno. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, mas está cheio de clarões, de intermitências. A criança é um presente fora do presente, isto é, um presente inatural, intempestivo (LARROSA, 2005, pp. 122 - 123).

Neste sentido, o tempo das crianças, assim como dos animais, é um tempo intempestivo que atua contra o tempo e do mesmo modo no tempo, é um tempo do acontecimento que depende do seu esquecimento (NIETZSCHE, 2003; LARROSA, 2005). Para Nietzsche (2003) seu esquecimento os torna mais felizes, pois não sofrendo de um passado, não temem o futuro, assim podem viver livres, correr riscos, serem eles mesmos e inventar o novo, criar outros valores e modos de ser. Esquecer é dizer sim a vida, sim a animalidade, sim a infância e suas potências para nós humanos adultos, demasiadamente humanos. Nessa perspectiva, Skliar (2014) também nos fala sobre o modo como as crianças

vivenciam o tempo, como os animais e, com isso, nos aponta alguns caminhos para aprendermos a esquecer e experimentar sentir, viver e inventar outros modos de ser como as crianças e nos animais:

O tempo das crianças não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demais humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva. Afeição perceptiva: quando os ouvidos estão abertos, quando o olhar está aberto, quando a pele está aberta, quando o mundo chega incontinentemente a um corpo que o recebe sem escrúpulos, sem armadilhas, sem jurisprudência. O tempo das crianças nos deveria fazer notar essa animalidade que desperdiçamos, perdemos, subestimamos sempre e à qual devemos, pelo menos infinito respeito. Porque a animalidade não é bestialidade nem monstruosidade nem desumanidade. A animalidade põe a humanidade em seu lugar, mesmo que pareça sempre o contrário (SKLIAR, 2014, p. 167).

O tempo das crianças que acontece por animalidade não é linear, não existe começo, meio e fim. É um tempo que nós, professores e a escola diversas vezes interrompemos em explicações e urgências pedagógicas. Interrompemos sua exploração da animalidade, daquilo que se passa pelo seu corpo, sua sensibilidade, seu movimento, seu olhar, sua exploração, sua escuta: “O corpo das crianças é um corpo que está no mundo recentemente e que se incorpora, sim, a ele como produto de uma tradição. Mas a tradição apenas faz da criança um adulto à imagem e semelhança de outro adulto” (SKLIAR, 2014, p. 169). Essa tradição escolar apoiada em certas heranças modernas, como vimos anteriormente, produz um tempo simétrico, em que tudo deve seguir uma linearidade, tudo deve estar em seu lugar e cada espaço da escola deveria “seguir um tempo monocórdio, insensível, inevitável”. Um tempo, no qual o mesmo e o outro não habitam a mesma temporalidade, pois a mesmice escolar “proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2003, pp. 198-199). Esse modelo pedagógico moderno engessa e universaliza as práticas de

formação docente, ordena o tempo da vida, que não é ordenado, em um tempo pedagógico de produção. Como também confina e domestica o animal e a criança em nós, engessando as possibilidades de criarmos e inventarmos outros modos de docência.

Nessa perspectiva, a experiência da animalidade e da infância com a “inocência, o esquecimento e a ausência de julgamentos tornam possível uma experiência de luta, resistência e criação, em que o que está em jogo é o processo de transformação de todas as coisas e a afirmação da vida em sua força criativa” (SILVA, 2010, p 1). Uma força que pode nos ajudar a inventar outros modos de ser e viver a docência, que nos tirem do lugar estagnado e engessado de humano, antropocêntrico, moralista e racional. A criança, assim como os animais, resiste a pretensões uniformizadoras, entrega seu corpo ao mundo, diz sim à vida, ela é usina de afirmação da animalidade humana enquanto potência criativa para a formação (COLLA, 2018). Para experimentarmos esta potência precisamos como as crianças e os animais esquecer para não vivermos no passado de uma cultura pedagógica moderna e antropocêntrica, mas viver no nosso presente com todo seu caos, suas tensões e as possibilidades que dele emergem, criando e inventando com esse mundo estético, instintivo e poético que se nos apresenta.

DOCÊNCIA ARTISTA/ANIMAL/INFANTIL: UMA LOUCURA NECESSÁRIA

Mas como pensar processos de formação docente capazes de movimentar as potências criativas, éticas e estéticas da arte, da infância e da animalidade, problematizadas anteriormente? Como mobilizar uma atitude docente mais artista, e também de certo modo mais infantil e animal? Não no sentido de infantilizar-se, animalizar-se ou de buscar algum estado de pureza animal e infantil. Mas da infância e da

animalidade como atitudes estéticas e éticas que resistem às verdades do humano antropocêntrico, adulto e racional, potencializando a vida, a criação, a diferença e a pluralidade de modos de vida.

Mais uma vez, uma obra da artista Nara Amelia nos provoca e oferece algumas pistas sobre como podemos experimentar as potências da infância, da animalidade e de viver a docência como um artista. A gravura *Benommenheit* (2010), da série *O grande sofrimento da natureza*, nos apresenta uma cena diferente da gravura *Stummheit*⁴⁶ (2010). Em *Benommenheit* (2010), não existe mais a figura do humano superior que havia transcendido sua animalidade. Sem essa figura, o veado, o animal-humano e os pássaros estão livres para viverem juntos outras relações. Na gravura o animal-humano que antes se colocava acima do veado agora aparece liberto de sua corrente e na mesma linha horizontal que ele. O animal-humano mesmo vestindo um paletó, algo que parece simbolizar uma vida adulta, ri, brinca e está junto do veado e dos pássaros como uma criança feliz que vive o presente, mantendo suas pernas descobertas repletas de pelos e de uma animalidade potente. *Benommenheit* significa em alemão tontura, que pode ser definida como uma vertigem, uma sensação de instabilidade corporal, uma perturbação, ou o estado de alguém que perdeu a razão.

Seria a loucura, a tontura, essa perda de uma só noção de razão, a condição para experimentarmos as potências da infância e da animalidade enquanto criação de outros modos de docência? Seria a loucura, uma experiência necessária, para rompermos com nossas heranças modernas e antropocêntricas, experimentar outras racionalidades, soltar nossa animalidade e jogar o jogo da criação como uma criança? Nesse sentido a arte, em especial a arte contemporânea, pode nos ajudar a mergulhar nessa loucura necessária para experimentar o modo de ser das crianças e dos animais. Um modo que acreditamos

46 Nara Amelia. *Benommenheit*, 2010, da série *O grande sofrimento da natureza*. Gravura em metal, água-forte e aquarela, (30 x 30 cm). Disponível em: <<https://cargocollective.com/naraamelia/O-grande-sofrimento-da-natureza>>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

possa nos provocar a sermos artistas de nós mesmos e de outras formas de ser docente mais abertas à arte e às alteridades radicais que nos atravessam na escola e na vida.

Acreditamos que as relações entre arte, animalidade e infância quando levadas para o campo da formação docente podem instigar modos de ser docente e processos de formação mais criadores, poéticos e abertos à diferença, à pluralidade de modos de vida e à arte. Bem como, possam proporcionar-nos resistência e força para enfrentar as novas exigências de educar no tempo que vivemos. Um tempo envolto por tensões políticas, econômicas e sanitárias, que atravessam a escola e a universidade, a partir de uma lógica neoliberal, conteudista e utilitarista, que busca a manutenção da hegemonia, banaliza a vida, seja ela humana ou animal, e engessa e paralisa formas outras de educação e formação docente.

REFERÊNCIAS

COLLA, Rodrigo Avila. **Animalidade e educação moral:** cenas da vida selvagem na escola. Tese (Doutorado em educação), PUCRS, 2018.

GUERREIRO, Maria João Isidro. **O homem e a sua animalidade:** considerações sobre a afirmação do instinto e da vida na filosofia de Nietzsche. Dissertação (Mestrado em Filosofia, especialização em Estética), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2012.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, n. 28, página inicial e final, jun. 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/RBCS28/rbcs28_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, W. O. **Devir-cri**

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, pp. 20-28, Abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARCHESINI, R. O pós-humanismo como ato de amor e hospitalidade. **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**, São Leopoldo, ed. 200, ano VI, 2006. Entrevista concedida ao IHU online. Não paginado. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=494&secao=200>. Acesso em: 11 jun. 2017.

NARA AMELIA. **Stummheit**, 2010, da série O grande sofrimento da natureza. Gravura em metal, água-forte e aquarela, (30 x 30 cm). Disponível em: <<https://cargocollective.com/naraamelia/O-grande-sofrimento-da-natureza>>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

NARA AMELIA. **Benommenheit**, 2010, da série O grande sofrimento da natureza. Gravura em metal, água-forte e aquarela, (30 x 30 cm). Disponível em: <<https://cargocollective.com/naraamelia/O-grande-sofrimento-da-natureza>>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

SILVA, Márcio Sales da. O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010 - <https://noboteco.files.wordpress.com/2010/02/marciosales2.pdf>

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

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



7

Deborah Vier Fischer

Karine Storck

(Re)habitar a escola no tempo presente:

exercícios cotidianos do fazer
docente com a arte e a escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.7



Este texto parte de cenas-imagens de escola (FISCHER; LOPONTE, 2020) presentes nos contextos de nossa atuação em espaços escolares, em especial do período de atividades remotas - devido à pandemia de Covid-19, que no Brasil significou mais de um ano letivo realizado de forma virtual (2020) - e do momento atual (2021/22), de retomada das atividades presenciais. O distanciamento social necessário, em função da pandemia de Covid-19, revirou as escolas brasileiras do avesso, escancarando suas potencialidades e fragilidades. Exigiu outros modos de pensar o fazer e o viver da escola. Outros modos de compor a escola. Ou, ao menos, pelo fechamento de seus prédios e a impossibilidade de nos fazermos presentes em seus espaços, levou-nos a suspender aquilo que até então acreditávamos saber fazer como escola. Docentes, estudantes, comunidade escolar, de maneira geral, foram colocados diante do desafio dessa reconstrução, tendo como objetivos primeiros “que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (Parecer CNE CP, nº 5/2020, de 28 de abril de 2020).

Inúmeras e incontáveis estratégias foram traçadas ou talvez fosse melhor dizer, inventadas, considerando a situação inédita vivenciada nos diversos contextos, redes de ensino, faixas etárias e comunidades escolares. Mesmo sabendo da importância de abordar essas questões, não é a intenção de dissertar sobre elas que nos leva a escrever este texto, mas sim, o desejo de compartilhar reflexões que vêm sendo motivo de discussão em nossas pesquisas há alguns anos, considerando o que foi e segue sendo vivido em nossos contextos de atuação profissional: duas escolas do Sul do Brasil, uma pertencente à rede pública e outra à rede privada de ensino. E, neste momento, mais do que nunca, considerando a ideia de (re)habitar a escola, após esse longo período de distanciamento físico e social, elegemos pequenas cenas-imagens de nossa atuação junto às escolas, as quais nos instigam e movimentam a seguir afirmando a potência do fazer docente que pensa *com* a arte e *com* a escola (FISCHER; STORCK, 2021).

A escola, entendida neste contexto, como espaço-tempo privilegiado de encontros: consigo mesmo, com o outro, com as matérias/objetos de estudo e com o mundo.

FAZER/SER ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Hoje enviei um áudio pra um colega que há tempos eu não falava. Ele me respondeu e eu me emocionei. Parecia que eu via ele falando comigo. Parecia que eu sentia seu abraço. Meu olho encheu d'água. Hoje eu senti a saudade de outro jeito. (...) outro dia desses a quarentena me deixou tão louco que eu esqueci o dia da semana eu achava que era segunda e era sábado. (...) meus pais não pararam de trabalhar. (...) As atividades remotas estão sendo um baita desafio para nós, pois preciso de ajuda para fazer quase todas e meus pais só podem ajudar nos finais de semana. Estou adorando o livro que vocês me recomendaram no kit de materiais. Jogo bastante frescobol com os meus pais no pátio da minha casa. (...) **eu e meu pai trocamos e pintamos as madeiras da nossa casa. Deu muito trabalho.** Meu Deus! Entrou um passarinho no meu quarto! Joguei caçador com minha família no meu aniversário. *Estamos nos cuidando melhor em relação à higiene.* Teve uma vez que eu fiquei bastante entediada, eu já tinha terminado todas as atividades escolares, era de noite, e eu pensei: por que não fazer uma cabana dentro do meu quarto? **um dia [...] eu acordei e mal abri os olhos fui me arrumar para ver a vídeo aula [...] eu fiquei trinta minutos arrumando a superfície de fundo do vídeo aula e acabou que eu tive que ficar com a câmera desligada por vergonha mesmo.** (...) Adoramos ficar olhando janela afora [eu e minha irmã]. Tenho sorte que meu quintal é grande e que tenho meus cães também.

CENA-IMAGEM 1 - Trecho de material elaborado para turmas de 6º e 7ºs anos do EF de escola pública da cidade de Porto Alegre - RS, a partir de trocas de mensagens com os estudantes, em julho de 2020

Fonte: Disponível em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/07/Artes-Visuais_Semana17_Amoral.pdf Acesso em 28 jan. 2022.

Como nos sentimos com a rotina escolar alterada de um modo que jamais imaginamos? reconhecemo-nos nos sentimentos e vivências uns dos outros neste período? Seria possível manter unida uma

turma que “caminha junto”, ainda que à distância? Como as especificidades de cada relato nos tocam como estudantes, como turma, como docentes, como escola que busca se fazer sem a possibilidade da presencialidade? Quando poderíamos pensar que a escola de educação básica se sustentaria na virtualidade, sem o olho no olho, sem o contato próximo? Como aprender a ser e a viver a escola de outros jeitos?

A cena-imagem 1 põe à mostra um material elaborado com a finalidade de compartilhar cotidianos, de tornar mais próximo um grupo de estudantes que praticamente não mantinha contato, a não ser pelo encontro no espaço escolar e que, naquele momento, seus laços viam-se frágeis pela presença coletiva interrompida dada a necessidade de distanciamento social. O exercício proposto tomou como referência ditos dos próprios estudantes nas conversas com a professora e foi mais uma tentativa de gerar modos de estarmos juntos, criando, quem sabe, “presenças à distância”.

No livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, os autores Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) pontuam que:

A escola oferece 'tempo livre' e transforma o conhecimento e as habilidades em 'bens comuns' e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (2015, p. 10).

Em consonância com os autores e comentadores de sua obra, acreditamos também no valor político da escola “para além da promessa civilizatória ou desenvolvimentista” (LÓPEZ, 2021, p. 187), por ser capaz de oportunizar o tão escasso “tempo livre”. Tempo esse “para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 28).

Essa experiência (da cena-imagem 1) reitera, como defendem Masschelein e Simons a ideia de que “a escola - como tempo livre em



que o mundo é partilhado e as crianças e os jovens têm a experiência de serem capazes de começar - deve ser criada” (2015, p. 131) e, ao nosso ver, o professor que pensa e atua *com* a escola e *com* a arte, pode ocupar papel central nesta criação. Consideramos importante ressaltar que o nosso entendimento não é o de colocar a escola ou a arte em oposição, ou uma como sendo maior ou melhor do que outra, mas as duas como parcerias de pensamento, propulsoras da criação docente. E, também, não há a intenção de dispensar, de forma alguma, a escola na presencialidade. Acreditamos fortemente na potência da escola como organismo vivo, um espaço de gente(s), em contato e em compartilhamento constantes, mas diante deste tempo, que trouxe/traz a necessidade do distanciamento social (e que talvez ainda não tenha acabado), é preciso exercitar e perceber possibilidades de criar presença e de recriar a escola no tempo presente.

Ao referir-se à escola, o autor Jorge Larrosa (2018), em seu livro “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor”, entende-a como “certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados, que vão - com diferentes modalidades - desde a educação infantil até a universidade” (2018, p. 26). Sua descrição nos auxilia a visualizar elementos da escola que nos foi colocada em suspenso e, depois de já passado um tempo, olhar e pensar sobre as possibilidades que desenhamos para que a escola continuasse presente, de algum modo, na vida de adultos, jovens e crianças, que seguiram, do jeito possível, a exercer seu papel e seu ofício durante os períodos com restrições às atividades presenciais.

(RE)HABITAR A ESCOLA NO TEMPO PRESENTE: “SOMOS MUITO MAIS DO QUE CARAS NUMA TELA”

Uma das primeiras aulas virtuais. Talvez, a primeira delas. Uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Professores e alunos, ainda desajeitados diante do desafio das telas e dos recursos que fazem ser possível viver uma aula neste momento. Rostos atentos, curiosos, aula que se arrasta. “Caí, profe”, “pessoal, só um momento, não estou conseguindo compartilhar a tela”, “liga o microfone, abre a câmera”, “não estou te vendo, não te ouço”. No final da aula, esgotados de tantas tentativas de uma manhã de estudos, já com algum desânimo, um aluno traz a sua derradeira contribuição: “pessoal, fiquem tranquilos, somos muito mais do que caras numa tela”.

Cena-imagem 2 - Registro de um momento de aula virtual, realizado pela coordenadora pedagógica de escola privada de Porto Alegre - RS, em abril de 2020

Fonte: Arquivo das autoras.

Quais os impactos do que vivemos nos últimos tempos e do que seguimos vivendo? Que outras imagens foram e seguirão sendo criadas diante dos desafios de educar crianças tendo a tela como companhia e compartilhamento de emoções, ideias, informações? Sim, precisamos acreditar que “somos muito mais do que caras na tela”. Mesmo quando a escola passa a funcionar em uma tela plana, em que nossos gestos, ações e movimentos, naturalmente tridimensionais, passam a ser vistos de forma bidimensional, em que nossos sonhos, desejos e vontades tiveram que ser adiados ou repensados, somos e continuamos sendo gente(s), em um espaço que, momentaneamente, nos impediu de mantermos algumas de nossas tradições escolares, mas resistimos. E inventamos, criamos modos outros de ser escola, modos outros de sermos bem mais do que “caras numa tela”.

Inventar uma escola em modo virtual, de uma hora para outra, atendendo crianças em idade de educação infantil e ensino fundamental, mantendo-as ativas, curiosas, interessadas, exigiu, dos docentes, em especial, o exercício de lidar com o não saber, com as incertezas, com as indefinições. Indefinições de toda ordem, desde o repensar a prática pedagógica e os recursos disponíveis, até o lidar com o fato de a escola estar dentro da casa, próxima das famílias, com sentimentos diversos, de medo, perda, dor, com as desinformações ou informações atravessadas acerca da pandemia e com a preocupação, sempre presente, com a qualidade do aprender.

Diante disso, apostamos, mais do que nunca, na importância de manter viva a arte na escola para manter a escola viva. Mas, de que arte falamos?

A TELA

PROFESSORES NUMA TELA
 COLEGAS NUMA TELA
 EU NUMA TELA
 TUDO NUMA TELA
 A TELA QUE A GENTE VÊ
 A TELA QUE FAZ A GENTE LEVANTAR TODOS OS DIAS
 PRA FICAR EM FRENTE A ELA
 O QUE SERÁ DEPOIS DELA?
 O QUE VIRÁ?

Cena-imagem 3 - Transcrição de texto contido em poema visual produzido por estudante do 5º Ano do EF de escola privada de Porto Alegre-RS, em setembro de 2020

Fonte: Arquivo das autoras.



Cena-imagem 4 - Registro de intervenção com lambe-lambe no espaço da escola por ocasião da retomada de encontros presenciais em escola pública de Porto Alegre - RS, em dezembro de 2021. Transcrição do texto que consta na imagem: “(...) quando percebi que o retorno era real, (...) também senti preocupação por ainda não estar vacinada e também o medo de não gostarem de mim”

Fonte: Fotografia de Caroline Valada Becker.

Falamos da arte da vida, daquela que nos ajuda a enfrentar questionamentos do tipo: o que virá depois de nossos encontros na tela? Saberemos nos reencontrar como antes? Que outros encontros teremos? Qual é nosso olhar e cuidado com o outro? Como somos nós fora de nossas casas ou de nosso quadradinho na tela? “Será que vão

gostar de mim?” Como nos aproximamos, garantindo o cumprimento dos protocolos de segurança? Como nos fazemos presentes na escola com tantas preocupações? Repetimos gestos que já não nos cabem mais? Ou, pelo afastamento forçado, ressignificamos nossas práticas de encontros e compartilhamentos no espaço escolar?

Seria um recomeço da escola? Como a escola respira nesses tempos? Como exercer a docência contemporânea de modo ético e responsável (JOVÉ MONCLÚS, 2017), vivendo a escola no tempo presente? Mais uma vez, partimos de duas ideias, que se atravessam e se complementam: pensar **com** a escola e pensar **com** a arte (FISCHER; STORCK, 2018; 2021 e FISCHER, 2019) como formas de (re) habitar o espaço escolar.

Com a arte presente na escola, compreendendo-a como modo de conhecer e de se relacionar com vida e com o mundo e não como mera reprodução de ideias, técnicas ou cópias do que já existe, abrem-se caminhos para o exercício de saberes que não estão listados nos currículos escolares, mas que são conteúdos que nascem e se desenvolvem na e com a possibilidade de experimentação. Experimentação como uma forma aberta de pensamento, diante das demandas do momento. Experimentar, ao modo de arte, de acordo com David Lapoujade, no sentido de “tentar responder da melhor maneira possível a perguntas constantemente não formuladas. Somente ao responder é que saberemos qual era a pergunta feita” (2017, p. 78). Trabalhar nessa perspectiva, sugere formas de recuperar o ar que têm nos faltado diante da vida em pandemia, formas de acionar desejos, compartilhar inseguranças, fazer perguntas, realizar algumas elaborações, abrir para mais dúvidas, gerar novas perguntas.

Pensar **com** a arte e **com** a escola, colocando-as em parceria, pode ser uma forma de reinvenção da escola. Isso porque compreendemos que à escola não cabe a tarefa de “salvar o mundo”, nem à arte “salvar a educação”. Acreditamos justamente nessa conversa, nesse

encontro **entre** e **com** a arte e a escola como caminhos para “abrir mundos” em perspectivas e temporalidades talvez até então inexploradas ou impensadas. E não seria este um bom momento para isso?

Vivemos um momento de mudanças. Mudanças de diferentes ordens: sociais, econômicas, psicológicas, biológicas, culturais. A escola, como um arranjo institucional, sujeita a todas essas ordens ou categorias, e regida por elas, foi e segue sendo fortemente afetada por esse período de pandemia. Tudo ou quase tudo o que se julgava saber sobre educação, sobre ensinar e aprender foi colocado à prova, deslocado, tirado do lugar. Talvez a máxima sobre a educação ter a ver com a ideia de mudança, possa ter chegado ao seu momento crucial. As perguntas não formuladas, porque jamais imaginadas, passaram a ser o mote para manter a vida na escola e **com** a escola. Inicialmente, sem orientação precisa ou normatização pelos órgãos governamentais, que custaram a acreditar que vivíamos uma pandemia, as preocupações educacionais, previstas neste arranjo, deram lugar a uma preocupação com o bem-estar das crianças e adultos, diante da nova situação. Foi comum, nesses tempos, por exemplo, o convite a abrir as janelas das casas para inspirar produções nas mais diversas linguagens, buscando expressar sentimentos, abrir espaços de conversação, tornando-se a escola virtual, o lugar de aprender a viver nos tempos atuais. De algum modo, a escola, negligenciada, muitas vezes, desses espaços e tempos de estar com o outro, de ver e ouvir o outro, para tratar de assuntos que não são constantes nas bases curriculares, passa a ser a possibilidade de abordagem do tempo presente, do cotidiano, da vida que pulsa incessantemente.

Momentaneamente sem seus recursos pedagógicos mais caros, a equipe escolar proporcionou às crianças experimentar possibilidades no momento único em que elas aconteciam. Um modo de “estar-no-meio de coisas”, de experimentar enquanto se aprende, de dar voz à experiência, conforme Masschelein e Simons (2017). Esse modo de pensar tem forte relação com a produção contemporânea

em arte, que aposta na criação de um caminho ao meio, uma fissura, um espaço em branco, a ser ocupado de forma perspectiva, a ser constantemente revisitado, reinventado. Pensar **com** a arte e **com** a escola, sugere uma forma de oferecer oportunidades a crianças, jovens e adultos, de viverem experiências transformadoras de si, da relação com o outro e com o mundo. E essas experiências, necessariamente, precisam de entrega, precisam provocar mudanças, uma saída da zona de conforto, com a possibilidade de algo novo ou diferente acontecer. É desse lugar que nasce e acontece a aprendizagem. É desse lugar que,

Quando a escola opera como escola, todo mundo recebe nela a possibilidade de bifurcar, de encontrar o seu próprio destino (de não estar encerrado em um destino, em uma natureza ou uma identidade natural ou predefinida, em um projeto de uma “família”), de se “determinar” a si mesmo (que não quer dizer ser todo-poderoso, mas que quer dizer precisamente um ser que pode ser educado) e portanto também de renovar (e de questionar) o mundo (MASSCHELEIN, 2021, p. 31).

TÃO PERTO, TÃO LONGE: A NOÇÃO DE ARTE QUE ENTRA NA ESCOLA POR CAMINHOS, POR VEZES, IMPENSADOS

Uma turma de crianças de 6-7 anos, em estudo da obra do artista visual Antônio Augusto Bueno⁴⁷, ao analisar detalhes da sua produção, elege perguntas para fazer ao artista, por ocasião de um encontro virtual, agendado pela escola. Dentre diversas perguntas, uma delas gera grande entusiasmo nas crianças e surpreende o artista: O que tu mais fizeste durante a pandemia, Antônio Augusto Bueno? Como ficou a tua arte neste tempo? Ela se desmanchou?

Cena-imagem 5 - Registro do encontro com o artista, pela plataforma Zoom, em setembro de 2021. Atividade realizada em escola privada de Porto Alegre – RS

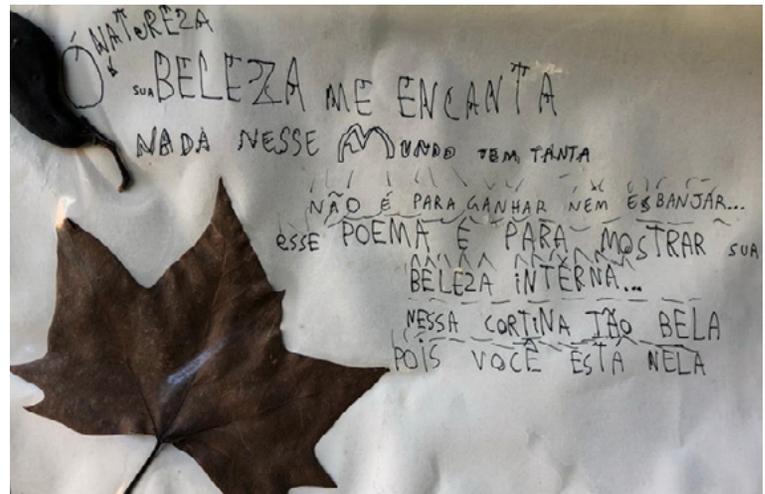
Fonte: Arquivo das autoras.

47 Para saber mais sobre a produção artística de Antônio Augusto Bueno, ver: <https://www.ufrgs.br/arteversa/antonio-augusto-bueno-o-artista-dos-encontros-minimos-com-a-natureza/> Acesso em: 4 de agosto de 2022.



Cenas desse tipo nos levam a acreditar cada vez mais na potência da escola e da arte como formas de encontro, como produção de presença. No caso da pergunta sobre a arte se desmanchar, há pelo menos duas possibilidades em aberto, às quais o próprio artista dissertou: o fato de ele ter ficado afastado do seu *atelier* durante algum tempo, embora seguisse produzindo em sua casa, mas em menor intensidade, e o fato de sua arte ter a ver, essencialmente, com elementos da natureza, coletados de suas caminhadas pela cidade e, portanto, é efêmera, seus materiais acabam sofrendo a ação do tempo e se desmanchando, de fato.

Pensar **com** a arte e **com** a escola sugere essa habilidade de pensamento, de elaborar perguntas, de ir além do que está dado. Sugere invenção, surpresa, desacomodação. A produção do artista se desmanchar, neste caso, é parte do seu trabalho, é o que lhe interessa. Ver/perceber as mudanças, a passagem do tempo, as imperfeições são ações que marcam a sua pesquisa e alimentam as perguntas que virão a seguir, a serem transformadas em novas produções em arte. E a escola? O que faz com o que desmancha? Conserta, faz de novo, deixa assim? Permite que essas ações aconteçam? Permite a construção de outros caminhos e possibilidades diante do que vive, do que não faz mais sentido à existência de seus alunos, do que não gera aprendizagens, considerando não uma perspectiva externa ou instrumentalizada, mas uma perspectiva interna, que discute, questiona, provoca o pensamento e que não tem como ser controlada?



Cena-imagem 6 - Registro de poema exposto no pátio da escola privada de Porto Alegre - RS, em outubro de 2021

Fonte: Fotografia de Deborah Vier Fischer.

Uma cena-imagem sem sinal de autoria, deixada no pátio da escola, junto a uma cortina de elementos da natureza, coletados pelas crianças, ajuda a pensar sobre a relação que estabelecemos com as urgências do nosso tempo...

Ó natureza
sua beleza me encanta
nada nesse mundo tem tanta
não é para ganhar nem esbanjar...
esse poema é para mostrar
sua beleza interna...
nessa cortina tão bela
pois você está nela.

(Transcrição do poema presente na Cena-imagem 6)

O FAZER DOCENTE COMO EXERCÍCIOS COTIDIANOS COM A ARTE E A ESCOLA

Em nossas pesquisas, juntamente com o *Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência* (FACED/UFRGS/CNPq) e em diálogo com referenciais que reativam os argumentos em defesa da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) e do ofício docente (LARROSA, 2018), temos buscado atualizar, a partir de nosso ofício como pesquisadoras e professoras, a aposta no exercício de uma docência contemporânea que se faz e se pensa em encontros **com** a arte e **com** a escola. Uma docência que acontece no exercício cotidiano, em companhia e na relação “consigo mesmo, com o mundo e com os outros” (MASSCHELEIN, 2021, p. 25), associada a uma ideia que nos é muito cara e que buscamos como parceria, de que “o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados” (LARROSA, 2018, p. 13).

Pensando desse modo, e acreditando com Jové Monclús (2017) em uma atuação ética, responsável e atenta ao cotidiano, renovamos nossa aposta em uma docência que encontre forças para se manter ativa, viva, inventiva. Que se recupere da carga horária excessiva, das demandas do ensino remoto e que se revigore na força e na emoção de poder (re)habitar a escola, de outros modos, com a possibilidade de ter experimentado a mudança, de ter, quem sabe, esvaziado um pouco a sua mochila de saberes e certezas, a fim de criar espaço para novas parcerias de pensamento e para outras formas de ser, fazer, viver a escola, a sala de aula e a docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo**. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Revista Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 45, jan/dez, 2020.

FISCHER, Deborah Vier; STORCK, Karine. A urgência de não pensar na/ sobre/em arte e educação, mas de pensar com a arte e com a educação. *In*: GUIMARÃES, L. REGO, L. (Orgs.). *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações* [recurso eletrônico]: **Anais** [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018, p. 1193-1203. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2018_anais_xxviii_confabeb_brasilia.pdf Acesso em: 28 jan. 2022.

FISCHER, Deborah Vier; STORCK, Karine. Pensar *com* a escola e *com* a arte, possibilidades para a docência contemporânea. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.

JOVÉ MONCLÚS, Glòria. **Maestras contemporâneas**. Lleida, Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida, 2017.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

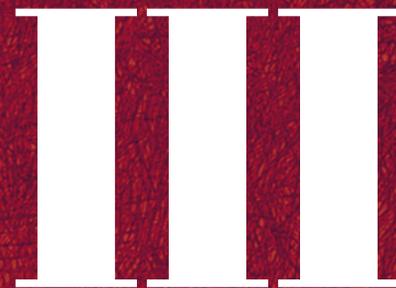
MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS; Caroline Jaques (Orgs.). **Elogio do Professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 41-63.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. Skholé e igualdade. *In*: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Parte



**Práticas
artísticas
contemporâneas,
educação
e docência**





8

Carine Betker

**Os projetos
de artes visuais
na rede municipal
de ensino de Porto
Alegre, como a arte
pode ser “inço”?**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.8



Para este artigo apresento um recorte de meu projeto de pesquisa de doutorado em andamento, com ênfase no levantamento dos projetos de artes visuais desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS. Neste processo de investigação procuro encontrar quais projetos de artes visuais acontecem, ou vinham acontecendo, nesta rede de ensino, que sejam potentes e que de alguma forma podem envolver as comunidades, onde é possível pensar que, apesar das macropolíticas, as micropolíticas ainda possam encontrar formas de resistir. Relaciono essas formas de resistir com a série de obras “Inço é arte”, da artista visual Ana Flávia Baldisserotto, dialogando com o conceito de *micropolítica* de Suely Rolnik. Para este recorte trago parte da pesquisa histórica que realizei sobre os projetos de arte desenvolvidos nas escolas, de acordo com cada gestão que estive à frente da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED-POA), compreendendo o período entre 1986 e 2020. Até o momento, através deste levantamento, pude perceber que muitas propostas de arte para as escolas surgiram ao longo desse período, as quais partiram de iniciativas as mais diversas, mas que as mudanças nas concepções de educação e de gestão ocorridas nos últimos anos têm feito com que grande parte desses projetos sejam extintos. Constatações estas que reforçam a importância de ir em busca de ações que ainda conseguem se manter vivas.

Atuo desde 2010 como professora de artes visuais em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), durante este período pude acompanhar uma série de mudanças de governo que ocorreram tanto na prefeitura, quanto em nível federal, e que afetou as gestões diretas (direções) e indiretas (SMED) e provocou alterações nos projetos de ensino, na estruturação curricular e organização das escolas. E, de certa forma, foi um não-conformismo com essas alterações que me propulsionaram a aprofundar os estudos nesta área. No momento em que escrevo esse artigo, a pesquisa de campo com o contato direto com as escolas ainda não ocorreu, o que me fez optar por compartilhar os resultados do levantamento histórico



sobre a RME-POA. Ao compor a etapa da pesquisa voltada ao levantamento de trabalhos acadêmicos já realizados que tem a RME-POA como objeto de estudo, observei que em sua maioria enfocam períodos/gestões anteriores e, também, pude perceber que problemas e questionamentos em relação aos projetos educativos são uma constante. Com isso, houve a necessidade de ampliar o recorte temporal deste estudo, pois além das alterações que ocorreram nesta última década, também houve mudanças estruturais significativas, especialmente desde 1986, com o processo de redemocratização e a consequente elaboração da Constituição Federal de 1988. Ressalta-se que a Administração Popular⁴⁸ esteve à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre por 4 gestões seguidas, sendo apontada pelas teses e dissertações pesquisadas como elemento importante para a constituição de políticas educacionais que primaram pela democracia e inclusão social.

Esse imbricamento das mudanças ocorridas no campo da educação com as trocas de gestão evidencia o quanto que as *micropolíticas* são indissociáveis das *macropolíticas*, assim como não podemos dissociar os movimentos de resistências de um poder dominante, pois “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1999, p. 91), uma vez que não podemos analisar os projetos educacionais descolados dos projetos de governo, pois são elementos interdependentes que compõem a sociedade na qual estamos inseridos. De acordo com Suely Rolnik, a *micropolítica* está composta pelas “questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (ROLNIK, 2016, p. 11), portanto, não são apenas as ações tomadas na esfera macropolítica que impactam a sociedade, a forma como atuamos localmente também reverbera na

48 A Administração Popular foi uma conjunção de partidos de esquerda que governaram Porto Alegre entre 1989 e 2004.

coletividade. A autora ainda ressalta que vivemos em constante embate entre as micropolíticas *ativas* e as micropolíticas *reativas*: somos movidos pela busca por reconstruir a realidade em que estamos inseridos, e essa busca pode ser pautada em formas morais, engessadas e conservadoras- *micropolítica reativa*- ou, então, podemos optar por pensarmos a partir de uma subjetividade que seja livre, ética e colaborativa -*micropolítica ativa* (ROLNIK, 2019). Com isso, nos cabe pensar sobre qual é o impacto de pequenas ações que desenvolvemos cotidianamente nas escolas e sobre quais formas de subjetividade estamos construindo com nossos trabalhos.

Elaborar essa etapa da pesquisa tendo como objeto de análise a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA) tem sido um processo deveras complexo e permeado por adversidades⁴⁹, em que encontrei informações por vezes conflitantes, pois a SMED-POA mantém 2 páginas oficiais, uma que é vinculada ao “novo portal” da Prefeitura, que atualmente traz algumas notícias sobre atividades desenvolvidas nas escolas, e a página que posso chamar de “antiga”, que é mais completa e possui parte do histórico da Rede organizado em diferentes abas, por setores da secretaria. Inicialmente, para obter os dados estatísticos sobre alunos, professores e escolas, foi necessário fazer a busca em ambas as páginas, nas quais encontrei o registro de que 98 Escolas compõem a RME-POA⁵⁰, que estão assim organizadas: 48 Escolas de Ensino Fundamental, 2 Escolas de Educação Básica, 2 Escolas de Educação de Jovens e Adultos, 4 Escolas Especiais de Ensino Fundamental, 42 Escolas de Educação Infantil, contando com um quadro de cerca de 4.000 professores, 900 funcionários e mais de 60.000 alunos.

49 Essa etapa da pesquisa se deu durante o auge da pandemia de Covid-19, em que o acesso direto às Bibliotecas não era permitido.

50 Os dados aqui apresentados foram extraídos das páginas oficiais da SMED-POA, disponíveis em: Secretaria Municipal de Educação | Prefeitura de Porto Alegre ORGANOGRAMA SMED (prefeitura.poa.br) http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242(acesso em 02/08/22)



A dificuldade em encontrar informações sobre a RME-POA não se limitou aos dados estatísticos básicos, pois as páginas oficiais trazem informações que ora são superficiais e pouco diretas, especialmente sobre o histórico da Rede, sobre a proposta pedagógica “O conhecimento fazendo a diferença”⁵¹ e sobre atividades/projetos que estão em andamento. Na página da SMED, a última publicação que consta na aba “Publicações” em formato de Revista é de 2016: *Revista Conhecer*, com artigos elaborados por professores da Rede. Ou seja, até a gestão 2017-2020 não foi organizada nenhuma publicação que registre o que estava em desenvolvimento nas escolas. Por sua vez, na busca por dados sobre a RME-POA originadas de pesquisas acadêmicas, encontrei uma série de trabalhos que versam sobre a *Gestão Democrática*, *Escola Cidadã*, *Cidade Educadora*, *Educação Integral*. Em diversos destes trabalhos são exaltadas as propostas desenvolvidas como algo expressivo para repensar a educação, inclusive em nível internacional, demonstrando que em outros períodos a RME-POA foi objeto de estudo pelo caráter inovador e inclusivo dos projetos implementados. Dentre eles, o filósofo Jacques Rancière, ao refletir sobre a atualidade da concepção de *igualdade das inteligências*, conceito relacionado com as possibilidades de emancipação através da educação, menciona o caso de Porto Alegre:

A segunda dimensão da atualidade reside em certo número de movimentos de emancipação que tentam, em escala global, reagir, reafirmar o poder dos que supostamente nada sabem. É claro que há aí algo de muito forte, que está acontecendo na América Latina em relação aos movimentos de educação popular, aos movimentos pela posse das terras por parte das populações dominadas – do que Porto Alegre tornou-se um símbolo, um lugar onde se realiza de forma mais exemplar do que em qualquer outro essa luta entre as lógicas dos “melhores da turma” e as lógicas da emancipação (RANCIÈRE, 2003, p. 200).

51 Título do projeto educativo implementado durante a gestão 2009-2016.



Como podemos observar, o autor percebia a experiência desenvolvida na RME-POA, como algo potente, que rompia com a lógica competitiva, mercantil percebida em tantas outras esferas da educação. Vale lembrar que esse texto é fruto de uma entrevista concedida por Rancière em 2003, em que o contexto da educação na RME já tinha construído uma trajetória ampla, em relação aos processos democráticos e inclusivos.

Atualmente o cenário nas escolas é diferente, e vem se redesenhando a cada nova gestão, principalmente com alterações nas cargas horárias das disciplinas. Ingressei na RME-POA em novembro de 2010 e atuei em 2 escolas localizadas na Vila Cruzeiro, bairro de periferia, com altos índices de violência, e em janeiro de 2011 precisei me adaptar a um novo território, quando fui transferida para a EMEF Moradas da Hípica, onde pude estabelecer vínculos mais estreitos com os alunos. Naquele período, a organização dos tempos da escola era assim composta: as aulas do componente curricular Arte eram distribuídas em 3 períodos semanais por turma (períodos de 50 minutos) independente do ano-ciclo. Destes 3 períodos, 1 era destinado para Música e os outros 2 para Artes Visuais. Atualmente a carga horária foi reduzida para 2 períodos de 45 minutos, e ficou a cargo das Artes Visuais. Eram promovidos encontros regionais entre os professores das áreas, onde apresentávamos para nossos colegas os projetos que desenvolvíamos em nossas aulas. Nesses momentos eram estabelecidas parcerias com escolas da mesma região, bem como o compartilhamento de planejamentos e organização de reivindicações para a Secretaria, uma vez que tínhamos o acompanhamento de setores de coordenação da SMED nesses encontros. Lembro-me de a escola ter sido convidada para participar de uma exposição dedicada aos trabalhos de alunos da Rede, realizada no Memorial do Rio Grande do Sul, em que levamos alguns trabalhos dos alunos. Além destas atividades específicas da área, o acompanhamento pedagógico era constante, com visitas da assessoria pedagógica quase que semanalmente, e formações periódicas que eram promovidas pela SMED ao longo do ano.

Até o final de 2016, apesar de toda a limitação estrutural nos espaços da escola, aconteciam diversos projetos ofertados no contraturno, alguns por iniciativa dos professores e em parceria com a comunidade e outros regulamentados, com carga horária específica e que eram vinculados aos projetos de Integralização da Educação⁵², fomentados pelo governo Federal, e que vinham sendo ampliados na RME-POA. Havia uma seleção dos projetos que eram apresentados para todos os professores da escola, que por votação escolhiam os que deveriam ser encaminhados para a apreciação e aprovação da SMED. Esse foi um breve momento de ampliação dos projetos de integralização, pois havia financiamento específico por parte do governo federal, via programas *Escola Aberta* e *Mais Educação*, com uma série de editais abertos para as escolas apresentarem projetos, que recebiam diretamente verbas para efetivá-los. Era possível estabelecer parcerias com instituições culturais, as quais ofertavam transporte para os alunos visitarem seus espaços⁵³, sem contar que a própria SMED disponibilizava verbas para visitas à *Feira do Livro*, *Fronteirinhas do Pensamento* e projetos de visita ao Cinema, como o *Programa de Alfabetização Audiovisual*⁵⁴. Lembro especialmente da questão de haver uma certa facilidade em conseguirmos realizar saídas de estudos⁵⁵, pois havia um setor específico na escola para auxiliar na organização dessas atividades. Todos esses projetos foram suprimidos das escolas quando a gestão de Nelson Marchezan Jr assumiu a prefeitura em janeiro de 2017, e mesmo os projetos que eram desenvolvidos a partir

52 Eram projetos que procuravam ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, com projetos desenvolvidos no contraturno escolar.

53 Era o caso da Fundação Bienal do Mercosul, Santander Cultural (atual Farol Santander) e Fundação Iberê Camargo.

54 O *Programa de Alfabetização Audiovisual* compreende uma agenda de Cinema para as escolas, em que os alunos vão ao Cinema, esse programa será detalhado nas seções que seguem. Por sua vez o *Fronteirinhas do Pensamento* é um evento voltado para as escolas, que segue os moldes do evento anual *Fronteiras do Pensamento*, que traz palestrantes de renome internacional e de diversas áreas, e a *Feira do Livro* é um grande evento literário tradicional em Porto Alegre.

55 Os alunos chamam de “passeios” o que, de certa forma evoca o prazer que essas experiências provocam neles.



dos esforços individuais dos professores acabaram sendo minados pela política de redução do horário de planejamento e das reuniões pedagógicas, que foram eliminadas. As atividades de formação de professores que antes se distribuíam ao longo do ano, em pelo menos 10 sábados e mais uma semana no recesso e que ficava a cargo da SMED, trazendo palestrantes de renome nacional e internacional, ficou restrita a boa vontade das direções, limitando-se a 2 dias que antecedem o início do ano letivo. Ou seja, o espaço para pensar sobre a escola com os pares foi extinto.

Com o intuito de ir além das percepções pessoais, procurei investigar como a RME-POA se estruturou e como essas mudanças foram estudadas por outros pesquisadores, recorri aos seguintes repositórios de Teses e Dissertações: UFRGS, PUCRS, UNISINOS, Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Scholar, onde encontrei uma coleção ampla de trabalhos na área da Educação que versam sobre a RME-POA. A instituição que apresenta o número maior de pesquisas é a UFRGS. Em sua plataforma on-line, encontrei entre Teses e Dissertações, 78 pesquisas que têm algum aspecto da RME-POA como objeto de estudo, sendo a maior concentração de trabalhos os que abordam questões da gestão escolar e os projetos pedagógicos, com um total de 18 pesquisas, e em seguida 12 deles abordam algum aspecto do Ensino de Arte, sendo que 5 deles são análises em relação à Educação Musical e 7 sobre Artes Visuais.

Por sua vez, no repositório da PUCRS encontrei o total de 40 pesquisas, entre Teses e Dissertações, que versam sobre a RME-POA, sendo que destas 6 abordavam as Artes (4 se dedicam às Artes Visuais, 1 para a música e 1 para a Dança). Dentre os trabalhos pesquisados com o foco de análise no contexto da RME-POA, as ênfases são diversificadas, porém os temas mais recorrentes abordam especialmente as modalidades de ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais, EJA e Formação de Professores.



Na busca que fiz no repositório da UNISINOS, encontrei apenas 9 trabalhos na área da educação que mencionam Porto Alegre, mas são pesquisas que tem como objeto de estudo ações que aconteceram na Rede Estadual e casos específicos da rede particular, e apenas uma pesquisa tem como objeto específico um projeto desenvolvido na Rede municipal de Porto Alegre, e que versa sobre um projeto de Capoeira, e 2 trabalhos que analisam o projeto Escola Cidadã e um que analisa a formação de professores. Ao fazer uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram reportados 22 trabalhos, sendo 19 da UFRGS, que já haviam sido analisados e os outros 3 da UFRRJ não correspondiam ao objeto desta pesquisa e foram desconsiderados. Ao fazer a busca na plataforma Google Scholar encontrei as mesmas teses já encontradas na busca feita diretamente nos repositórios das universidades.

De toda essa gama de pesquisas, em levantamento realizado em 2020, apenas 2 são de datas mais recentes e discutem a atuação da gestão de Nelson Marchezan Jr. (gestão 2017-2020) uma de 2017 e outra de 2019. Em ambas são apontadas as mudanças aplicadas pela secretaria de educação e que precarizam o atendimento oferecido pelas escolas e desqualificam o trabalho desenvolvido pelos professores, além dos atrasos aos repasses de verbas, que têm sido uma prática também do governo Federal, além de toda a precarização dos serviços terceirizados que são responsáveis pelos serviços de limpeza e cozinha das escolas⁵⁶. Os outros trabalhos de pesquisa apontam as mudanças que foram ocorrendo nos projetos educativos e nos modos como eram conduzidos por cada novo gestor, mas é importante ressaltar que, apesar de alguns pontos de falhas serem apontados, todos os trabalhos citam a importância da RME-POA no contexto da educação, como uma rede educacional com expressividade internacional.

56 Os problemas com atraso no pagamento e a renovação dos contratos, geram insegurança dos trabalhadores, como podemos ver nesta notícia: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/05/sem-aulas-prefeitura-de-porto-alegre-suspende-contrato-de-merendeiras-e-faxineiras-de-todas-as-escolas-municipais-12523236.html> (acesso em 20/08/20)

Além dos repositórios, busquei as publicações on-line da própria SMED, e que reforçam a sensação de uma atuação pouco expressiva da SMED no contexto atual da cidade, comparada com o histórico de “Referência Nacional e Internacional” vivido em outras épocas, ao ponto de termos sido citados por Jacques Rancière como referência em educação na América Latina. Para termos uma ideia mais geral de quais foram os projetos desenvolvidos em cada período, elaborei o quadro 1, em que apresento os períodos com suas respectivas gestões e projetos, que na escrita do projeto de tese foram explorados individualmente em seções específicas, e que na tese ainda entrará uma análise da atual gestão, iniciada em 2021.

Quadro 1 - levantamento de períodos, gestores e projetos para a Educação em Porto Alegre (1986-2020)

Período de governo	Prefeito	Secretária/o de Educação	Projeto/Proposta para a Educação
1986-1988	Alceu de Deus Collares	Neuza Canabarro	CIEMs: “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”
1989-1992	Olivio Dutra	Esther Pillar Grossi	“A coragem de mudar em educação”
1993-1996	Tarso Genro	Nilton Fischer (1993) Sonia Buggermann Pilla (1993-1997)	“Escola Cidadã”
1997-2000	Raul Pont	José Clóvis de Azevedo	“Escola Cidadã”
2001-2002	Tarso Genro	Eliezer Pacheco	“Cidade Educadora”
2003-2004	João Verle	Sofia Cavedon (2003) Maria de Fátima Baierle (2004)	“Escola Cidadã”
2005-2008	José Fogaça	Marilú Fontoura de Medeiros (2005-2009)	“Cidade que aprende”
2009-2016	José Fortunati	Cleci Maria Jurach	“O Conhecimento fazendo a diferença”
2017-2020	Nelson Marchezan Jr	Adriano Naves de Brito	“Prometas- Educação nota 10”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir dos títulos escolhidos pelos gestores, que funcionam como *Slogans* de seus projetos educativos, podemos inferir os pensamentos que permeiam cada período, sendo que é possível perceber uma continuidade entre um início que manifesta o desejo de mudanças, e contemplam a necessidade de ampliação do acesso à educação (primeira e segunda gestões), depois temos uma sequência de projetos que indicam que o foco é o diálogo entre a escola e a cidade (nas gestões que vão de 1993 a 2008). Então, de 2009 a 2016, temos a sensação de que o foco passa a ser mais individualizado, subentendendo uma necessidade de destaque dos alunos. Com a gestão 2017-2020 fica evidente que houve uma mudança significativa de enfoque, em que a educação assume abertamente o viés competitivo, constituindo uma ruptura com a sequência dos projetos desenvolvidos anteriormente.

Diante deste cenário adverso, com tantos cortes no campo da educação, recorro à arte para pensar formas de seguir atuando na escola e olhando para o que acontece nesse espaço como possíveis formas de resistência. Para tanto, convoco a série de obras “Inço é arte” da artista Ana Flávia Baldisserotto, que consiste em uma coleção de desenhos de plantas, especificamente *inços*, feitos com a técnica da aquarela, como podemos ver na imagem 1. Ao retratar essas plantas a artista nos provoca a pensar sobre a força que pode estar presente em pequenas ações, dando atenção e nos fazendo ver o que habitualmente é ignorado ou indesejável. Essa forma de olhar está presente tanto na escolha do que é retratado, como no processo de criação da série, uma vez que esse trabalho é desenvolvido em conjunto com pessoas de uma comunidade carente que vive no entorno do *Atelier Livre*⁵⁷, local onde a artista ministra suas aulas. A artista convida essas pessoas a observarem a plantas que por ali crescem, e registrá-las com a

57 O *Atelier Livre* é um espaço público, mantido pela prefeitura de Porto Alegre, fundado na década de 1960, que atende a população com projetos artísticos, cursos e oficinas que contemplam as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança e assim como outros espaços semelhantes luta para manter seu atendimento, tendo em vista os cortes de verbas que os últimos governos têm imposto aos setores da cultura e educação.

linguagem do desenho. Em suas palavras, “a série *Inço* é arte faz parte de uma rede de proposições artísticas que trabalha as relações entre memória, cidadania e ecologia” (BALDISSEROTTO, 2017, p. 8). Além disso, no título deste artigo, me pergunto como os projetos de arte nas escolas podem ser *Inço*, considerando justamente que a palavra *inço* é utilizada para designar plantas que crescem espontaneamente, são nativas e irrompem o solo sem terem sido plantadas, e muitas vezes são vistas como indesejadas. Não seriam os projetos de arte que conseguiram acontecer nas escolas da RME-POA *inços* em meio à busca por “alta produtividade” que tem sido implementada nas escolas?

Figura 1: “*inço* é arte” de Ana Flávia Baldisserotto.



Fonte: disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/81060> (acessado em 13/04/20)

Ao pensar em um trabalho de pesquisa em educação, que tem como objeto de estudo uma rede pública de ensino e que tem a maioria de suas escolas localizadas na periferia, se faz urgente nos debruçarmos também sobre as questões étnico-raciais, de gênero e

de classe social que envolvem a nossa formação cultural e em como ela é tratada na escola, pois não há como ficarmos passivos diante do momento conturbado que vivemos, repleto de incertezas causadas pela pandemia de Covid-19, aliadas aos inúmeros casos de violência, muitas vezes motivadas por questões raciais e com o descaso de nossos atuais governos em criar projetos sociais - apenas para citar alguns entre tantos outros problemas. Como pude constatar com o levantamento feito até 2020, a gestão 2017-2020 foi a que menos contribuiu para a criação de projetos nas escolas que lutem para diminuir as desigualdades sociais. Em função desse contexto, percebo cada vez mais a importância de projetos que contemplem a diversidade presente nas comunidades, e com a pesquisa de campo, ainda por ser feita - e que terá um contato mais direto com as escolas-, espero que seja possível encontrar relatos de vivências potentes com a arte, intento ir em busca dessas ações micropolíticas, de desejos que emergem entre as pessoas que habitam as escolas. Como nos lembra Félix Guattari "*Toda problemática micropolítica consistiria, exatamente, em tentar agenciar os processos de singularidade no próprio nível de onde eles emergem*" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.130, grifos do autor), portanto, irei em busca dos inços que insistem em brotar.

REFERÊNCIAS

BALDISSEROTTO, Ana Flávia. **Observação orgânica, estudo de inço.**

Revista-valise v.7 n.14. Instituto de Artes UFRGS. Porto Alegre, 2017.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/issue/view/3455/showToc>>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

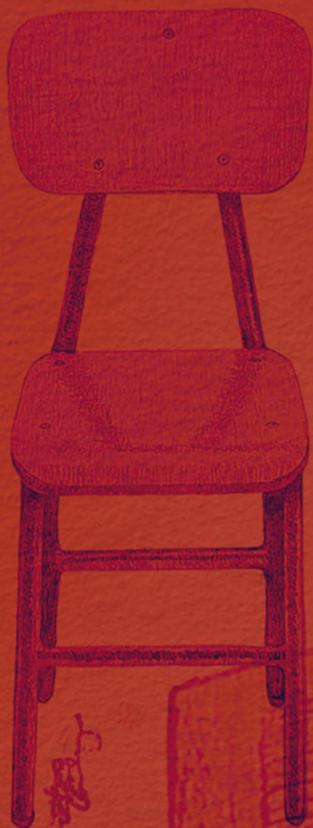
FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I : A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

RANCIÉRE, Jacques. **A atualidade de O mestre Ignorante**. Entrevista concedida à PATRICE VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Tradução: Lílian do Valle. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª Edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.



9

Alexandre Santiago da Costa

**Docência,
pensamento filosófico
e processos artísticos
contemporâneos
na educação
da primeira infância**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.9

INTRODUÇÃO

Pensamos, logo existimos. Criamos, logo transcendemos nossa existência. Quais as relações possíveis entre arte e filosofia na educação estética das crianças? E como a docência é pensada para atuar com essa relação pedagógica? A arte caminha a passos largos, passos subversivos e em constante mutação, ao contrário do pensamento pedagógico. As transformações na educação dificilmente acompanham as transformações no pensamento artístico na sociedade. Usarei uma comparação que ouvi, dia desses, de uma professora de Didática: Imaginemos uma sala de cirurgia há um século atrás. Agora imagine um automóvel há um século atrás. Imagine a arte há um século atrás. Agora imaginem a escola, sua arquitetura e metodologias há um século atrás. Mudou muita coisa? Permitam-me essa comparação para iniciar esse texto, tentando articular as necessidades da arte ser um elemento de maior inserção/atravesamento na educação que, segundo Camnitzer (2016), nem arte, nem educação, termos que ainda existem. Vamos abrindo frestas nos muros da escola, deixando a luz passar para encontrar nos professores, nas crianças, na arte, na filosofia e na pedagogia possíveis e potentes encontros.

A dimensão estética e o pensamento livre e crítico da criança são atualmente fruto de intensas discussões e debates no campo da Pedagogia da infância. A criança como centro do processo pedagógico, a criança como um ser competente, histórico, ativo (BRASIL/MEC, 2009), cujos processos de aprendizagem devem ser pensados a partir das interações e das brincadeiras, seguindo princípios éticos, estéticos e políticos. Tais demandas curriculares nos colocam grandes desafios para pensar práticas formativas significativas que preconizam uma educação integral, ecossistêmica e holística, pensando no individual e no coletivo.

Os debates curriculares também nos apontam que deve haver nas práticas pedagógicas com a primeira infância o favorecimento de diferentes linguagens e formas de expressão com possibilidade de vivências éticas e estéticas. E nos atuais processos de criação artística há espaço para a ética, estética e política? Os artistas contemporâneos e seus processos criativos estão alinhados com ações estéticas que dialogam com a ética e a política? A arte contemporânea também inaugura novas linguagens, formas de expressão, “desacomodando” e rompendo territórios simbólicos? Se sua resposta for afirmativa, então vamos considerar a partir de agora esses encontros.

QUEM TEM MEDO DE FILOSOFIA?

Convido o/a leitor/a, inicialmente, a refletir sobre o impacto do pensamento filosófico nas crianças, e, posteriormente, pensar sobre como esse pensar filosófico se alinha com os processos em arte contemporânea.

Quem tem medo da filosofia? Há uma ideia intimidadora pairando sobre a filosofia e o pensamento filosófico que intimida educadores a pensar e buscar aprofundamento acerca desse tema e dos processos pedagógicos que estão atrelados a esse movimento de crítica, descoberta e descortinamento de realidades.

De acordo com o filósofo e educador argentino Walter Kohan (1998), a filosofia e a arte na escola são um convite para cada um se encontrar, de certa forma, consigo, com os outros e com o meio, no pensamento. Cada educando vai procurando o seu lugar no mundo, sua maneira de caminhar, e a filosofia e a arte podem colaborar com esse processo formativo. Segundo o autor, há que se “desmoldar” o pensamento, “desmoldar” as perguntas e de que outras formas podemos perguntar e responder? Quantas perguntas cabem em uma resposta e quantas respostas cabem em uma pergunta?



Certamente, a prática filosófica e artística baseada na pergunta alimentar-se-á como modo de abrir, problematizar e construir saberes, tomando a investigação criativa como modo de pensar o mundo e nossa relação ética, estética e política com ele. O pensamento filosófico inserido no âmbito das práticas educativas não pode ser um sistema ou teoria pedagógica, comumente prescritivo e engessado, com possibilidades de colonizar a pergunta, a crítica e a criatividade. Como pensar na arte e na filosofia para crianças de forma padronizada, cristalizada e “dentro da caixa”?

Conseguem vislumbrar aí uma relação com o processo e experimentação artística? Há no pensamento filosófico e artístico uma possibilidade de trabalho descolonizador do próprio pensamento, soltando amarras, pontos fixos e experienciando a liberdade criativa e imaginativa da infância. Há uma interlocução desse pensamento filosófico com o pensamento estético? A estética contemporânea é um pensar filosófico e o pensar filosófico tem uma dimensão estética? Vea Vecchi, arte-educadora italiana, no prólogo da obra “A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi” de Hoyuelos (2020), aproxima-nos de uma possível relação estética contemporânea e o pensar filosófico na educação da criança, como analisa Vecchi apud Hoyuelos (2020, p. 11):

Penso que se trate de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e liga coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos.

O pensamento filosófico atrelado à educação das crianças é uma “pedagogia do espanto” como falava o educador Rubem Alves (2005, p.78). A filosofia e a arte no âmbito educativo devem se alimentar de sentimentos profundos que são gerados por nossa presença crítica no mundo, com assombro, espanto e insatisfação. Então, tal prática nos abre possibilidades pedagógicas.



O tempo da filosofia na escola da infância é um tempo aión e não *chronos*. O tempo aión é o tempo da experiência, da extensão e alargamento do desejo, diferente do tempo *chronos* que é linear, quantificado e cronológico. O tempo do pensamento filosófico é um tempo de presente e de presença, segundo Kohan (1998), como o tempo do brincar e do amar, como o tempo da criação artística. De acordo com o filósofo argentino, “importa-nos recriar uma ideia, aquela de situar a prática filosófica numa educação que procura desenvolver um pensar crítico, criativo e atencioso nas crianças” (KOHAN, 1998, p. 5).

Por essas razões aqui explicitadas, o pensamento filosófico está alinhado e em sintonia com as crianças. Estas detestam o mundo que se apresenta para elas imutável. A infância é um tempo de descobertas e de investigação em um mundo plástico, mutável e com a possibilidade da reinvenção lúdica. As crianças amam a fantasia, o devaneio, a criatividade e a invenção.

Gaston Bachelard (1991), filósofo francês, buscou entender a imaginação criadora da criança em sua natureza inquieta e lúdica, uma vez que quando “éramos crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?” (*op.cit.* p. 76). Bachelard (1991) defendia a ampliação das experiências das crianças e que tais experiências são menos percepção e muito mais atitude lúdica de curiosidade através de seus jogos de ficção e construção. A fantasia e a imaginação tornam-se múltiplas linguagens a interpretar e ação. As linguagens manifestam-se na vontade lúdica de criar, transformar a matéria e poetizar o mundo.

Acreditamos em uma criança protagonista, competente, curiosa e criativa que gosta de explorar e pensar no mundo como um brinquedo, um jogo, passível de transformação pela sua imaginação, principalmente por que as crianças gostam de perguntar e investigar a partir dos “porquês” da vida.

INFÂNCIA, ARTE CONTEMPORÂNEA E O PENSAMENTO FILOSÓFICO

Então nos perguntamos: quais as relações possíveis entre o pensamento filosófico, docência na educação infantil e processos artísticos contemporâneos frente às novas demandas curriculares e às pedagogias da infância? Quais os atravessamentos e transversalidades na educação estética da primeira infância com o pensamento filosófico e os processos artísticos contemporâneos? A Didática da Filosofia e a arte contemporânea encontram um rizoma epistemológico de fomentação de ideias pedagógicas e processos didáticos para o trabalho com a arte e suas linguagens no contexto da educação infantil.

A pedagogia da participação, que é um novo paradigma pedagógico em contraposição à pedagogia da transmissão (FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2013), alinha-se a processos de investigação, de escuta atenta, de ampliação cultural, do trabalho com múltiplas linguagens, da experimentação e expressão, do protagonismo infantil e da imaginação criadora.

Há novas proposições na atualidade no que tange à função e posição da arte na educação das crianças, com intensas provocações e intensificações da relação das crianças com a arte produzida na contemporaneidade. A pedagogia da pergunta relacionada com os processos filosóficos na busca de processos educacionais mais críticos e questionadores de nossa existência humana, e que encontra na curiosidade infantil e nos processos artísticos contemporâneos um manancial de possibilidades pedagógicas que desacomodam, estranham, desequilibram e recriam através da imaginação criadora novos mundos carregados de possibilidades simbólicas e transformadoras do ponto de vista da formação humana. Percebemos, então, um atravessamento fértil com a epistemologia do saber filosófico.



As crianças nos mostram seu olhar para o mundo como poetas e filósofos. A imaginação e a curiosidade infantil não têm limites. Nós que impomos limites e cerceamos suas viagens lúdicas e criativas. Trabalhar arte com crianças atrelado ao pensamento filosófico permite que ampliemos a imaginação e a curiosidade em um processo formativo que adiciona repertórios culturais e suas múltiplas formas de comunicação e apropriação de si e do mundo.

A arte contemporânea traz a possibilidade do trabalho com linguagens diversas. Essas linguagens artísticas traduzem, com base nas expressões individuais e coletivas das crianças, um processo motivador, simbólico e lúdico. Paraphrasing Walter Benjamin (1984), who inquires about this language as a fruit of significant and liberating experience, asking *how to recover the original pure experience, not contaminated by an instrumental form of seeing and relating to the real? How to find something similar to an "infancy of experience"? And how to relate this "infancy of experience" to language?*

Na escola da infância, a arte pode e deve ser entrecruzada com outras áreas do conhecimento. Vislumbremos o trabalho com arte atravessado pela filosofia e pela arte contemporânea. Segundo Barbieri (2017), a arte contemporânea opera em um campo sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. Há uma transgressão na arte contemporânea similar ao pensamento criativo e livre da criança? Os processos contemporâneos de criação artística dialogam com o universo das crianças, pois perguntam sobre tudo e não estão preocupados com as fronteiras entre as linguagens.

A pedagogia da pergunta, o exercício constante da reflexão, gera um processo pedagógico potente para a educação estética e a investigação e experimentação das crianças. As propostas curriculares oficiais para a educação infantil (DCNEI, 2009; BNCC, 2018) apontam para o trabalho pedagógico a partir de três princípios: éticos, estéticos e políticos.



As crianças, cotidianamente, trazem questões de suas vidas e do mundo que as cercam. Transformam em teorias criativas suas perguntas. O que fazemos com tantas perguntas e teorias? Observamos nas suas expressões plásticas (desenho, pinturas, esculturas, entre outros), no seu jogo dramático e nas suas expressões corporais e musicais narrativas que vão contando sua trajetória pelos devaneios e conclusões advindas do seu pensamento e imaginação criadora. Como catalisar esse processo, como forma de ampliar essas teorias e imaginação? E, parafraseando Rubem Alves (2005), estamos oferecendo às crianças escolas que são gaiolas ou escolas que são asas? Prendemos o seu potencial criativo e imaginação em uma grade curricular de conteúdos artificiais e sem sentido, ou oferecemos asas para voarem alto com sua imaginação?

CALEIDOSCÓPIO DE LINGUAGENS: DOCÊNCIA EM ARTE COM AS INFÂNCIAS

Desde a formação inicial do educador, nos cursos de licenciaturas, há uma inexistência dessa dimensão crítica e estética. O desenho curricular dos cursos de formação docente não prioriza esses elementos férteis e potentes na constituição do educador. As dimensões filosófica e estética nutrem a formação docente com saberes que extrapolam a medieval racionalidade técnica da pedagogia.

Pensar a docência em arte com crianças é refletir também sobre esse educador, suas experiências, o quanto sua profissionalidade está atrelada a esses processos, e essa mediação com arte contemporânea e a filosofia. Sabemos das fragilidades da formação estética dos educadores de crianças nos cursos de formação inicial. Os saberes curriculares atrelados à educação estética dos docentes são frutos de intensos debates acerca da atenção mínima dada para esse aspecto da formação docente.

De acordo com Loponte (2013) e sua experiência em cursos de licenciatura, a autora questiona sobre o lugar da arte na formação docente:

Diante dessas situações e cenas vividas com alunos de diferentes licenciaturas em aulas de Didática, continuo indagando: de que é feita a docência presente nas escolas e nos cursos iniciais de formação docente, em especial no âmbito das licenciaturas? Há espaço para criação e invenção na docência e a produção de modos de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino em que a criação e a abertura do pensamento estejam mais presentes? (LOPONTE, 2013, p. 7).

Comumente o corpo, a arte, o lúdico, os saberes sensíveis são relegados em detrimento da engenharia pragmatista da racionalidade técnica da formação docente. Então, como podemos pensar em uma docência que possibilite uma omnilateralidade formativa, onde os educadores ao transformarem suas práticas pedagógicas também se transformem, uma vez que, como diz Vygotsky (1989), o homem, ao criar instrumentos para transformar seu trabalho, também se transforma? Pensando como as experiências com os processos artísticos contemporâneos e o pensar filosófico no trabalho com as crianças também criam experiências formativas na docência.

A ampliação cultural advinda das pesquisas, investigações e experimentações para criar metodologias e proposições pedagógicas são em essência um mote formativo. A educação estética desse educador para promover processos em arte com as crianças é revelador de um necessário mergulho no pensar filosófico e artístico proporcionado pela arte contemporânea. Nesse ínterim, as experiências com a arte contemporânea são importantes trilhas de formação. A partir de Loponte (2013):

É importante destacar que estética, aqui, é entendida de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas aos modos de vida, à própria existência. Olhar e pensar a docência esteticamente, como uma “obra de arte”, é de alguma forma assumir uma cena docente feita de

dificuldades, dissonâncias, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, incertezas, conquistas, sucessos. E aí podemos dizer que a docência pode, sim aprender muito com os artistas (...) parafraseando o filósofo Nietzsche “o que devemos aprender com os artistas, se pensamos com ele que queremos ser os *poetas autores de nossas vidas* (LOPONTE, 2013, p. 9).

Segundo Cunha (2021), a docência em arte deveria ter a arte do nosso tempo como propulsora de nossas concepções pedagógicas. A arte contemporânea e seus múltiplos processos de investigação inspira e reverbera em muitas práticas pedagógicas com a primeira infância. A partir das vanguardas artísticas que romperam com a arte da tradição que se baseia na exacerbação da técnica, representação da realidade, suportes e narrativas, há uma grande ruptura também no modo como nos relacionamos com as obras de arte, como objeto e como relação. Outrora, tínhamos uma atitude passiva diante da arte, contemplativa, de veneração a genialidade da supremacia da arte. Os processos atuais em arte inauguram relações ativas, participativas e críticas em face da produção em arte, práticas estas que desacomodam e desestabilizam um pensamento pedagógico tradicional e conservador, conteudista e fragmentado, em coalizão com o currículo neotecnista que comumente percebemos nas escolas brasileiras.

Para a docência com crianças é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade, e em que se aceita um mundo do sentido por via lúdica, e como diria Larrosa (2021), uma experiência que necessita de criação, de parar para olhar, parar para escutar, sentir mais devagar, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece e cultivar a arte do encontro.

A docência deve escapar da regularidade, da estabilidade e da determinação, preconizadas pelo planejamento racional com lógica discursiva e da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares. O aprender pela experiência estética deve levar o futuro

educador a algo externo a essa racionalidade, que, em termos pedagógicos, materializa-se em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes, colocando em xeque as propagandas da objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa na atualidade.

Segundo Vecchi (2020) a formação desse educador de crianças:

Deveria não esquecer nem a beleza, nem a estética, porque corre o risco de não reencontrá-la mais, de considerá-la um aspecto marginal e de não vê-la nos olhares das crianças (...) anulando assim, uma possibilidade de bem-estar psíquico e de esperança para o futuro (PRÓLOGO, p. 19).

Portanto, apresentar a formação humana como uma obra de arte é preconizar a estética como uma formação de vida, sendo os valores estéticos a se constituir como a forma a que se configura a transformação da vida. Villela (*apud* PAGNI, 2014) enfatiza que há, nesse processo, um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se: a partir de um conjunto de práticas culturais e significativas através das quais se delineiam as suas regras de comportamento, existe a possibilidade de modificar-se e de transformar seu ser, isto é, de fazer da vida de cada um/uma obra de arte.

Há a necessidade de considerar na docência em arte processos atrelados aos mecanismos e engenharia da produção artística contemporânea, como os processos de miscigenação das linguagens tradicionais como desenho, pintura, escultura e gravura. De acordo com Cunha (2021), a docência deve preconizar em seu trabalho pedagógico a **mestiçagem** (dialogicidade entre linguagens) que de forma dialógica deve conversar e produzir múltiplas formas de expressão na produção das crianças. O educador deve ainda considerar as materialidades e suportes que abarquem a imaginação e a criatividade infantil. O imaginário infantil deve encontrar nos materiais e nas materialidades que inspiram, um suporte para a criação. É importante que os docentes também criem situações disparadoras para a criação. Um material, em si, não gera produção artística.



É necessária a ampliação de repertório das crianças, estudo de técnicas e suportes diversos, fruição com produções e artistas diversos. Há na arte contemporânea vários artistas que transformam suportes e transgridem o uso de objetos cotidianos. Percebemos aí uma relação do imaginário e do pensamento lúdico da criança com tais artistas. Chamamos de jogo simbólico esse jogo da imaginação, da representação, que, segundo Vygotsky (1989), age para satisfazer as necessidades imediatas impostas pela realidade, onde uma vassoura se transforma em um cavalo. O lúdico se torna então um dos elementos centrais de relação desse processo do trabalho com as infâncias e a arte contemporânea, como assinalam Abad e Ruiz de Velasco (2011):

Y si el arte es un acto de sustitución o transformación intencionada de la realidad para operar eficazmente en un mundo reinventado (por necesidad o placer), el juego ensaya también esa misma realidad reversible con un amplio margen de error que posibilita el vaivén entre lo real y lo ficticio, ya sea tangible o inmaterial. Aunque el fin del arte no sea la creencia o producción necesaria de la satisfacción, el juego puede ser la esencia de la práctica artística pues escapa de la obligación y el mandato, siendo motor de vida para el artista que juega o para el jugador que crea en el ámbito artístico que también es educativo. (p.2)

Os artistas contemporâneos, muitas vezes, no seu processo criativo, usam desse jogo lúdico, segundo Ka “o artista reconhece, assim nas coisas do mundo, possibilidades de criação” (*apud* CUNHA, 2021, p.11). É uma “apropriação” que muitos artistas contemporâneos usam como uma linguagem poética que expõe narrativas sobre si e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste diálogo que identificamos na docência em arte com crianças possibilidades dos processos contemporâneos com a infância. Uma infância investigativa, exploradora, lúdica e protagonista, em

uma fase da vida em que somos abertos às descobertas, experimentações e invenções, livres dos filtros castradores e repletos de julgamentos. E o pensamento filosófico como prática e processo pedagógico se configura como importante aliado na promoção de “infâncias” mais livres, plenas e felizes.

Acreditamos em processos cuja arte contemporânea e a filosofia possam contribuir com os processos da educação, encharcando a pedagogia de processos mais criativos e mobilizadores das subjetividades. A pedagogia pode fugir de discursos prescritivos e formalizadores e confluir com as provocações dos processos contemporâneos da arte, uma reinvenção da arte de ensinar, como diria Larrosa (2018), uma artesanaria humana.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Javier; RUIZ DE VELASCO, Ángeles. **El juego simbólico**. Barcelona. Graó, 2011.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**. Campinas, São Paulo: Vênus, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus Editora, 1984.
- BRASIL/ MEC. **DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. *In*: GRUPO DE EDUCACIÓN MATADERO MADRID. **Ni arte ni educación: una experiencia em la que lo pedagógico vertebrata lo artístico**. Madrid: Catarata, 2016.
- CUNHA, Susana Vieira da. **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Mochida Tizuko (Org.) **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre; Penso, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Revista EPAA**. Dossiê Formação de Professores e práticas culturais. Vol.21. Número 25, p. 1-18, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Ed. Phorte, 2020.

KOHAN, Walter. **Filosofia na escola**: algo mais do que um projeto. Brasília: Cadernos Linhas Críticas. Vol.5/ Julho de 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VECCHI, Vea. Prólogo. *In*: **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Ed. Phorte, 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1989.



10

Bernardo Bustamante Cardona

Possibilidade da emergência de um sistema sensível:

caso da corporação
Casa Três Pátios
de Medellín, estudo
baseado na complexidade

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96283.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96283.10)

INTRODUÇÃO

A partir da teoria dos sistemas complexos, o texto descreve um sistema de comunicação simbólica que emerge ao relacionar arte e pedagogia em contextos sociais na cidade de Medellín. Através de um caso, é mostrado o surgimento dos códigos e operações do sistema sensível; o caso escolhido foi o da Casa Três Pátios (C3P) em um contexto cultural que reúne as necessidades da comunidade e o trabalho de artistas docentes. O método é sistêmico e como instrumentos foram utilizadas diversas entrevistas e leituras de textos, além de visitas à Corporação. O trabalho apresentado faz parte de uma pesquisa de doutorado que investiga as condições de possibilidade do surgimento de um sistema de comunicação simbólico altamente generalizado como é a sensibilidade; se expressa em uma linguagem de intimidade para explicar a proximidade do investigador com as experiências sociais desta corporação⁵⁸.

CONTEXTO

No início do século 20, Medellín, capital do estado de Antioquia, na Colômbia, rapidamente passa de vila para se tornar, de forma desordenada, uma cidade. Isso implica também uma mudança na sensibilidade da população e, portanto, no sistema de comunicação que a consolida; neste século, na Colômbia, ocorrem transformações como a industrialização e o surgimento da violência política, que aciona grupos de camponeses que chegam rapidamente à cidade, através de um processo migratório.

58 Tradução: Arlete Belluzo. Revisão da tradução: Grupo ARTEVERSA.



Em meados do século XX, o contexto local foi fortemente influenciado pela dinâmica da vida política nacional. A Frente Nacional (1958-1974) tinha negado a possibilidade de participação política a outros atores que não fossem liberais e/ou conservadores; assim, grandes setores sociais não estão representados nos partidos e expressam seu descontentamento. Nesta crise, o narcotráfico também se consolidou como o principal ator violento na cidade. Desde o final da década de 1970, multiplica-se o fenômeno do tráfico abrangendo o mercado internacional; além disso, ele consolida seu poder na periferia da cidade durante a década de 1980, criando um fenômeno dos assassinos de aluguel (*sicários*).

Na década de 90, com o objetivo de corrigir as deficiências administrativas municipais, foram criados programas sociais e corporações administradas pelo governo central: a Corporação “*Paisa*”⁵⁹ Jovem e o Programa Integral de Melhoria de Bairros Espontâneos ou Precários. Ao mesmo tempo, a sociedade civil começa a fortalecer suas organizações culturais de autogestão.

Uma nova crise coincidiu com o novo milênio, e isso se configurou através da expansão de grupos paramilitares e guerrilheiros, que competiam pelo território, levando Medellín e Antioquia a se tornarem o principal território de guerra da Colômbia; essa situação tornou-se uma das mais representativas e trágicas batalhas travadas pelo exército regular aliado com empresas de paramilitares, a chamada Operação Órion de 2002 (CNMH, 2017, p. 104).

A cidade continuou com os mesmos problemas de ordem social; mas, os de ordem pública aumentaram: a delinquência se organizou de várias formas para manter o controle dos territórios, a renda ilegal e a venda de drogas. No entanto, no século XXI, a sociedade civil da cidade

59 Paisa é uma denominação para se referir aos habitantes das regiões colombianas de grande parte de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, noroeste de Tolima e leste e norte do *Valle del Cauca*.

de Medellín deixa a marca de seu desenvolvimento cultural, criando a partir da autonomia, mais de cento e cinquenta corporações culturais. Cada corporação artística e cada artista ativista são um prodígio da vida.

A REDE DE RELACIONAMENTOS DA CORPORAÇÃO CASA TRÊS PÁTIOS COMO CARACTERÍSTICA DE UM SISTEMA COMPLEXO.

Um sistema complexo pode ser caracterizado por um conjunto de características: interligação ou rede entre os elementos que a compõem; interdependência entre várias escalas; emergência de suas operações; dependência da rota e ambiente; dinâmica; auto-organização; capacidade de adaptação; diversidade de seus componentes; e, ordem por flutuações. Tendo essas características, a sociedade como um todo pode ser considerada um sistema complexo.

Segundo Luhmann (1998a; 2005), sistemas podem ser triviais ou não triviais. Sistemas triviais são as máquinas, e sistemas não triviais são reconhecidos pelo fato de gerarem um fenômeno que não contém seus elementos primários; por exemplo: os sistemas orgânicos geram a vida, o cérebro gera a intenção e consciência; e, os homens geram a comunicação que será o traço característico da sociedade.

Acompanhando o pensamento de Mascareño (2009; 2012) e Luhmann (1998b; 2005), a sociedade pode ser entendida como um sistema de comunicação que responde a essas características. Se a sociedade é comunicação, o recurso metodológico encontrado para estudá-la é a diferenciação em sistemas de comunicação simbólicos altamente generalizados. Nas palavras de Mascareño (2009, p. 4):



Los medios simbólicos son un elemento decisivo en la estabilización de sistemas sociales. Como órdenes emergentes, los medios acoplan selectividad social y motivación individual, la que permanece autorreferencialmente guiada tanto en el nivel social como en el nivel individual; permiten a los individuos presuponer el éxito de su comunicación y a la sociedad la aceptación motivada de su selectividad. No resuelven el problema de la calculabilidad de sistemas autorreferenciales, pero sí posibilitan abordarlo con expectativas de coordinación en ambos lados de la relación⁶⁰.

As qualidades do sistema de comunicação emergem em seu fechamento em dois níveis, ao nível das **operações** e ao nível das **propriedades**. No nível da propriedade, pode-se estudar: propriedade relacional, propriedade de agregação, propriedade de restrição, propriedade de habilitação, propriedade de condicionamento seletivo, propriedade de acoplamento motivacional e propriedade evolutiva. Devido às limitações de espaço, nos referiremos apenas à propriedade relacional de um sistema.

Neste artigo, é por meio da descrição da propriedade relacional que podemos entender as características únicas de um sistema de comunicação simbólica altamente generalizado ao revisar as diversas maneiras pelas quais corporações, discursos e práticas se entrelaçam em um espaço como a Casa Três Pátios (C3P).

O caso da Corporação C3P foi pesquisado por meio de três instrumentos-chave: a entrevista, os textos e a leitura das páginas da

60 Os meios simbólicos são elementos decisivos na estabilização dos sistemas sociais. Como ordens emergentes, a mídia acopla a seletividade social e a motivação individual, que permanece pautada como autorreferencial tanto no nível social quanto no nível individual; permite que os indivíduos pressuponham o sucesso de sua comunicação e à sociedade a aceitação motivada de sua seletividade. Não resolve o problema da calculabilidade dos sistemas de autorreferência, mas possibilita abordá-lo com expectativas de coordenação em ambos os lados do relacionamento. (MASCARENO 2009, p. 4)

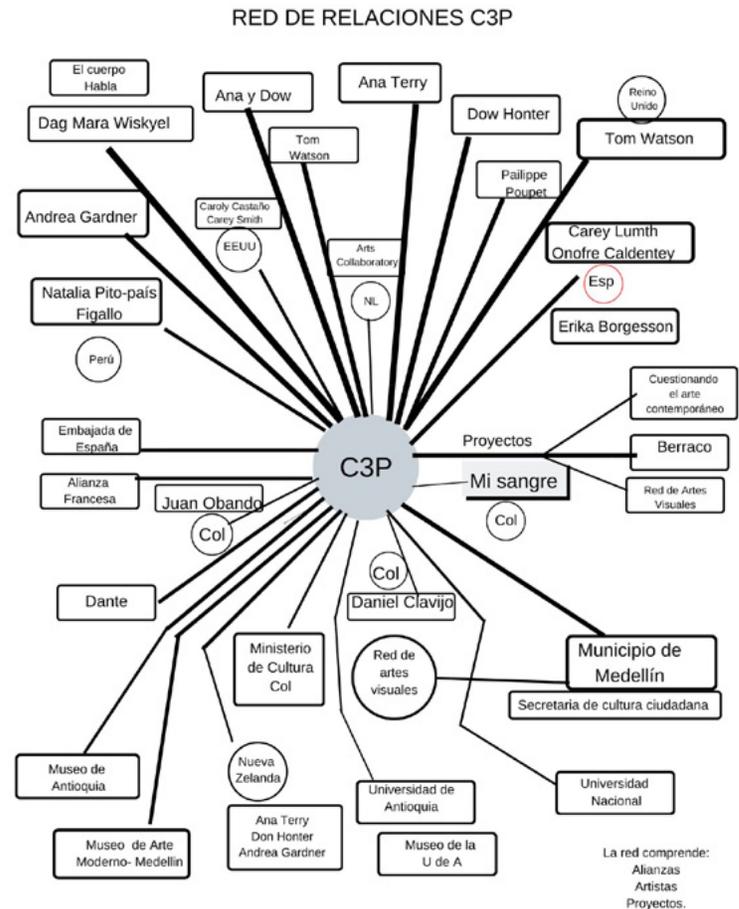
Web. Com as informações resultantes, é possível ordenar os códigos que compõem as concepções artístico-pedagógicas dos diretores, as dos artistas e as das pessoas ao seu redor, que informam sobre o funcionamento do sistema de sensibilidade.

A Casa Três Pátios, como corporação, considera que seu interesse é vincular os artistas a diversos setores sociais, criando, como diz Tony Evanko, “ambientes de intercâmbio nos quais o público e os artistas se encontram” (*TRANCISIONES*, EVANKO, 2012, p. 17), transformando-a em uma galeria experimental e considerando (nas palavras de Ana Maria), que “em Medellín, a arte tem sido uma forma de resistência” (entrevista, 2019).

Podemos descrever as redes em um sentido prático como o espaço de interações pessoais, institucionais e conceituais, que emergem quando os indivíduos se encontram e se comunicam. Em primeiro lugar, podemos representar graficamente uma rede de relacionamentos como a apresentada na Figura 1 e representá-la cada vez mais robusta, mas para este ano (2018), representamos as relações que a C3P tem com artistas, corporações/instituições e com seus projetos. Nela encontramos vínculos⁶¹ de vários tipos que a corporação pode estabelecer relações com outras corporações, instituições governamentais e entre a C3P e os artistas, além de alguns projetos desenvolvidos; assim, podemos chamar esse relacionamento de diagrama de rede, que é o espaço pelo qual a informação circulará.

61 N.A.: De acordo com Deacon (2013) entende-se por vínculos: Restrição ou confinamento dentro de limites prescritos. Os vínculos são o que não está lá, mas poderia estar. O conceito de vínculo é de fato complementar aos conceitos de ordem, hábito e organização; porque o que está ordenado ou organizado é restrito em seu alcance e/ou dimensão de variação e, conseqüentemente, tende a apresentar características ou regularidades redundantes. Um sistema dinâmico é restrito na medida em que seus graus de liberdade para mudança são restritos e exibe tendências de atração. Os vínculos podem ter origem intrínseca ou extrínseca ao sistema por elas restrito. (DEACON, 2013, p.561).

Figura 1 - Rede de relacionamentos Casa Três Pátios 2018



Fonte: Elaborado pelo autor.

A rede que se apresenta está composta por artistas convidados para o C3P, emoldurados em retângulos com alianças estratégicas com outras corporações, emoldurados em retângulos com artistas ativos em projetos que lidera a C3P, emoldurados em retângulos com projetos e,

em círculos destacam-se os países de origem dos artistas. O gráfico nos mostra a construção de vínculos com diversos atores culturais e a possibilidade de canais com os quais a corporação dá-se a conhecer, ao mesmo tempo em que modela as operações de sensibilidade.

Nas palavras de Tonny Evanko, desde o início, o interesse por criar uma galeria experimental como a C3P, foi promover a possibilidade de relacionamento social. No texto *Transições* ele disse: “Desde a sua criação, o objetivo da Casa Três Pátios (C3P) foi criar um ambiente em que artistas e público pudessem trocar suas experiências e práticas” (EVANKO, 2012, p. 10).

Para complementar essas relações, foram convidados artistas como Philippe Poupet, que com o projeto *Repriser* (19 à 26 de fevereiro de 2012), trabalha com materiais como grafite e desenho a lápis, sendo um projeto relacional “onde o desenho é abordado como meio para pensar as relações sociais” (TRANSICIONES, 2012, p. 44). Também Erika Börjesson realiza um trabalho de gestão cultural (9 de abril a 15 de agosto de 2012), projeto que se insere nos procedimentos interdisciplinares que são explorados nas fronteiras entre arte, educação e sociedade.

Em um ambiente de trocas experimentais, a C3P tem sido considerada uma proposta perturbadora. Tonny Evanko disse: “o caráter da C3P, na cidade de Medellín, é precisamente sua capacidade de atuar como uma força antagônica contra as convenções generalizadas de outras instituições” (TRANSICIONES, EVANKO, 2012, p. 17). Esse compromisso de ser antagônico permite diferenciar possibilidades e alternativas no próprio sistema que denominamos sistema sensível.

Outros artistas convidados trabalham a ordem social como Charlie Jeffery com sua obra “O escritório da paisagem imaginária” (TRANSICIONES, 2012, p. 46). Seu trabalho questiona o espaço de trabalho, a estrutura funcional, e propõe uma desconstrução do mesmo. Sua obra aponta o processo de interpretação e alteração da realidade produtiva,

fazendo um possível questionamento sobre os sistemas, o sensível-artístico e o econômico-produtivo, fazendo uma crítica ao funcional.

Estamos, portanto, diante de uma série de propostas que articulam arte e pedagogia, como indica Ana María Gonzáles: “o que arte e pedagogia têm em comum é que transformam a vida das pessoas” (entrevista 2019). E complementa: “o interesse da Casa Três Pátios tem sido que eles [os artistas] tenham práticas sociais também..., ou que suas práticas artísticas estejam relacionadas ao trabalho com a comunidade” (entrevista, 2019).

As práticas artísticas concebidas por Tonny Evanko afetam o social e o simbólico. No simbólico, podemos afirmar que as práticas encontram seu significado nas formas de resistência à violência e contribuem para a construção da paz; elas oferecem um caminho de transformação das ações dos indivíduos para atuar na sociedade. A arte, diz González, “transforma as relações entre as pessoas, transforma a apropriação de conceitos, transforma atitude em comportamento” (entrevista, 2019).

Para a C3P “um critério para selecionar os artistas é que tenham um aspecto da sua prática diferente do que se encontra em Medellín” (EVANKO,2019). A presença de vários artistas está centrada nas relações sociais e em que, quase desde o início do projeto, pretende-se introduzir novos conceitos para as práticas artísticas locais. Ou seja, na cabeça dos organizadores da corporação o objetivo era claro. Nesse sentido, a Corporação C3P, como agente, está no sentido de contribuir desde o primeiro momento para a cidade, ela não espera a reprodução de operações estabelecidas, mas propõe uma possível novidade.

Diz Evanko: “achamos que uma boa pedagogia tem a mesma capacidade [de uma boa exposição]; a capacidade de nos surpreender, de nos maravilhar, repentinamente, não com imagens ou objetos, mas com fatos e com materiais mais cognitivos” (entrevista, 2019). Essa capacidade das exposições e da pedagogia é operacional, pois



permite a transformação estrutural da ação; nesse sentido, a C3P propôs, em 2012, nas Redes de Artes Visuais “abordar questões que fossem relevantes para a vida das pessoas em processo de desenvolvimento de projetos para crianças e jovens”. Uma condição de um sistema de comunicação sensível é a possibilidade de oferecer ferramentas baseadas na arte e na ação dos artistas. Pode-se considerar que as práticas artísticas e pedagógicas, quando se encontram, abrem espaços de intervenção social que se dirigem à realização da paz.

A arte como resistência, nas palavras da C3P, está relacionada à força antagônica que oferece e à periferia limítrofe, vivida pela ação artística e pedagógica, o que possibilita ensaiar operações, códigos e experiências com o público da cidade, que também inclui processos participativos como o projeto Cultivo do Tempo. Partindo de outra perspectiva, o projeto Dia a Dia de Carey Hill Smith (2 de março à 28 de maio de 2012), representa graficamente a experiência de conhecer um país diferente (*TRANSICIONES*, 2012, p. 48) com códigos visuais, transporta ideias para a matéria, conduz a operações narrativas na exposição dos desenhos realizada na sala da corporação.

Essas exposições explicam a possibilidade que possui o sistema operacional da arte conjugada - profusamente imbricado com o trabalho pedagógico - de produzir um espaço de operações da sensibilidade, não no sentido de objetos concretos, mas em operações que conseguem colocar novas categorias emergentes no sistema, as que podem ser descritas em seus projetos como:

- Novos relacionamentos com o Capital
- Conhecimento / Arte-ciência-transcendência / Funções e papéis.
- Laboratórios Comuns de Criação.
- Informações / Sociedades.

- Sistema / Poder / Capital humano.
- Virtualização / Desmaterialização / Ciclos da vida.
- Limites / Imaterialidade / Novas maneiras.
- Perspectivas / Abstrações / Teorias.

Como conclusão, pode-se estabelecer que o trabalho de uma corporação como a C3P permite, em primeira instância, reconhecer a natureza relacional na construção de redes de relacionamentos cuja finalidade é compartilhar conhecimentos de arte e pedagogia; assim, com este movimento se consolida um sistema de comunicação - já descrito neste artigo - recorrendo a várias teorias sociológicas como **um sistema de comunicação simbólico altamente generalizado da sensibilidade**. Em Medellín, este sistema contribui para a possibilidade de comunicação, que tem sido difícil devido às condições sociais e à violência nas últimas décadas.

Nesse sentido, o sistema sensível não é uma soma de operações pedagógicas e artísticas, é uma emergência inovadora que se consolida com várias operações dentro dela, é uma realidade que se apresenta em oposição à morte.

REFERÊNCIAS

CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica. **Medellín**: memorias de una guerra urbana. Bogotá, Medellín: CNMH - Corporación Región - Ministerio del Interior, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, 2017.

DEACON, Terrence. **Naturaleza incompleta**. Cómo la mente emergió de la materia. Barcelona: TusQuets, 2013.

DELGADO GUTIERREZ, Jose Alfonso. **Análisis sistémico**: su aplicación a las comunidades humanas. Madrid: Dossat, 2000.

EVANKO, Tonny. **Transiciones**. Casa Tres Patios: Medellín, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/casatrespacios/docs/transiciones> Acesso em 02 de dezembro de 2022.

EVANKO, Tonny. Entrevista concedida à Bernardo Bustamante C. Medellín, Colômbia, entre 26 e 27 de junho de 2019 (não-publicada).

GARCÍA, Rolando. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. **Revista Latinoamericana de Metodología de las ciencias sociales**, Vol.1 (1, 65-101), 2011. Disponível em: <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v01n01a04>

GONZÁLES, Ana Maria. Entrevista concedida à Bernardo Bustamante C. Medellín, Colômbia, entre 26 e 27 de junho de 2019 (não-publicada).

HILBERT, Martin. **Qué son los sistemas complejos**. 2015. [Video] Disponível em: <https://youtu.be/TNLINCrVw9E>

LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogía**. Barcelona: Paidós, 1996.

LUHMANN, Niklas. **Complejidad y modernidad**. De la unidad a la diferencia. Madrid: Trotta, 1998a.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociales**. Lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos, 1998b.

LUHMANN, Niklas. **El arte de la sociedad**. México: Herder, 2005.

MALDONADO, Carlos Eduardo. **Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad**. Bogotá: Desde Abajo, 2015.

MALDONADO, Carlos Eduardo. **Complejidad de las ciencias sociales y de otras ciencias y disciplinas**. Bogotá: Desde Abajo, 2016.

MALDONADO, Carlos Eduardo, Gómez, Nelson Afonso. **El mundo de las ciencias de la complejidad**. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

MASCAREÑO, Aldo. Medios Simbólicamente Generalizados y el Problema de la Emergencia. **Cinta moebio**, Santiago, n. 36, p. 174-197, dic. 2009. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2009000300003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 03 agosto 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000300003>.

MASCAREÑO, ALDO. **Auto-caotización en la sociedad mundial**. Lineamientos para una teoría de la diferenciación contextual. Revista Cinta Moebio (n. 44), pp. 61-105, 2012. Disponível em: www.moebio.uchile.cl/44/mascareno.html

MORIN, Edgar. **Sociología**. Madrid: Tecnos, 1995.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1998.

O'CONNOR, Joseph; MCDERMOTT, Ian. **Introducción al pensamiento sistémico**. Recursos esenciales para la creatividad y resolución de problemas. Barcelona: Urano, 1998.

ORTIZ, Alexander. **La investigación según Niklas Luhmann, epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación**. Colombia: Magisterio, 2016.

RAMÍREZ, Sandra. Cuando Antioquia se volvió Medellín, 1905-1950. Los perfiles de la inmigración pueblerina hacia Medellín. **Anuario colombiano de historia social y de la cultura**, v. 38 (n. 2), jul-dec. 2011.

RODRÍGUEZ, Alfonso *et al.* **Las víctimas en contextos de violencia e impunidad**. Medellín: Pregón Ltda, 2010.

RODRÍGUEZ, Leonardo G., AGUIRRE, Julio. **Teorías de la complejidad y ciencias sociales**. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas*. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>

RUIZ, Esteban, SOLANA, Jose Luiz. **Complejidad y ciencias sociales**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2013.

SÁNCHEZ, Anxo. (2016). **Introducción a los Sistemas Complejos**. [Video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BsGTfL3veis>

ZULUAGA HERNANDEZ, Esnedý Aidé. Los Idiotismos de la Modernización sin Modernidad: Un Acercamiento a la Dinámica Urbana de Principios de siglo XX En Colombia a partir de Suenan Timbres de Luis Vidales. **Alpha**, Osorno , n. 43, p. 75-92, dic. 2016 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012016000200006&lng=es&nrm=iso> . Acceso em 03 agosto 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200006>.



11

Marcelo Feldhaus

Kit do (im)possível: a dimensão estética na formação docente no ensino superior

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.11

PARA ABRIR UMA CONVERSA

Este texto apresenta um recorte de minha pesquisa de doutorado⁶² que se inscreve no campo das problematizações sobre a pedagogia universitária, o cuidado de si em Michel Foucault e algumas produções de arte contemporânea como disparadoras para pensar em uma dimensão ética e estética na docência no ensino superior. Ocupo-me, nesta escrita, em problematizar o que pode a arte contemporânea na formação continuada de professoras e professores universitários quando colocados em contato com práticas de alguns artistas contemporâneos que nos ajudam a pensar sobre as inquietudes pedagógicas de nossa profissão em diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de um texto que apresenta e analisa uma experiência com práticas artísticas de investigação, a qual denomino como “Kit do (Im) Possível” e que congrega, sobremaneira, imagens de obras de artistas contemporâneos que foram colocados em circulação em um encontro de formação envolvendo 700 docentes de uma universidade comunitária localizada no extremo sul de Santa Catarina – Brasil.

LINHAS INICIAIS: UM BREVE CONTEXTO

Considero relevante ocupar algumas linhas, ainda que breves, para apresentar o contexto em que este texto se constituiu, uma vez que ele se contamina com a experiência que aqui é analisada. Em fevereiro de 2018, iniciei um novo percurso profissional como Diretor de Ensino de Graduação na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Naquele momento, afastava-me um pouco da docência

62 A Dimensão Ética e Estética no Ensino Superior: fricções entre a Arte Contemporânea, Cuidado de Si e Pedagogia Universitária. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2022. Profa. orientadora: Dra. Luciana Gruppelli Loponte.

no Curso de Artes Visuais da mesma Instituição para assumir os processos pedagógicos e administrativos da gestão universitária, dentre eles a condução do Programa de Formação Continuada de Docentes, eixo bastante estratégico no Projeto Pedagógico Institucional – PPI da Universidade, envolvendo 43 cursos de graduação em quatro grandes áreas do conhecimento.

O programa conta com palestras, minicursos, sessões fílmicas, publicações, rodas de conversa, oficinas, relatos de experiência, e se concentra principalmente nos dias que antecedem o início das atividades acadêmicas, mas também em momentos que percorrem todo o calendário letivo a partir da programação divulgada no site institucional⁶³.

Dessa forma, a experiência realizada com os docentes da Unesc, e problematizada neste texto, aponta para a necessidade de uma dimensão estética para a docência no ensino superior como um processo de partilha, de encontros com o sensível em experiências do possível (HONORATO, 2015). Uma formação que coloca em suspeição práticas hegemônicas de uma docência universitária ainda bastante arraigada na educação bancária, tecnicista e, por vezes, com fragilidades pedagógicas percebidas nas práticas e narrativas dos professores que, em sua grande maioria, são especialistas técnicos em suas áreas de formação, mas com pouca ou nenhuma formação pedagógica e tampouco estética. É relevante compreender a pedagogia universitária como campo epistemológico com saberes necessários à docência, à didática, ao ensino e à aprendizagem, à avaliação que, somadas ao conhecimento específico de cada curso, constituem a jornada de formação de nossos estudantes.

Nesse ínterim, defendo que esses saberes, acrescidos de uma dimensão estética, podem provocar deslocamentos na prática docente, quando os professores são colocados em contato com produções

63 Disponível em: www.formacaocontinuada.net.



de arte contemporânea que disparam outras questões, as quais, por vezes, não nos são óbvias, mas que estão presentes em nossa prática pedagógica. Produções que problematizam transações, negociações e desobediências com o atual, que propõem uma visão ontológica - embora sempre provisória - com o presente, sem desconsiderar a história, uma vez que “quanto mais o presente se mostra móvel, fugidio e incerto, mais o artista pode problematizar enquanto tal sem recorrer a nenhuma alegoria” (BOURRIAUD, 2011, p. 28). Essas produções, como disparadoras de questões, funcionam como uma plataforma de pensamento e podem abrir novas questões, dentre elas, algumas que considero relevantes para este texto: Há deslocamentos na prática desses docentes ao serem colocados em contato com algumas produções de arte contemporânea? Ocorre a renovação das perguntas e de sua posição frente à vida? Que presenças são construídas ali? Que relações são possíveis estabelecer entre arte contemporânea e docência universitária?

Artistas contemporâneos têm se aproximado do pensamento de Michel Foucault no que tange questionar “o como” de outros modos. Suas produções promovem aberturas, renovam as nossas perguntas. São produções políticas, que subvertem e produzem um outro lugar que normalmente foge aos discursos hegemônicos de verdade. Desnaturalizam algumas crenças cristalizadas que nos tiram do lugar comum e nos desobrigam de um olhar que condiciona ao encontro de “uma moral”, de “uma mensagem edificante”. São obras que não necessariamente possuem “uma mensagem feliz”, como a que estamos predispostos a encontrar na arte, especialmente aquela com que tivemos contato ao longo de nossa formação escolar.

Algumas dessas produções e artistas nos colocam numa estética da iminência (CANCLINI, 2016) para pensar “como se reelabora o papel da arte” (p. 17) no contemporâneo, uma vez que “as práticas artísticas do presente superaram o predomínio da forma sobre a função, a diferença entre a ficção e a realidade e o entendimento da

cultura como ideologia” (p. 20) que valoriza “algo que não termina de se produzir, não procura se transformar em um ofício edificado” (p. 19).

Concordo e me interessa essa ideia do autor, porque vejo aí uma das relações possíveis para pensar algumas dessas produções de arte contemporânea como disparadoras de problematizações no campo da docência universitária, de modo que elas não se consolidam apenas no olhar formalista (sintaxe da linguagem visual, semiótica, releitura da obra, conceitos esses vinculados a um determinado cânone de beleza). O predomínio da função sobre a forma, sobre o objeto, mobiliza novas aberturas, uma vez que está sempre em processo, o que permite outras e outras relações com a própria ideia do que temos produzidos universalmente como arte em outros períodos da História, bem como com outros campos epistemológicos, como a pedagogia universitária, contaminem-se com a vida, com uma posição ética e estética de existir.

FRESTAS PARA UMA DIMENSÃO ESTÉTICA

Somos um conjunto de sentidos, de significados e de experiências, e cada uma dessas palavras carrega conceitos e discursos que Foucault nos propõe subjetivar, depurar e colocá-los em suspeição. Acreditando nessa proposição e partindo do princípio metodológico que Michel Foucault opera em seus escritos e suas pesquisas, a de ser um diagnosticador do presente, apresento e problematizo a experiência com o “Kit do (Im)Possível” e as potências que reverberam a partir do inesperado. Considero que estar atento ao inesperado é estar sensível ao movimento a que uma pesquisa pode nos levar, uma vez que “o pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, construímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 2010, p. 232). Portan-

to, pode a arte contemporânea acionar disparadores que nos façam pensar sobre os discursos de verdade, de docência e experiência no ensino superior? (FISCHER, 2022).

Para delimitar o campo da experiência, recorro ao clássico texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* de Jorge Larrosa Bondía (2002) uma vez que acessar o que nos toca e nos atravessa está cada vez mais complexo na atualidade, visto que a experiência nos exige abertura, silêncio, mirada, parada, a fim de perceber que algo aconteça e que nos modifique. “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28). Portanto, não se trata de um processo mágico, desprovido do pensamento, exige tempo, exige correr riscos e, com o advento da velocidade das informações, estamos quase sempre apressados e sem tempo para as experiências diárias que nos são oferecidas.

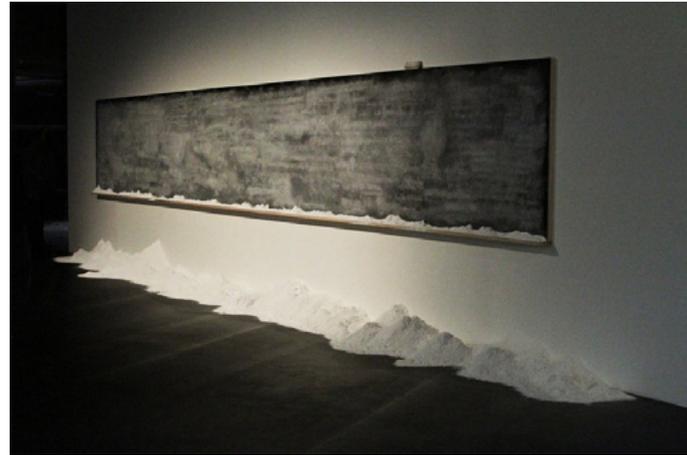
Partindo desse campo conceitual, trato então deste gesto formativo das professoras e professores com o “Kit do (Im)Possível”, caminhando na perspectiva de que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA BONDÍA, 2002, pp. 19-20).

O desejo era desestabilizar o já conhecido e esperado pelos docentes e, para isso, escolhemos⁶⁴ a arte contemporânea como disparadora de metáforas para pensar a formação. A escolha por produções de artes visuais contemporâneas, como a *Sobre este mesmo Mundo* de Cinthia Marcelle, de 2010 (Imagem 1), se deu pela presença de

64 Quando escrevo no plural, é porque essa formação foi pensada no coletivo da Assessoria Pedagógica Universitária – APU, juntamente com a equipe da Diretoria de Ensino de Graduação, portanto, se faz de diferentes olhares e perspectivas.

elementos icônicos na docência: o quadro de giz, o giz e o apagador. Mais do que um elemento simbólico, poderíamos questionar o que o quadro-negro pode nos dizer sobre a educação superior?

Figura 1 - Sobre este mesmo mundo, de Cinthia Marcelle, 2010



Fonte: O tempo de Cinthia Marcelle. ArteVersa, Porto Alegre, 2017.
Disponível em: <https://bit.ly/3C2VQyR>. Acesso em: 7 maio 2022.

A primeira vez em que tive contato com a fotografia da instalação de Cinthia Marcelle foi no *site* do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – Arteversa, na fase de preparação para o processo seletivo do doutorado (2017). O *site* apresentava uma “Coleção de Artistas”⁶⁵ que, de algum modo, estabeleciam relações entre arte e docência. A imagem me mobilizou à pesquisa e fui de um *site* a outro até encontrar um pequeno vídeo apresentado no ato da montagem da obra na 29^a Bienal Internacional de São Paulo em 2010.

Não tive a oportunidade de viver a experiência de explorar a instalação e mergulhar em suas nuances, cores e cheiros, mas a imagem me inquietava e de lá para cá tem marcado minhas leituras, escritas e

65 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>. Acesso em: 17 maio 2022.

participações em eventos. De certo modo, ela condensa minha pesquisa, é produção de presença. De algum modo, a simplicidade e ao mesmo tempo a força da imagem me conduziram a pensar sobre a prática pedagógica, sobre o ato de ensinar e aprender, uma vez que, acredita-se que,

Para saber desconfiar do que vemos, devemos saber mais, ver, apesar de tudo. Apesar da destruição, da supressão de todas as coisas. Convém saber olhar como um arqueólogo. E é através de um olhar desse tipo – de uma interrogação desse tipo – que vemos que as coisas começam a nos olhar a partir de seus espaços soterrados e tempos esboroados (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 117).

Didi-Huberman nos alerta que talvez em nenhum outro tempo tenhamos vivido tão fortemente a presença da imagem. Quem disse que a imagem dá a ver o que é para ver? A imagem por si só não existe sem o outro. O que acontece quando olhamos para as imagens de Cinthia Marcelle? O que acontece quando entramos em contato com a arte? O que a docência no ensino superior tem a ver com o cuidado de si problematizado por Foucault?

Olhando para o que move este texto, procurei, juntamente com a equipe da Assessoria Pedagógica⁶⁶, inserir elementos estéticos na formação desses professores, tema até então nunca presente em formações anteriores. Esses subsídios não deveriam ocupar uma noção de representação para ilustrar uma metodologia diferenciada, mas sim provocar um movimento político, de renovação das perguntas. Esses elementos foram apresentados de modo visual em um mapa com fotografias de produção de arte contemporânea, poesias, bloco de escriturinhas, sugestões de literatura, cartões postais, linhas, agulhas e alfinetes, o qual denominamos de “Kit do (Im)Possível” (Imagem 2).

66 A APU foi constituída na Unesc a partir da Resolução CONSU nº 10/2017, de 28 de setembro de 2017, que reorganizou a estrutura acadêmica e administrativa da Universidade. Desde 1997, ano em que a Unesc se tornou universidade, diferentes configurações e concepções de assessoramento pedagógico se desenharam na Instituição, porém, como locus institucionalizado de apoio ao docente e investigação das práticas educativas, apenas a partir de 2017.

Figura 2 - Detalhes do “Kit do Im(Possível)” (2018)



Fonte: Acervo do autor.

Uma formação docente que se propusesse a mapear potencialidades, suspender o que já sabemos, encontrar frestas que permitissem considerar o dissenso, os vazios de sentido, a invenção de novas maneiras de ensinar e de partilhar o comum. Uma formação que se afirmasse em seu devir-político, deixando seus contornos e permitindo outras formas de ser professora e professor, no intuito de “interromper um fluxo de circulação para deixar passar o fluxo transversal” (VEYNE, 2014, p. 244), com novas aberturas, incluindo a dimensão ética e estética enquanto plataforma de pensamento.

Foi então que o “Mapa do (Im)Possível” (Imagem 3)⁶⁷ foi apresentado às professoras e professores dos cursos de graduação da Universidade em um encontro de formação continuada promovido pela Diretoria de Ensino de Graduação e pela Assessoria Pedagógica Universitária, em fevereiro de 2018, ainda sem imaginar o que viveríamos dois anos depois, quando iniciou a pandemia conhecida como Síndrome Respiratória Aguda Grave – Sars-Cov-2 (coronavírus).

67 Para melhor visualização no mapa, opto em apresentá-lo ao final do texto.



Inicialmente, o Mapa foi denominado como “Mapa do Possível”, porém, com o decorrer da pesquisa e com as discussões que traçamos nesse período com o grupo de orientação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da UFRGS, acrescentei o prefixo (Im) ao título, contemplando os desafios que nos cercam em torno da formação docente no ensino superior, especialmente quando pensada a partir de uma dimensão estética. O (Im) enquanto um exercício possível na formação continuada de um grupo de coordenadoras e coordenadores de curso e docentes de Ciências da Saúde, Engenharias e Tecnologias, Ciências Sociais Aplicadas e Humanidades e Educação que se constituísse como disparador para novos encontros formativos.

A proposta do Mapa encontra eco nos dizeres de Lúcia Gouvêa Pimentel (1999, p. 85), quando destaca que

Rever um mapa é tentar rememorar suas rotas e roteiros no momento em que se busca uma nova caminhada. Uma nova leitura de seus caminhos faz-se necessária, para que as novas possibilidades não sejam abafadas pelos afetos antigos e pelas lembranças ressentidas. Re-conhecer o mapa, seus caminhos e suas rotas. Procurar novas paisagens que possam abrigar as veredas que se desenham e pedem visibilidade. Re-fazer-se enquanto caminhante em busca da brecha, do fio.

O Mapa do (Im) possível tem minha autoria, compartilhada com a equipe de Assessoria Pedagógica da Universidade. A equipe inicial foi composta por três professoras com dedicação de 20h semanais para desenvolver estudos relativos à pedagogia universitária, (re)estruturar o programa de formação continuada docente e acompanhar o processo de “ensinagem” junto aos docentes.

O cartaz em tamanho A2 tomou como plano de fundo o mapa da Universidade, juntamente com sua localização geográfica na cidade de Criciúma/SC, seguido de uma legenda. Com uma composição de colagens digitais, ele reúne imagens de produções de arte contemporânea, indica artistas, fragmentos de poesia, sugestões de filmes,

livros e autores que de algum modo provocam aberturas para os docentes pensarem o que os tornam professores. Participaram de sua construção as professoras Aurélia Regina de Souza Honorato, Michele Cardoso Gonçalves e Daniela Silveira Arns. A técnica administrativa Rafaela Ribeiro Pereira trabalhou na edição gráfica e, juntos, refletimos sobre as escolhas e a própria denominação de “mapa”, que aqui não se remete fielmente às definições de cartografia.

O termo cartografia, como possibilidade metodológica, surge com Deleuze e Guattari (2011) no texto em que publicaram ainda na década de 1980: “Mil Platôs: do capitalismo à esquizofrenia”. É um conceito que se assume implicado com a invenção e a criação, pois permite pensar multiplicidades que produzem multiplicidades. Desenhar linhas, investigar territórios, perceber as margens e os deslocamentos, criar e estimular mudanças nas possíveis trajetórias. Neste contexto, e tendo como referência o estudo de Virgínia Kastrup (2015), em seu texto *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, propusemos o mapa enquanto disparador para a consolidação do Programa de Formação Docente que se desenhou entre os anos de 2018 até 2022.

Encontramos ressonâncias metodológicas na cartografia como método de pesquisa-intervenção, uma vez que não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, cartografando processos que tiveram como um primeiro disparador o Mapa do (Im)Possível.

Assumir a cartografia como direção metodológica nos compromete com a produção de uma política cognitiva que busca evidenciar que o conhecer não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos (KASTRUP, 2015, p. 202).

O Kit do (Im)Possível constituiu-se em sua intencionalidade como um disparador, e o mapa constituiu-se como um dos elementos



presentes nele. Denomino-o disparador porque intencionamos que ele acionasse em cada participante o movimento, o gesto de costurar seu próprio material de anotações e que, neste gesto da costura, refletisse sobre seu papel de formador dos profissionais que a instituição gradua. Uma proposta que desestabiliza o papel da formação tradicional e constrói outros caminhos para se pensar a docência.

Seriam as práticas artísticas vividas durante a formação, a partir do Kit e do Mapa do (Im)Possível, um modo de transformação, de modificação? As imagens apresentadas no Mapa e os materiais disponibilizados poderiam mobilizar novas questões e uma abertura a uma dimensão ética e estética para a docência? Penso ser necessário abrir um campo de possíveis para alguma coisa acontecer, olhando para algumas produções de arte contemporânea como modo de renovar as perguntas, de suspeição ao já sabido, de colocar em circulação outros modos, para além do hegemônico, já percorrido neste texto, sobre o que aprendemos sobre a docência no ensino superior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Contudo, proponho pensar uma docência operada para a vida e não apenas para o saber, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de conhecer-se para ser e viver, de criar-se a si mesmo. Viver é um gesto artístico e estético, por isso é importante pensarmos uma docência que recupere a relação ética, estética e política com a vida, ou apropriando-me do conceito de Hermann (2010, p. 26), “uma arte de viver” que possui uma dimensão estética em que a própria obra da vida tem a arte como potência de invenção de outros modos de invenção no campo da formação docente.



Portanto, ao retomar os objetivos anunciados nas páginas iniciais deste capítulo, foi possível encontrar vestígios nas práticas docentes dos professores da Universidade do Extremo Sul Catarinense que me permitiram pensar a abertura para uma docência que pode impulsionar uma “virada radical da concepção tradicional de formação de professores”, sobre a qual reflete Marcos Villela Pereira (2016, p. 201):

Virada no sentido de não trabalhar meramente com o campo institucional do professor como a construção de um papel, uma roupagem postiça que o indivíduo veste e sai trabalhando. Virada no sentido de querer que isso passe por uma olhada no espelho, por uma descida ao céu e ao inferno de si, por um contato com o si-mesmo que ultrapassa a representação estereotipada do sujeito pasteurizado pela sociedade contemporânea.

Nessa compreensão, e considerando o que os artistas contemporâneos nos ajudam a pensar, é possível vislumbrar outras cartografias nos modos de ser professora e professor no ensino superior, que resistem às práticas normatizadoras e reguladoras, uma vez que a formação é um ato político, ético e estético. A atitude ética e estética está vinculada a uma multiplicidade de sentidos e, “[...] em nossa cultura o questionar as ordens estabelecidas e construir ordens alternativas ajuda a questionar o poder” (CAMNITZER, 2015, on-line) e as formas hegemônicas de pensar a formação por vezes sujeitadas aos perigos das soluções e aplicações apressadas.

Figura 3 - Mapa do (Im)Possível: proposta de cartografia utilizada como disparador no encontro de Formação Continuada



Fonte: Composição do autor, a partir de acervos disponíveis na internet.

REFERÊNCIAS

- BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CAMNITZER, Luis. Arte y pedagogía. **Esfera Pública**, 17 maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/388CsWV>. Acesso em: 7 maio 2022.
- CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 2011. (Coleção TRANS, Vol. 01).
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Cascas. Tradução de André Telles. **Serrote**: uma revista de ensaios, artes visuais, ideias e literatura, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A arte da conversação: memórias de encontros com Foucault. *In*: SOUZA JR., Manuel Alves de; SALES, Tiago Amaral (orgs.). **Foucault, arte e educação**: ensaios possíveis. Itapiranga, SC: Schreiber, 2022.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações (1984). *In*: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 225-233.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.
- HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes**: espaços do possível. Tubarão, SC: UNISUL, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.
- LARROSA BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3GcXRL1>. Acesso em: 7 maio 2022.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RS: UFSM, 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão:** licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Tradução de Alda Baltazar; Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 2014.



12

Luciana Gruppelli Loponte

O campo expandido da arte e da docência:

experimentações
entre Porto Alegre e Lleida

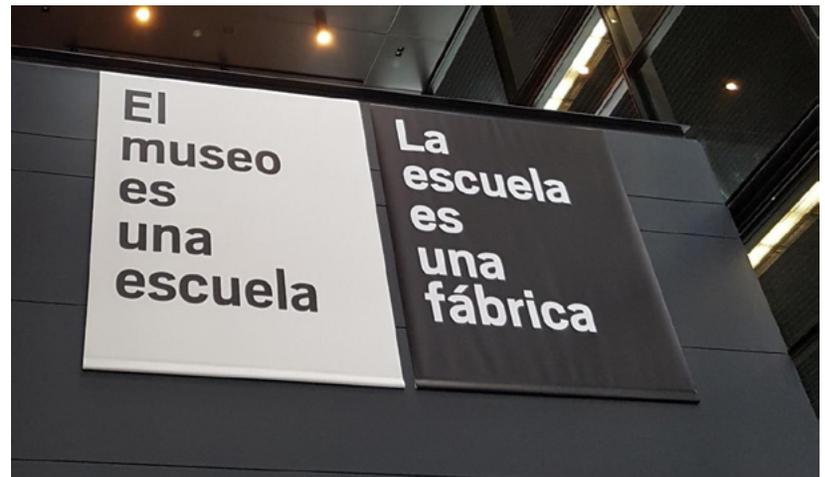
DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.12

O museu é uma escola. O artista aprende a se comunicar, o público aprende a fazer conexões.

A frase-conceito de Luís Camnitzer não abre este texto por acaso. A partir de uma provocação do artista a um diretor de um museu que lhe criticava por confundir museu com escola, a frase transformou-se em uma proposta artística implementada em pelo menos 20 museus importantes ao redor do mundo e em uma faculdade de educação, a Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, na Universidad de Lleida, na cidade de Lleida, Espanha.

Na exposição retrospectiva de sua obra no Museo Reina Sofia, em Madrid, em 2018, intitulada “Hospício de utopias fallidas”, a frase do artista toma novos contornos.

Figura 1 - El museo es una escuela, la escuela es una fábrica. Luiz Camnitzer, exposição “Hospício das utopias fallidas”. Museo Reina Sofia, Madrid, Espanha, 16 de outubro de 2018 a 04 de março de 2019



Fonte: Foto da autora.



A frase acentua a aproximação do artista com o campo da educação, tema que é reiterado em muitos de seus textos e trabalhos. Para ele, “a arte é educação e a educação é arte. Uma das palavras somente adquire sentido quando está dentro da outra” (CAMNITZER, 2017, p. 24). Enquanto aponta o museu como um cenário a partir do qual “o artista toma consciência de que há um público ao qual se está dirigindo e que isso implica certa responsabilidade” (CAMNITZER, 2018, p. 42), a escola também é chamada para essa discussão: se um museu pode ser uma escola, por que a escola continua sendo uma fábrica de sujeitos obedientes e passivos? Por que a escola permanece sendo mais consumidora de conhecimento do que criadora de novas conexões com as possibilidades de conhecer? Se aprofundarmos a discussão lançada por Camnitzer, podemos ainda questionar se realmente um museu pode cumprir a função da escola e vice-versa. Há funções específicas e insubstituíveis que cada instituição cumpre, não há dúvidas. Mas me interessa a provocação lançada pelo artista às instituições culturais que se fecham em si mesmas, relegando seu papel educativo a uma ação secundária ou supérflua. Camnitzer considera que sua obra é uma “infiltração ou uma subversão” e, a partir dela, combate a ideia “do museu como um recipiente hermético para objetos com valor mercantil que se acessa mediante pagamento, para defender a ideia de que o valor do museu é cultural, procede das pessoas e deve voltar a ela transgredindo seus muros arquitetônicos, tirando dessa prisão a instituição” (CAMNITZER, 2021, p. 2018).

As inquietações lançadas por Luís Camnitzer alimentam de algum modo esse texto que apresenta parte de investigação que pretendeu pensar a partir das aproximações possíveis entre processos e práticas artísticas contemporâneas e o campo da educação e formação docente, expandindo as noções tanto de arte como de docência⁶⁸. Nesta direção, o artigo traz para discussão aproximações possíveis e tensões entre processos e práticas artísticas contemporâneas e o

68 Esta pesquisa teve financiamento pelo Edital Universal CNPq 2018.



campo da educação e formação docente, expandindo as noções tanto de arte e estética como de docência. Na perspectiva de problematizar essas aproximações, têm se tomado determinadas práticas artísticas contemporâneas como “plataforma de pensamento” para o campo da docência e sua formação, ao mesmo tempo extraindo do próprio campo educacional e de suas problemáticas que envolvem especialmente a educação, a escola básica e a docência a elas associados, perspectivas que contaminem o modo com o qual a arte e seus processos são pensados. Na esteira dessas questões, analisamos criticamente os desdobramentos do que se tem chamado “virada educacional” no campo das artes visuais, interrogando de que modo este processo ou esse movimento em torno da educação como arte, poderia ter efeito sobre uma possível “virada artística” nos processos de formação docente ou, ainda, uma contaminação mútua entre práticas e processos artísticos e educação, em especial a realizada em espaços escolares formais. Como pano de fundo teórico, estão as problematizações teóricas dos filósofos Nietzsche e Foucault em torno da arte e estética: “vida como obra de arte”, “estética da existência”, a relação entre arte e vida, estética e ética, potencializando a discussão sobre uma dimensão estética da formação e uma docência como campo expandido, passível de contagiar-se pelo campo artístico e cultural, em especial pela produção artística contemporânea (LOPONTE, 2012; LOPONTE, 2017).

Neste sentido, apresento no texto alguns movimentos realizados por dois grupos que têm mantido intensa interlocução nos últimos anos: *Arteversa* – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do e do grupo *Espai Híbrid*, da Facultad de Educación, Psicología e Trabajo Social, da Universidad de Lleida, na cidade de mesmo nome, Espanha. A análise dessas experiências e o aprendizado em torno delas, reforçam a potencialidade de espaços de formação que podem ser gerados entre universidade, escola, e práticas artísticas contemporâneas. Tais experiências e discussões fornecem pistas

importantes para pensar em novos modos de experimentar a docência na educação básica e sua formação, envolvendo reverberações que podem emergir das produções artísticas contemporâneas, e novas atitudes éticas e estéticas geradas a partir daí. Este artigo tem caráter ensaístico e compõe parte das discussões empreendidas no âmbito de pesquisa em andamento.

VIRADA EDUCACIONAL NAS ARTES OU UMA VIRADA ARTÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO: CAMPOS EXPANDIDOS PARA ARTE E DOCÊNCIA

Ser professora de artes em uma Faculdade de Educação ajudou a configurar em mim um olhar peculiar tanto para o campo da educação quanto para o campo das artes. Acredito que habitar esse entremeio, esse lugar de fronteira disciplinar é um privilégio, que tem me permitido perceber de modo mais próximo o quanto as artes são subestimadas nas discussões mais importantes na pesquisa educacional e, por sua vez, o quanto as discussões educacionais passam ao largo das principais preocupações dos pesquisadores ancorados no campo artístico. Ao mesmo tempo, a partir desse lugar de fissura, percebo a potência da relação entre arte e educação para os dois campos de conhecimento, além do que se espera geralmente. A força desse encontro vai além de estratégias edulcoradas para tornar as práticas pedagógicas mais atrativas, assim como, pode bem mais do que fazer parte de estratégias superficiais para capturar públicos para atividades artísticas em algumas instituições culturais.

Tanto o campo da educação como o das artes tem sido atacado veementemente em tempos que podemos definir, minimamente, como obscuros, em que uma determinada visão econômica e conservadora

do mundo tem tentado se impor, com todas as armas possíveis (ROLNIK, 2018). O momento em que vivemos, de crise permanente, dizem, exige soluções drásticas, cortes de gastos, enxugamento das superficialidades e do que é considerado supérfluo e inútil (ORDINE, 2016). Não há nenhuma novidade no que temos visto em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, mas espanta a voracidade e a ferocidade do ataque às humanidades, às artes, à educação, à intelectualidade e ao pensamento inconformado com as tradições, sejam elas quais forem. No entanto, para quem tem arte e educação encarnados nos modos de vida, não é mais possível voltar atrás. Há um desejo forte de expandir esses campos, mesclar conceitos, criar sentidos. É a partir desse lugar que observo com atenção os movimentos do que se tem chamado “virada educacional” no campo das artes. Já há algum tempo tenho me aproximado de práticas artísticas contemporâneas e suas instigantes provocações aos nossos modos de pensar. É desse lugar a partir do qual penso na docência como um *campo expandido*, tomando emprestada uma expressão cunhada pela crítica de arte Rosalind Krauss e já utilizada no campo das artes há algum tempo (KRAUSS, 2008)⁶⁹.

O mote de Krauss tem sido associado a várias propostas curatoriais e discussões atualizadas sobre o que se faz hoje em artes visuais. A expressão “campo expandido” foi usada diretamente para pensar a educação a partir de paráfrase feita por Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul⁷⁰, na sua proposta de “pedagogia como campo expandido”. Na sua proposta, o curador concebe a pedagogia como um território que possui diferentes regiões, com ênfase

69 Em artigo publicado originalmente em 1979, a crítica de arte discute o quanto uma categoria cara ao campo das artes visuais, a escultura, pode ampliar seu significado em relação às associações tradicionais mais comuns de escultura com bustos, monumentos ou retratos de personalidades. Os experimentos artísticos da arte contemporânea têm cada vez mais, como já anunciava Krauss, tensionado qualquer pretensão de categoria universal e fixidez de conceitos como escultura, pintura, desenho e fotografia, para citar alguns exemplos. Mais do que categorias ditas universais, essas palavras remetem a um grupo de singularidades, esgarçando convenções, reinventando e expandindo antigas noções sobre o que pode configurar-se como um objeto ou ação artística.

70 A 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul teve como tema “Ensaio da geopoética” e foi realizada em Porto Alegre, RS, de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011. Ver site: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/>



na compreensão do conhecimento sobre arte, além de um suposto conhecimento sobre obras de arte, mas como “uma ferramenta para compreender o mundo” (HELGUERA, 2011, p. 12). Uma ferramenta, uma bússola, um guia improvável para atravessar correntezas e tempestades: poderia a arte ocupar esse lugar? Uma pedagogia que se expande em direção às artes, não em busca de um mero refúgio tranquilo, mas de força pulsante de vida e pensamento, é algo que ressoa fortemente no caminho que tenho trilhado no encontro entre arte e educação.

Enquanto o campo educacional, como grande área, pouco sabe o que fazer com as artes, além do que já é óbvio, é curioso perceber o movimento realizado por parte de alguns artistas visuais e curadores contemporâneos em direção aos processos pedagógicos, principalmente em contraposição a um modo de educação mais tradicional, ou de outra maneira, pensando a arte como um veículo pedagógico para algum tipo de mudança social (HELGUERA, 2011). No âmbito desse movimento difuso, chamado “Virada educacional” (*educational turn* ou *giro educativo*), artistas e curadores de arte de várias partes do mundo têm se voltado de diferentes formas para a educação como temática de produções e exposições (O’NEILL; WILSON, 2010; BISHOP, 2012; ROGOFF, 2008; ALLEN, 2011). Poderíamos dizer que a chamada *virada educacional* 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” (GONÇALVES, 2014, p.18). Tal movimento ou tendência que tem aparecido ao redor do mundo desde 2007, tem como marco as seguintes exposições de arte contemporânea: 6ª Bienal do Mercosul (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007), Documenta 12 (Kassel, Alemanha, 2007) e Manifesta (Nicósia, Chipre, 2007). Cabe chamar atenção para a dissonância deste movimento, nem sempre

necessariamente favorável para a área de educação. Se, por um lado a educação é privilegiada (em alguma medida) dentro do sistema da arte, esta concepção, como adverte Borba (2019):

(...) acaba assumindo um caráter divergente, alavancando ainda mais a — já tão poderosa — curadoria, de modo que essa qualificação que se pretende dar à educação através da adjetivação da curadoria enquanto ‘pedagógica’ ou ‘educativa’, reverte-se a seu desfavor, limitando o campo maior de estudo e propriedade da educação, ao mesmo tempo em que reforça a concepção de que a curadoria de fato é a última instância de legitimação e validação” (BORBA, 2019, p. 237).

Irit Rogoff (2008), em um texto fundamental para compreender os movimentos iniciais da chamada virada educacional, já fazia uma autocrítica na forma de indagações:

Estamos falando de ler um sistema pedagógico, através de outro sistema, o de exibição e manifestação, de modo que ambos se instiguem de maneiras que possam se flexibilizar e abrir-se para outros modos de ser? Ou estamos falando de um movimento ativo, um momento gerador em que um novo horizonte emerge no processo, deixando para trás a prática que lhe deu origem? (ROGOFF, 2008, p. 33).

Como pesquisadora que transita entre as áreas de arte e de educação, me interessa a possibilidade de gerar novos horizontes entre esses campos distintos, sem sobrepor ou subestimar um ou outro. Se tal movimento surge especialmente no âmbito das discussões derivadas a partir da reforma universitária europeia através do Tratado de Bolonha, na América Latina (CERVETTO; LÓPEZ, 2018) e especialmente no Brasil, esse movimento encontra terreno fértil em um período de ampla democratização e investimento maciço na ampliação do acesso à arte e cultura nos governos de esquerda que precederam o golpe parlamentar em 2016.

Chama a atenção, por exemplo, a apropriação realizada por artistas e curadores internacionais das experiências e produções teóricas do



brasileiro Paulo Freire, em especial as decorrentes de sua atuação na alfabetização de adultos antes da ditadura militar brasileira (1964-1985)⁷¹. Da mesma forma, destaco particularmente as experiências realizadas no âmbito de várias edições da Bienal do Mercosul em Porto Alegre, especialmente de 2009 a 2013. Estas edições (6^a a 9^a) atraíram artistas e curadores com forte atuação nesse campo artístico-pedagógico ao redor do mundo. Especificamente a Bienal do Mercosul, que acompanhamos mais de perto, foi conhecida internacionalmente como “Bienal Pedagógica”, inaugurando o termo “curador pedagógico”, utilizado pela primeira vez através da atuação do artista uruguaio Luís Camnitzer na 6^a Bienal do Mercosul, realizada em 2007, na capital do Rio Grande do Sul. As discussões pedagógicas oriundas dessas edições da Bienal, que certamente extrapolam o contexto específico das exposições, são fartamente registradas em publicações tais como *Educação para a arte/Arte para a educação* (PÉREZ-BARREIRO; CAMNITZER, 2009), *Pedagogia do campo expandido* (HELGUERA; HOFF, 2011), *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação* (CARO, 2009). Apesar da marca pedagógica que caracterizou por muito tempo as edições da Bienal do Mercosul, especialmente até a sua nona edição, esta característica não tem conseguido manter-se, a depender dos interesses institucionais e corporativos da fundação que a sustenta.

O foco em educação, de diferentes maneiras, de cada uma dessas exposições de caráter e alcances distintos, não as exime de críticas quanto aos seus objetivos. Como expõe Honorato (2007, p. 119), ao destacar que esses programas “têm tudo para ser um instrumento de reprodução da lógica corporativa e das exclusividades que ela determina”.

Ainda assim, penso que há muito para extrair de tais movimentos não apenas para o campo artístico e sua lógica própria, que

71 Em entrevista originalmente realizada em 1978 e publicada pela primeira vez em português em 2016, Freire diz, ao ser perguntado sobre a relação entre educadores e política no Brasil e em outras sociedades: “Ser ao mesmo tempo educador e político não é um privilégio do Brasil! Estou convencido disso. Enquanto professores, somos políticos e também artistas” (FREIRE, 2016, p. 2).



excede o puramente estético e cumpre o *script* capitalista. Como alerta Rolnik (2018, p.93), “a arte tornou-se um campo especialmente cobijado como fonte privilegiada de apropriação da força criadora pelo capitalismo com o fim de instrumentalizá-la”. No campo da mediação educacional, Honorato aposta com as possibilidades de, estrategicamente, jogar com “as expectativas da lógica corporativa, nos seus interstícios, nas entrelinhas de seus editais” (2007, p. 125). Mas o mais importante, a meu ver, e, em especial para o campo educacional e sua relação com as artes, “é a reconstituição de um sentido de autonomia que não é mais o do paradigma estético-formalista, mas o de um paradigma estético-político, que por sua vez não seja alheio aos perigos da vida e a um sentido de história” (HONORATO, 2007, p. 125).

Mas o que seria um paradigma estético-político e quais são as implicações para a área da educação e para o que quero dizer neste artigo, em especial? Alio-me a autores que têm reforçado a necessidade de romper com o excessivo verniz formalista em que se baseiam propostas artísticas e, acrescento, as propostas educativas envolvendo arte, as despindo de qualquer sentido político e de relação estreita com a vida de cada um e de todos nós. Quando a experiência estética toca a política, ela se define como “experiência de dissenso” ou com “operações de reconfiguração da experiência comum do sensível” (RANCIÈRE, 2012, p. 63) ou ainda podemos pensar a partir daí quando “novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível” (RANCIÈRE, 2012, p. 63). O que produções artísticas fazem conosco, como afetam a nossa experiência e nosso modo de atuar no mundo? Não se trata da busca por uma “imediatez ética”, tal como alerta Rancière, mas de uma atitude aberta a novos posicionamentos, rompendo com antigas formas de pensar, sem necessariamente um programa de ação definido ou do encontro de soluções fáceis para as problemáticas contemporâneas.



É nesse sentido que reivindico uma virada artística para os processos formativos em educação, especialmente para a docência que habita a escola básica. Virada, giro, *turning*: voltar-se para outro lado, girar 360 graus, mudar a rota em direção às múltiplas possibilidades que a arte pode oferecer para os processos formativos, muito além do modo como se subestima seu lugar no campo da educação. Há aqui o desejo de um movimento ativo, como indaga Rogoff (2008, p. 33), que seja “um momento gerador em que um novo horizonte emerge no processo, deixando para trás a prática que lhe deu origem”. Uma virada nos processos formativos para a docência em que a relação entre arte, estética, ética e política sejam imprescindíveis. Os grupos Espaço Híbrido e Arteversa têm experimentado, cada um a seu modo, a criação de relações entre arte e educação que ultrapassam o que chamamos de “ensino de arte” ou dos cada vez menores espaços curriculares que a arte ocupa a partir de uma lógica neoliberal e produtivista. Que docências cada grupo tem instigado?

ENTRE PORTO ALEGRE E LLEIDA: INVENÇÃO DE DOCÊNCIAS COM PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS



Voltamos à Bienal do Mercosul como marco importante da relação entre os dois grupos. Em 2015, durante a programação da 10ª edição da mostra, conhecemos a professora Glòria Jové, da Universidade de Lleida, Espanha, que fazia parte de algumas ações educativas que precederam a exposição em Porto Alegre. Desde então, iniciamos uma interlocução constante que perdura até hoje. Temos em comum o desejo de contaminar os processos formativos docentes com arte contemporânea e o compromisso com a escola básica, cada um a seu modo.

Tive a oportunidade de visitar a Universidad de Lleida várias vezes participando de eventos ou bancas organizadas pelo Espai Híbrid e especialmente, uma estadia como professora visitante durante quatro meses, com financiamento da CAPES, de novembro de 2018 a fevereiro de 2019.

O grupo Espai Híbrid, coordenado pela professora Glòria Jové, realiza suas ações a partir da Facultad de Educación, Psicología e Trabajo Social, na Universidad de Lleida, na cidade de mesmo nome, que se localiza na região da Catalunha, próximo à Barcelona⁷².

O grupo trabalha com algumas disciplinas específicas dos cursos de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Educación Física, entre outros, e em cursos de Maestria e Doutorado. Além disso, o grupo atua com ações de formação específicas em escolas da região, envolvendo instituições culturais diversas. Na tentativa de criar condições mais significativas e inclusivas para os estudantes, em parceria com algumas escolas de educação básica, um dos marcos para o grupo foi a aproximação com o Centro de Arte La Panera⁷³ de Lleida em 2008 que, na época, era dirigido por Glòria Picazo. A diretora acreditava que um centro de arte “não é exclusivamente um espaço para mostrar exposições de arte contemporânea, mas uma plataforma de produção, exibição e difusão da criação atual, assim como um espaço de reflexão sobre a sociedade em que se implanta” (PICAZO, 2017, p. 15).

A frutífera parceria entre o grupo Espai Híbrid, o centro de Arte La Panera e a Escola Princep di Vianna, foi aprimorando os processos de formação de todos os envolvidos como alguns dos seguintes projetos: foi criado um espaço próprio do museu dentro da Facultad de

72 Em entrevista originalmente realizada em 1978 e publicada pela primeira vez em português em 2016, Freire diz, ao ser perguntado sobre a relação entre educadores e política no Brasil e em outras sociedades: “Ser ao mesmo tempo educador e político não é um privilégio do Brasil! Estou convencido disso. Enquanto professores, somos políticos e também artistas” (FREIRE, 2016, p. 2).

73 Sobre o centro, ver o site: <http://www.lapanera.cat/>



Educación, Psicología e Trabajo Social chamado Zona Baixa, em que a interlocução próxima com os artistas desencadeou inúmeros projetos produzidos pelos estudantes; a aproximação com as exposições do centro de arte passou a ser o motor das discussões curriculares interdisciplinares da Escola Princep di Vianna, com a participação dos estudantes da Universidad de Lleida; a visita às exposições de arte contemporânea e derivas pelo território de Lleida tem sido recriadas e incorporadas a projetos e contextos educativos desenvolvidos pelos estudantes com reflexões críticas sobre o currículo da educação básica, entre outros.

Uma das ações marcantes do grupo foi a aproximação com Luís Camnitzer. O artista instalou na Faculdade de Lleida a frase que abre este texto: “O museu é uma escola, o artista aprende a se comunicar, o público aprende a fazer conexões”. Esta frase, surgida a partir de uma ação do artista quando era curador pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, já foi estampada em vários museus do mundo e foi, pela primeira vez, traduzida ao catalão e situada fora de um museu, marcando de forma permanente a fachada da Facultad de Educación, Psicología e Trabajo Social da UDL. Depois de uma ação de micromecenato com a contribuição da comunidade de Lleida, a obra foi adquirida de forma permanente pela universidade:

Por que intervimos esta frase em nossa faculdade? Na Faculdade de Educação, Psicologia e Trabalho Social da Universidade de Lleida e na graduação de professores e professoras de Educação Primária, aprendemos a nos comunicar em torno da arte contemporânea nos espaços e com os recursos comunitários que a cidade e o território nos oferecem. A metodologia que concretizamos pretende viver e experimentar a interação com a arte como meio de expansão do conhecimento e de compreensão de nossa realidade humana. Ela nos permite abrir olhares e realizar conexões com o fim de dar resposta a heterogeneidade, a complexidade e a incerteza que caracterizam os séculos XXI (JOVÉ, 2017, p. 43).

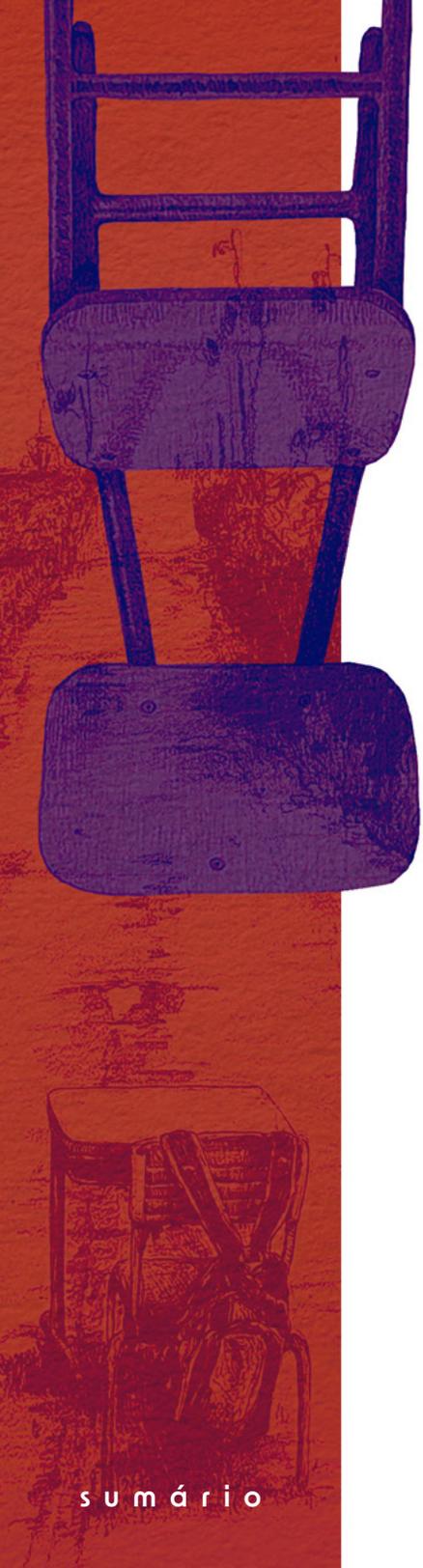


As ações do grupo Espai Híbrid e da professora Glòria Jové têm se ampliado no território, com ações em várias escolas e museus da região. Destaco a ação “Museu é uma escola” que, inspirada na frase de Camnitzer, tem aproximado museus e escolas de uma forma pouco usual, muito além de visitas guiadas. Em 2020, o Espai Ermengol-Museu de la Ciutat de la Seu d’Urgell, na cidade de Urgell, organizou uma exposição com curadoria de Glòria Jové e Anna López, envolvendo as obras do acervo sobre o patrimônio natural da cidade e cinco escolas da região. As escolas trabalharam durante o ano letivo sobre o acervo da exposição, com a assessoria de Glòria e criaram trabalhos que foram expostos no próprio museu, em um diálogo que ampliou as possibilidades de cada obra⁷⁴. Este projeto tem se replicado em várias cidades do território, com parceria com museus locais, muitas vezes envolvendo também estudantes dos cursos de Educación Primária e outros de formação inicial de professores. A intenção aqui é gerar *art encounters*, expressão tomada de O’Sullivan (2006), especialmente com obras de arte contemporânea, entendendo-as como situações que desafiam as nossas noções pré-concebidas sobre o funcionamento do mundo. Para Glòria Jové, a arte é considerada em cada um desses projetos distintos, como “um potenciador de possibilidades e de mundos possíveis, o que permite às futuras professoras a atrever-se a construir narrativas para repensar seus modelos educativos e, em consequência, os contextos e as práticas escolares e educativas” (JOVÉ, 2017, p. 45).



Em Porto Alegre, iniciamos a trajetória formal do grupo Arteversa em 2015, com a criação do grupo de pesquisa, inserção deste no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e com a criação do *site*. O grupo foi formado inicialmente por mestrandos, doutorandos, estudantes de Iniciação Científica, além de ex-estudantes da pós-graduação. Aos poucos, também foram sendo integrados docentes com interesses afins de outras universidades. A criação do *site* (www.ufrgs.br/arterversa) foi motivada pelo desejo de aproximar docentes de práticas

74 Para saber mais sobre esta ação, ver: <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=3299>



artísticas contemporâneas, por vezes tão herméticas para um público leigo. A pergunta lançada no *site* - *Que relações podemos estabelecer entre arte contemporânea, educação e formação docente?* - indica o desejo de provocar deslocamentos em modos de pensar sobre temas emergentes, afeitos a vida de cada um e à vida coletiva, tais como infâncias, feminismos, racismos cotidianos, sexualidade, ambiente, escola e tantos outros. A partir de uma curadoria própria do grupo, pautada pelo entendimento de uma formação estética disparada por “experiências de dissenso” (RANCIÈRE, 2012), apresentamos uma coleção de artistas, escritos em linguagem que procura a aproximação com o público do campo da educação, buscando despertar novas possibilidades de pensar e entender o mundo que nos cerca, com abertura às diferenças, ao imponderável, ao inusitado, a “novas configurações do possível” (RANCIÈRE, 2012).

A coleção de artistas apresentada no *site* é atualizada regularmente e conta com mais de 60 artistas ou coletivos, lançando novas questões para a docência, sem nenhuma pretensão moralizante ou didatizante. Não temos a intenção de ensinar arte contemporânea ou de ensinar docentes como utilizar arte contemporânea na escola. Com nossa coleção de artistas fazemos um convite, uma convocação para que nossas práticas pedagógicas sejam, de algum modo, impregnadas por modos de pensar e estabelecer relações que advém dessas produções artísticas. Para isso, temos escolhido artistas ou coletivos que, como diz Rancière (2012, p. 64), “(...) se propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos”. Nesse sentido, entendemos tais produções “como experiências epistemológicas que renovam as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível e o surpreendente” (CANCLINI, 2012, p. 51).



Dentre os mais de 60 artistas apresentados no *site* estão alguns como: *Lorenza Bottner: a potência de um corpo que perturba*; *Vidas negras, ironia e violência: a insurgência na pele de Sidney Amaral*; *JR e o sonho de dar visibilidade aos invisíveis*; *Grada Kilomba: feridas do colonialismo e desobediências poéticas*; *Victoria Santa Cruz e escuta das mulheres negras em arte e educação*; *Yeguas del apocalipsis: corpos em eclosão e criação de novos mundos*; *Qual o lugar da arte no nosso mundo?* *Ana Flávia Baldisserotto e a arte de escutar histórias*; *Coletivo Adentro: pontes e pinguelas da arte entre a cidade e as comunidades do interior*; *Em tempos de #fiqueemcasa, onde as crianças dormem?*; *Qual o nome do seu medo?*; *“Fiquemecasa: elas sempre estiveram lá*; *Violência #emcasa: quando a arte de mulheres rompe o silêncio – PARTE 1*; *Violência #emcasa: por que tremem as mulheres? – PARTE 2*; *Comida, fome e arte: Temos fome de quê?*; *Daniel Canogar: que geologias são possíveis com nossos vestígios?*; *Pandemia e arte: resistência ao novo coronavírus*; *Jota Mombaça: não vamos nos matar agora*; *Maxweel Alexandre: das vielas da Rocinha e dos museus*; *Arte Indígena Contemporânea: olhares e busca de uma professora de artes visuais*; *Arte indígena contemporânea: territórios e pertencimento*; *Angélica Dass e o projeto Humanae: qual a cor da sua pele?*; *Jaci dos Santos: “crio obras que libertem”*; *Ficções da guerra: o que as imagens de guerra nos dizem?*; *Mujeres creando: a arte de tecer solidariedades*, entre outros.

O grupo *Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência*, além da produção de conteúdo do *site*, tem fomentado discussões em torno da arte e formação docente em publicações, palestras, pesquisas de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado, reuniões abertas, cursos de extensão.

ARTE E DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

Há muitos movimentos gerados na aproximação entre arte e docência, e é o que buscou-se apresentar aqui, a partir de algumas discussões e do encontro entre dois grupos de pesquisa. Busca-se que a docência, qualquer docência dos diferentes níveis da educação básica, seja capaz de expandir-se em direção às artes e, em particular, ao olhar de dissenso para o mundo que pauta algumas práticas artísticas contemporâneas. Há um campo expandido e aberto a ser explorado pela docência e sua formação a partir das artes e que ultrapassa um espaço curricular destinado apenas a alguns. O encontro entre arte e docência pode ser tenso, a fusão entre arte e educação pode estar marcada por disputas institucionais e relações de poder, mas defende-se aqui que o movimento de virada a ser feito – uma virada artística ou estética – pode potencializar os processos formativos docentes, muito além das expectativas gerencialistas e produtivistas dos projetos neoliberais para a educação (BALL, 2012).

A frase de Camnitzer que abre este texto pode ser interpretada de diferentes maneiras e pode receber olhares desconfiados tanto daqueles que ocupam a escola e a docência, quanto daqueles que ocupam os espaços institucionais das artes contemporâneas: artistas, curadores e direções institucionais. Habitando um entremeio, podemos perguntar: o que o campo das artes busca com o que entende por educação? E, principalmente, o que o campo da educação e da formação docente ganha com uma aproximação maior com o campo das artes e sua produção? Extrair, filtrar, subverter, infiltrar, criar, inventar, aprender, errar, talvez sejam ações possíveis. Como Cervetto e López, acredito que há uma urgência (mais ainda na América Latina):

A forma de habitar e construir os terrenos da arte e da educação se encontra atravessada pela necessidade de redefinir a nossa própria cidadania e de reimaginar o projeto democrático com

princípios éticos, buscando recompor um tecido social fragmentado pela violência, pela discriminação e pela intransigência (CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 12).

A urgência é ética, estética e política. Aqui estamos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Felicity (org.). **Education** (Documents of contemporary art). Whitechapel Gallery: London, 2011.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002> Acesso em 28 de julho de 2021.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. Brooklyn, Nueva York, EUA: Verso, 2012.

BORBA, Andressa C. Gerlach. Sobre o ofício do curador pedagógico: gênese do termo, virada educativa e desdobramentos. **ÍCONE**, Revista Brasileira de História da Arte, v.4, n.4, pp. 218-239, julho 2019.

CAMNITZER, Luís. Introdução. *In*: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel, CAMNITZER, Luís (org.). **Educação para a arte Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAMNITZER, Luís. **Arte y pedagogia**. Esfera Pública, 2015. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> Acesso em 16 de abril de 2016.

CAMNITZER, Luís. Ni arte ni educación. *In*: GRUPO DE EDUCACIÓN MATADERO MADRID (org.). **Ni arte ni educación: una experiencia em que lo pedagógico vertebra lo artístico**. Madrid: Catarata, 2017.

CAMNITZER, Luis. **Hospicio de utopias fallidas**: Museo Reina Sofia, 2018-2019.

CAMNITZER, Luis. **El museo: es la escuela, son ustedes**. Kultur, vol. 8, n.16, 2021.

CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência**. São Paulo: EDUSP, 2012.

CARO, Marina de (orgs). **Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CERVETTO, Renata, LÓPEZ, Miguel A. O horizonte transformador da educação. *In*: CERVETTO, Renata, LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. SESC: São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. Educadores são políticos e artistas— uma entrevista com Paulo Freire. **Fórum Permanente**, n.6, 2016.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), UFRGS, 2014.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. *In*: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HONORATO, Cayo. Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. **ARS** (São Paulo), v. 5, n. 9, pp. 116-127, 1 jan. 2007.

JOVÉ MONCLÚS, Glòria. **Maestras contemporaneas**. Universidad de Lleida: Lleida, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 20, pp. 1-19, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.69, p. 429-452, abr-jun. 2017.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (eds.). **Curating e educational turn**. Londres: Open, 2010.

O' SULLIVAN, Simon. **Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation**. NY, Palgrave Macmillan, 2006

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luís (org.). **Educação para a arte Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

PICAZO, Glòria. El arte contemporáneo al servicio de la comunidade educativa. *In*: JOVÉ MONCLÚS, Glòria. **Maestras contemporaneas**. Universidad de Lleida: Lleida, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROGOFF, Irit. **Turning**. e-flux Journal, n. 0, nov. 2008. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> Acesso em 27 de julho de 2016.

ROLNIK, Suely. **Esfemas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.



13

Taís Ritter Dias

**Pensar é altamente
feminino, criar
é altamente
feminino:**

relações entre arte,
feminismos e docência

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.13

“Para ela a culpa. Para ele a desculpa”, diz, em espanhol, o grafite de autoria do coletivo Mujeres Creando. Espalhados pelas ruas bolivianas, os grafites do coletivo inscrevem na paisagem cotidiana poesias que condensam uma persistente e brutal desigualdade de gênero em suas múltiplas faces. Centenas de papéis cor de rosa fixados com prendedores a um imenso varal, transfiguram um objeto cotidiano, associado ao ambiente doméstico, em “suporte de uma mensagem coletiva de protesto e libertação” (GIUNTA, 2019, p. 164, tradução minha). Cada papel fixado oferece ao público visitante do museu as escritas de mulheres mexicanas em complemento à frase: “*Como mulher o que mais detesto na cidade é...*”. Entre relatos diversos, *O varal* (1978), instalação colaborativa produzida pela artista Mónica Mayer, traz inúmeras experiências de violência que assinalam a condição de vulnerabilidade das mulheres no espaço público. Já artista brasileira Rosa Luz, no autorretrato fotográfico intitulado “Mulher trans eliminada ou O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo!” (2015), nos alerta que as mulheres negras e trans são alvos preferenciais da violência de gênero⁷⁵.

Não obstante, ainda que a rua seja um espaço que incita medo às mulheres, sabemos que o lar tampouco é um lugar seguro para elas. A artista brasileira Beth Moysés, tem provocado, a partir de suas obras, uma torção na idealização do amor romântico, lembrando que os agressores são, majoritariamente, os próprios companheiros das vítimas. A obra *5664 Mulheres* (2014) traduz esse cenário de maciça violência doméstica, recriando a bandeira do Brasil com cápsulas de munição. Cada uma das cápsulas corresponde ao número de mulheres assassinadas por seus parceiros em 2013.

75 De acordo com o *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021* (BENEVIDES, 2022), o Brasil segue liderando o ranking mundial de violência contra pessoas trans e travestis. Conforme o Dossiê, em 2021, “tivemos pelo menos 140 (cento de quarenta) assassinatos de pessoas trans, sendo 135 (cento e trinta e cinco) travestis e mulheres transexuais, e 05 (cinco) casos de homens trans e pessoas transmasculinas” (BENEVIDES, 2022, p. 30). Ainda cabe registrar que destas, “81% eram travestis/mulheres trans negras - pretas e pardas” (Idem, p. 50).

Como podemos tomar as práticas feministas⁷⁶ presentes na arte contemporânea para pensar a educação em um país persistentemente violento com as mulheres? De que maneiras podem interpelar a docência, uma profissão historicamente associada ao feminino? Ou será que, ao pensarmos em docentes e em estudantes, temos em mente corpos neutros a serem preenchidos por discursos e conhecimentos supostamente desprovidos de relações de gênero, raça e sexualidade? Diante da proliferação das discussões de gênero e feministas em diferentes instâncias do social, ainda é possível considerar esses debates estrangeiros à docência e à escola?

Em um olhar de sobrevoos pela relação docência e feminismo, poderíamos supor que, se o magistério da educação básica historicamente se estabeleceu como uma “profissão de mulheres”⁷⁷, sendo elas, portanto, numericamente superiores nesse espaço de atuação⁷⁸, a adesão ao pensamento feminista na docência não encontraria maiores entraves. No entanto, como já tem sido apontado por inúmeros estudos, a inserção das perspectivas feministas na escola e nos espaços de formação docente é bastante tímida e pontual (ALTMANN, 2013; VIANNA; CARVALHO, 2020). A escassez das perspectivas feministas é igualmente verificada nas produções acadêmicas da área do ensino de artes visuais no Brasil, como já tem sido apontado por Luciana Lóponte (2015) e por Belidson Dias (2011).

76 Ao falar em práticas feministas, alinho-me à Margareth Rago (2013, p. 28) que compreende os feminismos “como linguagens que não se restringem aos movimentos organizados que se autodenominam feministas, mas que se referem a práticas sociais, culturais, políticas e linguísticas, que atuam no sentido de libertar as mulheres de uma cultura misógina nos marcos da heterossexualidade compulsória”.

77 Refiro-me, especialmente, ao processo histórico do que se denominou “feminização do magistério”. Sobre essa discussão ver Louro (2003; 2004) e Vianna (2002; 2013).

78 Conforme levantamento constante no Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL/INEP, 2021), observa-se que a presença das mulheres na docência diminuiu conforme a progressão das Etapas de Ensino. Assim, na Educação Infantil a categoria é composta de 96,4% de mulheres, no Ensino Fundamental Anos Iniciais 88,1%, Ensino Fundamental Anos Finais 66,8% e Ensino Médio 57,8%.



A inclusão das discussões feministas na formação docente é considerada uma ferramenta essencial para a necessária coletivização desses debates que ainda são tomados como individuais, ou seja, pertinentes apenas àqueles sujeitos que tenham uma motivação pessoal e/ou pertençam a grupos historicamente marginalizados. Assim como observa Nilma Gomes (1996) sobre a presença das discussões raciais na educação, tal individualização dos debates faz com que essas questões dependam unicamente da “boa vontade” e “sensibilidade” docentes (GOMES, 1996, p. 73) para que ganhem algum espaço na escola. O presente texto emerge, justamente, da aposta de que a abordagem de questões relativas à alteridade na formação docente e na escola pode se constituir como um dos caminhos mais efetivos para o enfrentamento dos discursos transfóbicos que grassam no presente, bem como dos paradigmas brancos e masculinistas que regem as diferentes áreas do conhecimento.

Convém lembrar, nesta direção, que diversas pesquisas evidenciam a naturalização da ausência das mulheres como produtoras de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares. Dada essa invisibilidade, se estabelece um paradoxo entre a predominância numérica e o sentido feminino atribuído à docência⁷⁹, por uma via, e o caráter masculino da linguagem e das teorias que sustentam os conhecimentos que tradicionalmente compõem o currículo escolar, por outra (LOURO, 2003).

Embora a narrativa da inferioridade feminina nas ciências exatas e biológicas seja mais amplamente difundida, como sabemos, tal narrativa não opera apenas nesses corpos de saberes. Desde a publicação do artigo da historiadora da arte Linda Nochlin, em 1971, no qual interrogava “por que nunca existiram grandes artistas mulheres?” (NOCHLIN, 1988), têm ocorrido investigações diversas sobre as mulheres artistas subtraídas das narrativas hegemônicas da arte. Considerado

79 Nesse sentido, trato não apenas de uma dada configuração estatística, mas “aos significados femininos nas atividades docentes, até mesmo quando exercidas por homens” (VIANNA, 2013, p. 172).



o “fundador” (MAYAYO, 2003) da crítica feminista na arte, o artigo de Nochlin lançava um olhar sobre os processos de invisibilização das mulheres como criadoras, expondo a prerrogativa da genialidade – socialmente vista como um predicado masculino – como constituinte de uma metanarrativa da história da arte. Como tem salientado Loponte (2008; 2015), à semelhança do que ocorre nas historiografias tradicionais da arte, a ausência das mulheres artistas somada a narrativas de exaltação dos artistas gênios é também predominante na escola, sobretudo, nas aulas de artes visuais. Tal discursividade sobre a relação mulheres e criação artística, conforme a autora, produz uma subjetividade docente apartada da criação e subordinada aos manuais pedagógicos. Podemos supor que outro efeito dessa discursividade na escola, seja a produção um sentimento de incapacidade de criação por parte de nossas estudantes.

Na esteira dos questionamentos trazidos por Nochlin, as insurgências às práticas sexistas no campo artístico têm se manifestado através de uma multiplicidade de processos artísticos. O cartaz criado pelo coletivo *Guerrilla Girls* (1989), por exemplo, ironiza: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Metropolitan Museum? Menos de 5% dos artistas nas seções de arte moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos”. De maneira provocativa e impactante, tais dizeres, de certo modo, expressam a “hipervisibilidade da mulher como objeto de representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador”, apontada pela historiadora da arte espanhola Patricia Maya-yo (2003, p. 21). Uma das estratégias poéticas e políticas acionadas pelo coletivo, tem sido chamar atenção aos processos que apagam as mulheres dos espaços de legitimação, o que indica uma postura atenta aos discursos instituídos no território da arte, além de uma prática de mapeamento, produção de estatísticas e reescrita da presença da mulher artista. Ademais, nos trabalhos do *Guerrilla Girls*, importa a inscrição de representações do feminino menos condicionadas àquelas que foram cristalizadas pelo imaginário patriarcal.

Já o coletivo Mujeres Creando, em desobediência aos discursos que reincidentemente separam mulheres, produção de saber e criação artística, grafita: “*Pensar é altamente feminino*”. Enquanto mulheres indígenas latino-americanas⁸⁰, questionam, de maneira mais aguda, as hierarquias raciais e as relações colonizadoras produzidas no seio das instituições artísticas e acadêmicas. A própria presença do corpo e do pensamento da mulher indígena a céu aberto, a partir dos grafites e de outras ações de rua, alinha-se à postura crítica do coletivo às instituições artísticas. Na rua, suas manifestações artísticas prescindem da chancela de museus, galerias, curadores ou colecionadores para um reconhecimento público. Dessa forma, as integrantes do Mujeres Creando não se autodefinem como artistas, mas como “agitadoras callejeras” (GALINDO, 2005, p. 80). Uma autodefinição que parte dos olhares, dos corpos, das peles e das vozes de mulheres indígenas que não se reconhecem ou não se veem representadas pela arte hegemônica, entendendo-a como um desígnio ocidental, elitista, sexista e colonial.

Assim como o Mujeres Creando, a artista Grada Kilomba, nascida em Portugal e com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, confronta o colonialismo, o sexismo e o racismo presentes na história da arte. Na performance *Ilusions. Vol. I, Narciso e Eco* (2017), subverte a mitologia grega ao recriar uma das narrativas mais conhecidas do Ocidente a partir da perspectiva dos corpos negros, pensando os efeitos renitentes da colonização sobre estes corpos. Kilomba traz à tona, dentre outras coisas, como a história da arte, em seu feitiço narcisista, não cessou de espelhar a branquitude, com imagens que, a um só tempo, exaltaram a empresa colonial e objetificaram os corpos colonizados. A obra *Narciso e Eco*, que fez parte da exposição *Grada Kilomba: desobediências poéticas* (2019), mobiliza críticas às diferentes instituições pelas quais a artista transita ao longo de sua trajetória

80 Muitas das integrantes do grupo pertencem ao povo aymara.

(sobretudo, a academia e o museu), bem como articula diferentes saberes aos quais vem se dedicando (psicanálise, arte, colonialismo, feminismo negro). Nesta perspectiva, Kilomba constrói em suas obras, a exemplo do que faz em *Narciso e Eco*, uma performance do conhecimento a partir de “palestras-performances”⁸¹ ou “leituras-performances” (KILOMBA, 2018).

Há, na obra de Kilomba, uma preocupação com a ética e a estética do conhecimento. Por um lado, a diluição das fronteiras disciplinares e a busca por modos outros de experienciar o conhecimento tem reverberações diretamente políticas. Como comenta Kilomba, trata-se de uma prática de descolonização do conhecimento:

Descolonizar o conhecimento é encontrar e explorar formas alternativas e emancipatórias para sua produção, que estejam fora dos parâmetros clássicos. Então já começa com os formatos. Considero muito importante criar um espaço híbrido em que o acadêmico e o artístico se dissolvam (KILOMBA, 2016).

Por sua vez, a perspectiva performada do conhecimento, isto é, um conhecimento que sempre terá como lócus de existência o próprio corpo, opõe-se às clivagens entre corpo e mente, entre conhecimento objetivo e conhecimento subjetivo imperantes na intelectualidade hegemônica ocidental. Cabe lembrar que essa mesma intelectualidade se empenhou – e ainda se empenha contemporaneamente – em situar as produções das mulheres no campo da irracionalidade, uma vez que estariam excessivamente movidas pelas experiências pessoais, emotivas e corporais e, portanto, seriam inválidas como conhecimento objetivo. Kilomba nos lembra, todavia, que é de uma intelectualidade branca que está a falar, uma intelectualidade que historicamente reconheceu o seu ponto de vista particular como universal e neutro, tomando-o como medida e espelho para toda a humanidade.

81 É o caso de *Descolonizando o conhecimento*, palestra-performance, realizada em 2016, no Centro Cultural São Paulo. Pode ser assistida em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>



De que forma essa miríade de discursos que fixam uma antinomia entre mulheres e produção de conhecimento, e mais especificamente, entre mulheres e criação artística, permeia a nossa relação com a docência? Como constituímos a nós mesmas, nossa relação com a arte, com estudantes, com o conhecimento a partir desses discursos? Diante desse quadro repleto de assimetrias de gênero, podemos afirmar que tais narrativas sobre a inabilidade das mulheres para a criação nas mais diversas áreas do conhecimento, somadas à recorrência de imagens artísticas que fixam estereótipos femininos, colocam em funcionamento certas “pedagogias de gênero” (LOURO, 2008) e certas “pedagogias visuais do feminino” (LOPONTE, 2008) que passam a atravessar a maneira como estudantes e docentes se relacionam com a criação artística e com a sua própria subjetividade.

Em contrapartida, além das artistas já citadas, são abundantes as práticas artísticas que vêm rasurando as feminilidades prescritas na história da arte dominante, nos convidando a descondicar os discursos e sentidos sedimentados ao longo do tempo. Partindo do entendimento de que a arte está inserida nos regimes discursivos de uma época, torna-se imprescindível problematizar os modos pelos quais ela exaltou determinadas condutas e condenou outras. Basta uma rápida olhada pelas pinturas canônicas da história da arte para constatar que as mulheres foram divididas entre representações depreciativas (bruxas, fatais, masculinizadas, pecadoras, irracionais) ou hagiográficas (virgens, maternas, anjos do lar, domésticas, recatadas) (MAYAYO, 2003).

O que as representações de bruxas, por exemplo, nos ensinam sobre os modos de ser mulher? Representações que desfilam pelos corredores da escola; personagens recorrentes dos contos infantis, do cinema e da televisão. Mulheres animais, feiticeiras maléficas, velhas devoradoras de crianças: são alguns dos sentidos comuns atribuídos a essas figuras. Vemos esses sentidos plasmados também na arte: em pinturas de Francisco Goya, Pieter Brueghel, Albert Dürer e

tantos outros. Investigações artísticas como as promovidas por Olga Olivera-Tabeni fraturam essa pedagogia visual do feminino (LOPONTE, 2008) trazendo à tona que, para além de um ingênuo recurso de advertência moral à infância, tais representações compõem uma trama histórica de ataque aos saberes e modos de vida das mulheres.

Através da investigação de processos judiciais que previam a execução de mulheres acusadas de bruxaria no final da Idade Média, na cidade de Lleida, Catalunha, Espanha, a artista mapeia os territórios que teriam sido ocupados por elas à época. O livro de artista *Tentativas de Inventário* (2019), fruto desse processo artístico, traz registros visuais dos espaços citados nos processos como locais nos quais ocorreram as práticas de bruxaria. No trajeto em busca da memória desses lugares, a artista se depara com um traço comum: trata-se de lugares ermos que, até a atualidade, permanecem como terrenos baldios, abandonados, inexplorados pelo capitalismo. São espaços em que, hoje, vicejam as ervas-daninhas, vegetações consideradas inúteis e nocivas aos sistemas de plantio.

Perseguindo o paralelo entre mulheres e natureza, em *Uma florista desobediente* (2019), Tabeni implode os discursos dominantes sobre bruxas e ervas daninhas e expõe a diversidade, a resistência e a riqueza dessas plantas como metáforas vivas da insubmissão feminina. Intitulando-se como “feminista itinerante”, a artista realiza *workshops* em que oferece o potencial nutritivo das ervas-daninhas ao público, em forma de infusões e bebidas. Em torno das ervas, estabelecem-se modos de encontro e cuidado com outrem, assim como uma gama inesgotável de saberes sobre o próprio corpo, sobre as mulheres, sobre a natureza.

A proposta de Tabeni dialoga diretamente com as pesquisas de Silvia Federici (2017), nas quais a autora problematiza o extermínio das bruxas como a pedra angular da expansão do capitalismo e da ciência moderna. Condenar as bruxas visava a aniquilar a maneira como mulheres geriam a própria vida. Elas exerciam controle sobre a



saúde: tinham a “pretensão de curar os corpos, não somente com ervas, mas com elixires elaborados por elas e com fórmulas esotéricas” e, por isso, “ofendem a razão e a medicina moderna” (PERROT, 2007, p. 89). Desobedeciam às doutrinas religiosas que reduziam o sexo à procriação e o praticavam mesmo quando idosas. Tampouco sucumbiam aos valores patriarcais e à presunção de superioridade humana sobre os demais seres vivos: a comunhão delas com a natureza e com os animais era temida; o desprendimento em relação aos homens ou a solteirice seria a própria sentença de morte; a capacidade de criar laços comunais com outras mulheres ameaçava o capitalismo e a sua necessidade de fixar o isolamento no lar como um destino imutável das mulheres. Todo esse universo de práticas e desobediências promovidas pelas mulheres acusadas de bruxaria foi posto como obstáculo à ciência, ao capitalismo e à religião (FEDERICI, 2017).

Assim como as bruxas, as ervas daninhas, ainda que combatidas, envenenadas, queimadas vivas, promovem a renovação do solo e da vida. As ervas daninhas reencarnam as bruxas do passado e do presente e ressurgem nas feministas atacadas, nas professoras denunciadas, nas artistas censuradas, nas alunas desbocadas. Vide os atuais movimentos antigênero (JUNQUEIRA, 2017) e antifeministas, cujo propósito é a desqualificação dos debates propostos pelos campos dos estudos de gênero e dos estudos feministas. São movimentos espalhados em diferentes instâncias do social que atuam no sentido de uma precarização da vida das mulheres e das vidas que escapam às normas da heterossexualidade e da cisgeneridade.

É preciso dizer que, mesmo que as investidas antigênero não sejam um fenômeno recente, há, nos últimos anos, um recrudescimento moral frente a essa pauta e um interesse prioritário em como a educação articula-se a ela. Evidentemente, esse cenário redundava em um sentimento de desautorização docente para a adoção de uma abordagem feminista e de gênero frente ao conhecimento escolar, o

que é intensificado pela sensação de despreparo devido à incorporação tímida dessas discussões nos espaços de formação docente, como tratei inicialmente.

Frente a esta paisagem adversa, este texto carrega a aposta de que as práticas feministas na arte podem multiplicar os sentidos e as formas de pensar essas discussões para além dos discursos moralizantes e das lógicas normativas que frequentemente rondam esses temas. Artistas como Grada Kilomba, Mónica Mayer, Beth Moisés, Olga Olivera-Tabeni, Rosa Luz, Mujeres Creando, Guerrilla Girls indicam uma multiplicidade de questões, saberes, estratégias e processos poéticos que fazem cair por terra qualquer tentativa de criar uma unidade ou uma categoria “arte feminista”. Todavia, na pluralidade de suas práticas, a postura crítica e combativa perante o conhecimento e perante as relações de poder é justamente um elemento que as une. Criticam as hierarquias raciais, de gênero, de nacionalidade, de classe, de sexualidade; as separações entre humanidade e natureza, corpo e mente, público e privado. Evidenciam como essas hierarquias e separações se traduzem em violências históricas e cotidianas que não cansam de se renovar nos corpos das mulheres. Não só criticam. Multiplicam as possibilidades de imaginar e habitar o corpo. Desenham relações renovadas com as memórias, com os saberes e com as histórias femininas. Performam outras formas de ocupar os espaços. Tecem éticas que antagonizam os discursos que insistem em desumanizar, objetificar, subalternizar.

Em um exercício de inquietude docente, resta-nos pensar: como as relações éticas e estéticas na arte dessas mulheres podem ser tomadas como um disparador ou um dispositivo para a subjetividade docente? Logo, falo, não somente da incorporação dessas artistas nos conteúdos curriculares – sem desmerecer a importância de tal iniciativa –, mas de uma relação com a arte muito mais corporificada, mais gravada na subjetividade docente. Uma relação com a arte que possa se traduzir na atitude que estabelecemos conosco e com outrem, nos

gestos que orientam o modo como lidamos com a escola e com o conhecimento. Com isso, partilho da premissa de que as questões de gênero, raça, sexualidade, e outras dimensões da alteridade, não deveriam ser acessadas somente por docentes que têm sua existência subalternizada pelos discursos hegemônicos, uma vez que “gênero [raça, classe e sexualidade] opera[m] estruturando o próprio social” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 59 [acréscimos meus]), produzindo formas de viver em coletividade, de experienciar o conhecimento e de nos constituirmos como sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad** - Revista Latinoamericana, n. 13, pp. 69-82, 2013.

BENEVIDES, Bruna G. (Org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo (RS): Oikos, 2018.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

GALINDO, Maria. Dictaduras encubiertas, nada de otro mundo. *In*: AUTOR DA OBRA. **La virgen de los deseos**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2005.

GIUNTA, Andrea. **Feminismo y arte latino**: historias de artistas que emanciparon el cuerpo. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI de Editores Argentina, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, pp. 67-82, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. *In*: RAMOS, Marcelo M.; NICOLI, Pedro A. G.; ALKMIN, Gabriela C. (Orgs.). **Gênero, sexualidade e direitos humanos**: perspectivas multidisciplinares. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

KILOMBA, Grada. [entrevista concedida a Suely Rolnik]. **A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba**. 2016 (publicada em 2018). Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/sub-home/a-descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-grada-kilomba/>. Acesso: 23 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. [Entrevista concedida a Revista Cult]. Grada Kilomba: ‘**O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo**’. 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. **Desobediências poéticas**. Curadoria Jochen Volz e Valéria Piccoli; ensaio Djamilia Ribeiro. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem fronteiras**, v.8, pp. 148-164, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. **Universitas Humanística**, número d edição, volume, pp. 143-163, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n.2, pp. 17-23, 2008.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great artists? *In*: NOCHLIN, Linda. **Women, art and power and other essays**. Colorado: Harper & Row, 1988.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se:** feminismos, escritas de si e invenções de subjetividade. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, pp. 81-103, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In:* YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em:

VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. **Formação Docente:** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, pp. 77-90, 2020.



Parte

IV

**Arte
e experimentações
em pesquisa**





14

Grupo POVOAR: arte, educação,
filosofia e outros afetos

**Fazer pesquisa
em educação
ao nível do rio:
com arte e filosofia e...**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.14

Uma pesquisa em educação se espalha, se esparrama, se alastra, derrama...⁸² Coloca seu texto-fluxo à disposição de quem desejar seguir a correnteza. Enquanto máquina propulsora de desejo como produção de mais produção (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) — e não como zona de falta, vazio a (pre)encher —, enquanto campo comum que convida, via escritas, sons e imagens, a experimentações, convida também, portanto, à escrita/leitura ativa, escrita/leitura com o corpo todo, escrita/leitura por encharcamento, escrita/leitura-mergulho, escrita/leitura por respingos, por ondas de ressonância e repercussão (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2018).

O corpo que a escreve/lê, muitas vezes, precisa ser inventado no salto — fabricamos um corpo para nadar, enquanto somos arrastados: braçadas, inspirações longas, soltar o peso na corrente da escrita/leitura, ensaiar movimentos alternados de pernas e mãos, segurar-se por alguns instantes em um galho ou em uma pedra, flutuar, entre outras, são algumas das estratégias que podemos recorrer em meio à torrente... Engolir um tanto de água e voltar à margem para tomar fôlego e continuar o nado, igualmente compõem o curso.

É nessa pesquisa em educação esparramada, propulsora de criação e de experimentação, nessa pesquisa em educação que se aprende com o corpo, que incentiva conexões em multiplicidade e tem no *devir*⁸³ um aliado e não o inimigo, ou, dito de outro modo, neste

82 Este texto foi escrito a muitas mãos. São autoras/es: Ariberto de Farias Bauermann Filho, Carolina Goulart Kneip, Cristian Poletti Mossi, Filipi Barbosa, Giovanna Scholz Rodrigues Fiorentini, Gustavo Monteiro Tessler, Ilana Peres Azevedo Machado, Fernanda Xavier Varella, Mayra Corrêa Marques, Thainan Piucco, Vitória Moro Bombassaro. Todas/es, direta ou indiretamente, estão presentes nestas linhas de escrita e contribuíram com elas ao longo de seus percursos de mestrado, orientados pelo Prof. Cristian Poletti Mossi (DEC/Faced/UFRGS e PPGEduc/Faced/UFRGS). O Grupo Povoar: arte, educação, filosofia e outros afetos, sob coordenação desse mesmo docente, vem se constituindo desde 2019 como um possível espaço de estudo, pesquisa, criação e experimentação com arte e filosofia em educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

83 “O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que devém” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19).



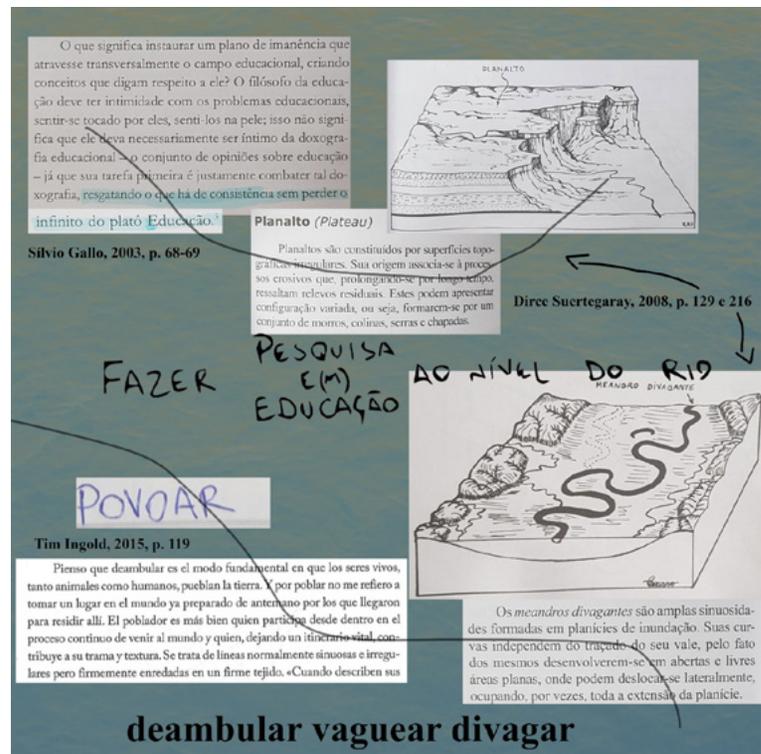
modo de vida em meio à pesquisa em educação na pós-graduação, que em seu ato coletivo no âmbito do Grupo Povoar: arte, educação, filosofia e outros afetos, temos chamado de *ao nível do rio*. Busca-se, via diversas apostas que, de modo geral, passam pelas operações de escrita e leitura, acompanhadas ou não de sons e imagens, “problematizar a escrita acadêmica, ou melhor, [...] o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros” (LARROSA, 2016, p. 17). Este texto se concentra, portanto, em expor um fluxo de pensamento coletivo em torno, ou em aliança, com o que tem elaborado conjuntamente em função de tais indagações. Em seu caráter ensaístico, não almeja qualquer totalização, mas proposições de pensamento que confundem ou atravessam “a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade, por outro” (idem, p. 21). As imagens que atravessam o texto, são oriundas das diversas pesquisas já concluídas ou em desenvolvimento no grupo, além de estudos e experimentações realizadas em aulas e oficinas.

A relação das imagens com o texto não é meramente ilustrativa. Ao invés disso, elas estão em fricção com o texto e funcionaram compondo com os métodos operados no processo de escrita. São imagens que compõem pesquisas do Grupo Povoar e que convidam, assim como o texto, a entrar em composição com ambos⁸⁴. Para além de exemplificar algo, compõem e dançam com movimentos e gestos de escrita que neste ensaio, assim como nas pesquisas, ganham expressão. O que

84 Algumas dissertações produzidas pelo Grupo Povoar e concluídas até meados do ano de 2022, as quais explicitam tal relação palavra/imagem, podem ser conferidas nos seguintes links: *Por um modo de existência vira-lata: bricolagens com arquivos de frequência em uma pesquisa entre docência e arte*, de autoria de Mayra Corrêa Marques <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235604?show=full>>; *Políticas de multiplicidade em educação: restografia de uma escola incomum*, de autoria de Thainan Piuco <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/234172>>; *Trançar de corpos: afe(c)tos de uma professora em deformação*, de autoria de Vitória Moro Bombassaro <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/247495>>.

interessa não é tratar separadamente texto e imagem, o que interessa é aquilo que como linha corre entre pontos (INGOLD, 2015), que carrega a potência de arriscar um mergulho outro, que instiga, convida a movimentar. É pedra jogada na superfície da água que quica gerando ondas que se deslocam pela superfície, expandindo-se, provocando reverberações no cosmos e nutrindo novos ciclos.

Figura 1 - Colagem com ideias-força na composição da noção de pesquisa ao nível do rio. Elaboração coletiva do Grupo Povoar, 2021



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.



Escrita e leitura, muitas vezes acompanhadas de sons e imagens, são dimensões que auxiliam na construção de pequenas embarcações, naus provisórias para explorar possibilidades de percursos de navegação pela pesquisa-rio, tanto por parte de quem pesquisa, instaurando métodos e produzindo efeitos com matérias e conceitos que compõem o domínio específico (DELEUZE, 1999) da investigação, como por parte de quem entra em contato com a pesquisa e experiência, a seu modo, o texto-objeto (MOSSI, 2015). Esse, o texto, ao passo que dá consistência ao próprio campo de pesquisa, também dá expressão a um processo de criação em que o indivíduo que investiga é mais efeito do que seu fundamento (KASTRUP, 2007).

A separação entre quem escreve e quem lê, entre quem imagina e quem *imargeia* — percorre ao longo (INGOLD, 2015) de sons imagens — é porosa, para não dizer frágil. A forma do ensaio, talvez, seja a que melhor compõe com a pesquisa-rio, já que:

O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (LARROSA, 2016, p. 22).

Escreve-se com quem lê, lê-se o que muitas outras vozes fizeram ecoar, é assim que a pesquisa ao nível do rio coloca para funcionar sua engrenagem maquinica, como que fazendo girar um moinho: abrindo espaço e produzindo companhias, humanas e não-humanas, as quais arrasta em sua correnteza.

A pesquisa-fluxo de corredeira tem intencionalidade não no empoçamento do que faz escoar, mas nas brechas que a permitem vazar, na abertura de outras cavidades, por isso são sempre intenções difusas e abertas a multiplicidades e variações que ela persegue. É viva,

vibrante, produtora de presenças, advoga e testemunha por diferentes modos de existência (LAPOUJADE, 2017), pela polifonia. Contudo, muitas vezes, é no silêncio e no vazio que circundam águas tranquilas, espelhos d'água (não empoçamentos, mas o rio com menos velocidade, o rio em correnteza lenta) que ela sustenta outro estado: do silêncio e do vazio, e se abre a outras forças e vozes que, só desse modo - pela não-palavra, pelo não-gesto, pela não-imagem — podem ser percebidas, ouvidas (muitas vezes apenas como murmúrio).

A pesquisa ao nível do rio, sem início ou fim, mas leito em que modula velocidades, nunca está pronta. O texto, as possibilidades de re-escrita e leitura, as imagens, enfim, suas matérias e operações de criação, ou o que a vivifica, estão sempre por se fazer, num permanente 'vir a ser', porque se fazem *com* quem compõe com ela (seja nadando, mergulhando, margeando, navegando ou mesmo avistado de longe). A pesquisa não quer trazer todas as palavras para si na forma escrita, a pesquisa quer trazer ressonâncias que desatem nós de garganta, a pesquisa quer palavras gérmen que digam nuances de embriões de futuro (ROLNIK, 2018). Para isso, a pesquisa escreve/lê com a multiplicidade de perguntas e intercessores que a atravessam, que a ladeiam ou surgem de suas profundezas, são elas/eles que garantem a abertura necessária para sustentar esse 'entre' onde o fluxo é sempre tomado pelo meio. A manutenção das perguntas como motor de escrita não deixam de ser afirmações sobre uma forma de pesquisar que lança mão de certezas absolutas, afinal "a interrogação é um sinal de alarme vital que convoca o desejo a agir" (ROLNIK, 2018, p. 57).

O rio convida insistentemente a se molhar, mesmo que seja a partir de respingos de outro corpo que mergulha ao nosso lado, ou enquanto avistamos a correnteza apenas de longe. A caminhada pelas margens reitera, a todo o tempo, o convite a adentrar na água corrente. Banhar-se sentindo e deixando-se tocar com o corpo todo, mesmo que só os pés estejam debaixo da água, encharcar-se em meio às linhas de escrita, às imagens e sons que proliferam, ao nível do rio.

Estados de corpo entre terra e rio são inventados, povos do ar, do fogo e de tantas outras forças vitais, que acolhem o mistério, a dúvida, a fragilidade, a transitoriedade e a experiência de “permanecer criança, virar bicho, vibrar folha e desaguar nas marés do tempo” (RUFINO, 2021, p. 24) são convocadas: sentindo a vibração das moléculas de hidrogênio e oxigênio que dançam entre si ao redor das nossas moléculas, convidando a uma dança de sensações em bloco, dança de devir, envolvendo outros sentidos além e aquém da visão, sobretudo em sua vontade de *supervisão*.

Qual efeito a temperatura da água produz com o corpo/no corpo? Qual efeito a velocidade da correnteza produz com o/no corpo? Corpos d'água se desfazem e refazem a todo instante, multiplicando de volume inesperadamente. Uma pesquisa assim não é composta de objetos, mas de “inchaços, crescimentos, afloramentos, filamentos, rupturas e cavidades” (INGOLD, 2012, p. 31), ou seja, de coisas, como um “agregado de fios vitais” (idem, p. 29). Sem perder a firmeza do chão, mas deixando-se levar pelos fluxos, deixando-se inundar, aprendendo e inventando com isso, o movimento de escrita/leitura, arranjo/composição de quem adentra a uma pesquisa-rio pode ser agenciado em conversação com o proposto por Deleuze (1988, p. 54) sobre o tema da aprendizagem:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Mais do que o objeto escrito ou um objetivo final (embora esses não sejam prescindíveis), a pesquisa-afluxo privilegia a experiência que promove. E, assim como não se nada duas vezes em um rio porque o rio jamais será o mesmo, também não será a mesma a experiência de leitura de cada corpo que escreve/lê⁸⁵. A pesquisa também é o acontecimento da experiência de leitura e de escrita, de manipulação com sons, imagens, coisas as mais diversas, enquanto “um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam” (INGOLD, 2012, p. 29). Trata-se de uma postura que não pretende dissociar teorias de metodologias, proposições ético-estético-políticas de saberes produzidos, justamente por se fazer nesta indissociabilidade, neste “parlamento de fios” (idem).

Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o mundo exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (idem).

Fazer reverberar as ondas pela intensidade presente no desejo compartilhado, senti-las se transformando em outras quando tocam outro corpo que se faz presente no rio de cursos em multiplicidade. A pesquisa cria lembrando dos ciclos que se fazem com as árvores e os *rios voadores*⁸⁶ que trazem um pouco do céu quando tocam o chão novamente pelas chuvas, por vezes torrencial, outras timidamente caindo.

Uma gota vai se fazendo aos poucos, ela reúne mais água junto a si, ela se prepara para seguir adiante desacelerando seu curso. Só após ter reunido junto a si certa condição, a gota se entrega ao salto. [...] Uma ética do gotejamento diria do desejo

85 Referência a Heráclito (540-470 a.C.)

86 Ideia concebida por Ailton Krenak durante o Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. A fala na íntegra, que contou com a companhia de Suely Rolnik e ocorreu em 10 de outubro de 2019, pode ser conferida através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GH-jWfw&t=201s>



de gotas, da força das gotas, do seu vagar, do seu vaguear, da experimentação do tempo e do espaço sob certa perspectiva mais distanciada do escoamento contínuo e frenético e mais próxima da preparação, de um espaço-tempo de concentração que cria interrupções no que se faz moto-contínuo (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 75).

A água é transitória, impermanente e, por vezes, indomável. O corpo é 70% água. Um rio/corpo é formado pelo encontro das águas de mais de um rio/corpo. Um rio/uma pesquisa, dependem do encontro, do movimento e de uma multiplicidade de companhias (de pensamento, de existência, de vida). A pesquisa não quer estagnar em água parada, quer se manter em movimento, produzir variações corporais, alargar subjetividades, seguir fluxo e arquitetar novos desejos. Para isso, a pesquisa não pode ceder ao sintoma alheio de conservação e fossilização de práticas e formas de existência, precisa se liberar de pretensões sobre si e ser habitada pelo conflito produtor de invenções. Assim, a pesquisa aprende a distinguir o negociável do inegociável, possibilitando um acontecimento sem debilitar a força vital instituinte (ROLNIK, 2018). A pesquisa inquieta o pensamento, responde com vida, (ar)risca com encontros, como um mergulho nas águas geladas de um rio.

Essa perspectiva ético-estético-política⁸⁷ de pesquisa em educação, indissociada da vida, faz com que cada pesquisa seja única, mas habitada por muitas e muitos. Uma multidão singular, uma experiência corporificada e vibrante marcada por processos abertos, coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens

87 Segundo Barros (2013, p. 225), mesmo pesquisas em ciências humanas, sociais e políticas têm sido marcadas por paradigmas cientificistas, sobre os quais “Guattari muito insistiu [...] na imperiosa necessidade de criar outro paradigma para pensar as relações homem-mundo. Assentado em bases criacionistas e fugindo de esquemas preestabelecidos, o paradigma ético-estético-político de que nos fala, desloca as visões planejadas e burocratizadas de pesquisa, requisitando do pesquisador e de todos aqueles que trabalham com a produção da subjetividade, o contato com regiões de inquietude, a vontade de criação, a afirmação das diferenças, o compromisso político de resistência às unificações e totalizações. Percorrer as bifurcações que vão constituindo os *agenciamentos coletivos* de enunciação é que nos permite criar regiões onde sujeito-objeto se definem em um mesmo processo, onde a transversalidade se efetiva, onde as barreiras que mantêm separadas e as disciplinas/especialismos podem começar a ser desconstruídos”.

constantes que vibram no tom da partilha (RUFINO, 2021) e da produção de diferenças. Não está implicada com a instauração de falsas totalidades, com a criação de modelos ou com a imposição de soluções. Um pesquisar ao nível do rio acolhe e sustenta espaços em branco, vazios e silêncios nas águas calmas e turbulentas. Quer fazer rizoma, viabilizar mais e mais conexões (GALLO, 2003). Convida a molhar os pés, a mergulhar, a se deixar levar à deriva pela corrente, mas também a movimentar-se experimentando não apenas fluxos e contrafluxos, mas seus arredores e suas encruzilhadas.

Pesquisa tecida em um ninho⁸⁸ com a contribuição de olhares diversos para a produção do outro, que não opera sob a lógica da falta e da dívida. Nesse agenciamento coletivo⁸⁹, existe uma intensa movimentação de leituras, colaborações, discussões, provocações que originam sedimentos que podem funcionar como solo fértil que permite o germinar, o desenvolver da pesquisa. Uma prática de cuidado que não está relacionada à mera afetividade, ou ao controle e à vigilância, mas a uma obrigação ética e política que alimenta um plano relacional democrático, coletivo e pulsante em que figuras estéticas (oriundas da arte) e conceituais (oriundas da filosofia), convidam ao pensamento e à criação.

88 A ideia do coletivo de estudo e pesquisa como um ninho, começou a circular pelo Grupo Povoar após a fala “*Encontros de orientação coletiva em meio à arte, à educação e à filosofia*”, proferida pela Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS) durante o 1o Encontro de Estudos Povoar, evento que contou com bancas de defesa de projetos de dissertação de participantes do Grupo que escrevem o presente texto, em outubro de 2020. Ao longo do 2o Encontro de Estudos Povoar, evento que contou com defesas finais de dissertação e defesas de projeto de novos/as integrantes do grupo, ocorrido em 2021, o Prof. Dr. Rodrigo Lages (UFRGS) nos provocou a pensar na ideia de ninho a partir da instalação *Ninhos* (1970), de Hélio Oiticica, obra composta por múltiplas células, onde o público pode adentrar. Tal produção pode ser conferida neste link: <https://www.culturagenial.com/helio-oiticica-obras-compreender-trajetoria/>

89 “Não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação. [...] a enunciação remete, por si mesma, aos *agenciamentos coletivos*. Assim, compreende-se que só há individualização do enunciado, e [...] subjetivação da enunciação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18, grifo dos autores).

REFERÊNCIAS

BARROS, Regina Benevides. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CARDONETTI, Vivien; OLIVEIRA, Marilda O. de. Escrita acadêmica: repercussões e ressonâncias propagadas em um coletivo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n.2, p. 138-150, abr./jun. 2018.

DELEUZE, G. **O ato de criação**. Tradução: J. M. Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. **Lineas**: una breve historia. Traducción: Carlos García Simón. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015.

KASTRUP, Virginia. Flutuações da atenção nos processos de criação. *In*: LECERF, Eric, BORBA, Siomara, KOHAN, Walter. **Imagens da Imanência** - Escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. o ensaio e a escrita acadêmica. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org). **Uma escrita acadêmica outra** – ensaios, experiências e invenções. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2016.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org). **Uma escrita acadêmica outra** – ensaios, experiências e invenções. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2016.

MOSSI, Cristian Poletti. Uma pesquisa-sem-órgãos: imagens, escritas, sobrejustaposições. **Anais...** 24º Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na arte: redes e conexões. Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos. p. 3353-3367. Santa Maria, 2015.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes (Org.). **Terra**: feições ilustradas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.



15

Carla Giane Fonseca do Amaral

Resistência e criação de si em uma pesquisa em educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.15

Já bem no final da aula, uma menina tímida, de pele muito branca e cabelos pretos e cacheados, apresentou a proposta que havia levado para a aula. O objeto consistia em um pequeno espelho, de cerca de 10x15 cm, que tinha bordas de plástico. Em um canto do espelho havia uma pequena rosa de cor clara, já sem frescor, envelhecida, começando a apodrecer. As pétalas estavam delicadamente coladas, de forma que se pudesse ver o estado de decomposição e, ao mesmo tempo, o espelho por entre as reentrâncias das pétalas que começavam a murchar. Bem no meio do espelho estava posicionada uma faca, cujo cabo ficava para fora. A faca fazia um ângulo de 90 graus com a face do espelho e, claramente dividia o espaço em dois, em diagonal. No outro canto, se estendia o pequeno galho da flor, com algumas folhas verdes também iniciando o processo de decomposição. A aluna colocou o trabalho sobre a mesa e, durante poucos minutos, falou sobre padrões de beleza, dor e morte. Lembro que fiquei alternando meu olhar entre aquele objeto e a aluna, que tinha sua fisionomia introvertida transformada por uma voz firme, enquanto comentava sobre o tema, que certamente a perturbava. Não lembro exatamente como a aula terminou, mas é muito vivo em minha memória o período seguinte, quando me vi por longos minutos sozinha na sala, olhando aquele objeto. Enquanto fazia isso pensava sobre questões que naquele momento fervilhavam em mim: Por que se diz que estudantes não produzem arte? Que tipo de arte tem respaldo para estar em galerias? Por que trabalhos de alunas e alunos não podem ser expostos em determinados locais? O que faz um objeto ser “mais ou menos arte” para o sistema artístico? O que faz um objeto sair do seu estado ordinário e se tornar arte? Quem tem o direito de determinar esse limite? (COLEÇÃO DE MEMÓRIAS, 2020)

Esse artigo é uma reflexão sobre como duas materialidades de minha pesquisa de doutoramento se tornaram fundamentais para a definição dos contornos finais da mesma e também para a minha própria constituição subjetiva. Na aventura de pesquisar sobre como determinadas práticas de ensino de arte nos Institutos Federais – sejam elas de Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais - podem ser consideradas

formas de resistência, que problematizam a educação integrada no contexto neoliberal⁹⁰, no espaço onde fiz parte de minha formação e onde atuo profissionalmente há mais de doze anos, assumo com Foucault que, ao longo de meus estudos, me desloquei dentro de um campo de possibilidades pessoais e profissionais, que me permitiram recriar a mim mesma como *sujeita*⁹¹-*estudante-professora-pesquisadora-artista*.

Esse percurso teve início com leituras de Grada Kilomba (2019), a partir das quais estabeleci como ponto de ancoragem para minha escrita a ideia de que esta pode ser tensionada como uma tarefa ético-estética. De acordo com essa autora, o ato de escrever é um ato sobre nós, “[...] um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história.” (KILOMBA, 2019, p. 28). Assim, visceralmente implicada com as questões relacionadas ao meu tema de pesquisa, coloquei-me na posição de *sujeita-estudante-professora-pesquisadora-artista*, para problematizar a realidade diversa dos Institutos Federais, lançando um olhar para essas instituições a partir de diversos pontos de vista, com o objetivo de mostrar a complexidade do problema sobre o qual me detinha, enlaçado com as contingências do atual momento histórico.

Aqui, porém, atrevo-me a destacar a minha emergência como *sujeita-pesquisadora-artista*, criadora do cotidiano, desencadeada pelo ato de investigar, pois percebendo a intensidade do meu estar no mundo a partir da arte, não consegui deixar de me sentir afetada pela

90 O neoliberalismo se presentifica no Brasil a partir da década de 1980, ampliando-se a partir do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

91 Há duas formas a partir das quais se pode entender a palavra sujeito: uma delas como pessoa submissa a outrem pelo controle ou como pessoa ligada à sua própria consciência pelo conhecimento de si. Michel Foucault diz que “[...] no curso de sua história, os homens jamais deixaram de construir a si mesmos, quer dizer, de deslocar, continuamente, sua subjetividade, de se constituírem em uma série infinita e múltipla de subjetividades diferentes [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 326).



vontade de produzir e criar⁹² e isso trouxe implicações para a pesquisa em andamento. Esse desejo transbordou nos últimos anos através da redação de textos memorialísticos sobre a minha relação com arte e educação e experimentações com *post'its*, que concebo como prática poética, atos de criação de mim mesma enquanto *sujeita* vivente da arte e na arte. Essas duas práticas, além da pesquisa de campo e mapeamento ⁹³de docentes e cursos da área da arte nos IFs, foram inseridas como materialidades em minha pesquisa, pois a forma como tenho sido afetada ao longo dos anos, tanto pelas memórias desses momentos “banais”, quanto pela sua redação, são um exercício do que indica Foucault, ao dizer que “O que se deve fazer com os fatos banais é descobrir – ou, pelo menos tentar descobrir – que problema específico e, talvez, original a eles se liga” (FOUCAULT, 2014, p. 120).

Denominei de *Coleção de Memórias* os pequenos textos que venho escrevendo desde 2017, sobre experiências que considero marcantes, vividas tanto como aluna do ensino de arte desde a infância, ou como professora de Artes Visuais na Rede Federal e pesquisadora. Ao desenvolver esses escritos, dos quais trago um pequeno extrato na abertura deste artigo, faço uma espécie de arqueologia de mim mesma, explorando arquivos em minha memória, como se revirasse uma antiga caixa de guardados ou estivesse passeando por um museu particular de vivências. O objetivo de usar essas experiências descritas na pesquisa não foi assumi-las como provas ou fundamentos para as discussões que busquei estabelecer, mas a partir delas me dispus a problematizar alguns dos pressupostos que coloquei em movimento na investigação.

- 92 Há muitos conflitos na relação entre a formação em Licenciatura em Artes Visuais e a prática artística, o que fez com que, durante muito tempo eu não me sentisse apta a criar por não ser bacharel. Para saber mais sobre esses conflitos, consultar a tese de Doutorado *Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça* de Carmen Lúcia Capra, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2017.
- 93 Levantamento de quantos docentes de Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança atuam em cada um dos 590 câmpus de IFs do Brasil, assim como de cursos dessas áreas em funcionamento nessas instituições. Os dados estão organizados na forma de um mapeamento publicado em versão completa em <https://mapeamentoarteif.netlify.app/>.



Essas memórias emblemáticas não são confessionais ou auto-sujeitadoras, não buscam identificar “o fundo de minha alma” ou uma origem na forma como a arte teve ou não densidade em minha formação, mas as interpreto como pontes que articulam minha história de relação com as práticas artísticas e a necessidade atual de questionar essa relação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em uma tentativa de “[...] transformar o vivido em experiência, marcando sua própria identidade e afirmando sua diferença na atualidade” (RAGO, 2013, p. 56). Usei esses textos na abertura de capítulos ou subcapítulos, buscando contaminar as reflexões que fiz e que, apenas com o uso da escrita acadêmica tradicional, não conseguia mobilizar.

Outra materialidade que se tornou fundamental na investigação foi a *Série de Experiências Possíveis Post’its de Vestir*, que são práticas artísticas, criadas por mim ao longo dos últimos anos, a partir de *post’its* com os quais desenvolvo uma poética artística pessoal, buscando dar vazão para um modo de sentir que não se fez possível de nenhuma outra forma (imagens 01 a 05). Trabalhando a partir da colagem desses elementos simples e de fácil arranjo, compostos inicialmente sobre diferentes suportes e, posteriormente, sobre o meu próprio corpo, desenvolvi esses experimentos de criação que transbordaram de mim eminentemente como reflexão sobre os processos nos quais estava implicada. Trata-se de uma forma de enfrentar o contraditório, o absurdo da existência, tal como nos diz Nietzsche (2001), a respeito da arte, “Só ela tem o poder de transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver” (NIETZSCHE, 2001, p. 56-7). Essa atitude artística (ou artista) foi especialmente importante durante o isolamento social decorrente da pandemia Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, período em que também me vi implicada em situações em que o machismo e o sexismo exacerbaram-se das mais diferentes maneiras, tendo impacto sobre os temas que evoquei.

tradução minha) ou do que pensa Maria Helena Bernardes (2017): uma abordagem aberta e experimental, que incluía primeiramente a arte como forma das sujeitas e sujeitos pensarem sobre si e sobre o mundo, a despeito de estar incluída ou não nos espaços definidos como canônicos para a produção artística.

As imagens produzidas nos momentos de imersão em mim mesma se tornaram dispositivos para que eu explorasse o potencial da experiência como produção de ciência, no sentido que entende Foucault, ao se questionar: “Será que, no fundo, uma ciência não poderia ser analisada ou concebida como uma experiência, quer dizer, como uma relação tal que o sujeito possa ser modificado por essa experiência?” (FOUCAULT, 2010, p. 303).

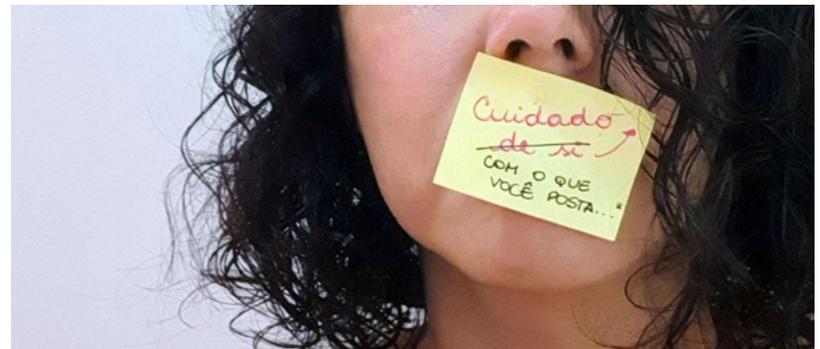
Ao inseri-las na pesquisa, essas imagens atuam como elementos provocadores, destinados a abrir a experiência de quem lê; artefatos que identificam o transbordamento de meu pensamento sobre arte e sobre mim, que identifiquei como resistência como *criar-se*, a partir de minhas leituras de Foucault. Isso se deu porque compreender como o filósofo desenvolveu o conceito de resistência nas idas e vindas do seu pensamento foi uma das etapas fundamentais de minha investigação. Inventariando os escritos de Foucault sobre o tema desde o início de suas pesquisas, estabeleci três principais eixos para compreensão do conceito de resistência a partir do autor: resistência significando *manter-se*, relacionada à vida; resistência significando *multiplicar-se*, relacionada ao poder; resistência significando *criar-se*, relacionada à subjetivação.

Após tratar de resistência como *manter-se* e *multiplicar-se* até o final da década de 1970, a partir desse período o autor entende que não era o poder, mas o sujeito que constituía o tema geral de suas pesquisas, o que fez mudar a forma do autor entender a resistência, que passa a ser compreendida a partir de uma abordagem ética, que trata da mudança e a dispõe como uma prática que torna possível resistir a certas formas de subjetivação, pois se pode “[...] pela gestão

da própria vida, pelo controle e transformação de si por si, alcançar determinado modo de ser” (FOUCAULT, 2019, p. 34).

No curso *A Hermenêutica do Sujeito*, no início de 1982, Foucault faz relações entre resistência e criação de si ao se dedicar aos estudos sobre como foram tramadas as relações entre sujeito e verdade, tomando como ponto de partida a noção de cuidado de si. Entre as práticas de si, que são características básicas da noção de cuidado de si, Foucault localiza a prática da resistência, e diz que essa “[...] está vinculada a essa concentração da alma e a esse retiro (*anakhóresis*) em si mesmo, e faz com que consiga suportar as provações dolorosas e difíceis, ou ainda resistir às tentações que possam advir” (FOUCAULT, 2014a, p. 45).

Figura 3 - Série de Experiências Possíveis Post'its de Vestir



Fonte: Arquivo da autora. 2021.

Confirmando que a resistência era uma das técnicas de si, uma das formas de se exercer o cuidado de si, que visava à subjetivação, ou seja, a uma criação de si mesmo, entendemos que a civilização grega tomava a resistência como criação de si. No decorrer deste curso, o autor diz constituir uma ética do eu e que “[...] talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental e politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência

ao poder político senão na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 225), indagando-se se a relação de si consigo mesmo não constituiria o último ponto de resistência ao poder.

Assim, percebemos que a invenção, a criação de si, são as chaves para compreender o funcionamento do conceito de resistência em Foucault nos seus últimos estudos e indicam que o autor desejou estabelecer e aprofundar essa relação entre resistência e criação. Ter encontrado nos últimos cursos de Foucault esse entendimento de resistência significou uma virada conceitual em minha pesquisa, quando entendi estar produzindo um processo de resistência como criação de mim mesma, ao engendrar as memórias escritas e as ações com *post'its* como atos poéticos.

Tateando imagens criadas sobre o meu corpo e interpelando o que essas imagens poderiam cunhar de sentido para a investigação, especialmente no que tange às concepções de arte que perseguia, coloquei-as em observação junto à teoria e às demais materialidades. Interpelei-as e tentei encontrar nelas vestígios de resistência que fizessem ressonância ao meu campo de investigação. Ao rabiscar, colar e recolar esses fragmentos sobre mim e ao emaranhar seus pedaços em minha pele, intentei subverter a forma de vontade de organização tradicional que eu tendia a dar para os dados e me percebi subvertendo a organização que inicialmente havia pensado para a pesquisa em si.

Figura 4 - Série de Experiências Possíveis Post'its de Vestir



Fonte: Arquivo da autora. 2021.

Usando a *bricolagem*⁹⁴ como estratégia metodológica, operei como uma montadora de significações. Enquanto atuava como *bricoleur*, percebi que a forma como eu entendia arte havia mudado, pois eu mesma tinha rachado, desdobrado ou embaralhado o conceito de arte em funcionamento e reivindicado a potência da imagem para a pesquisa, dando a elas um lugar central, o que incorpora modos díspares de nos relacionarmos com o objeto pesquisado e propõe a suspensão da forma imediata de uso das imagens, tradicionalmente inseridas como exemplos ou ilustração.

94 Bricolagem é uma metodologia de pesquisa que tem relação com uma técnica de criação de textos, compostos por diferentes outros textos, "colados" uns aos outros e vem sendo definida como uma metodologia que se "[...] expressa como um modo alternativo de pensar a pesquisa, possibilitando uma forma diferente de olhar as demandas do conhecimento no mundo contemporâneo." (RODRIGUES *et al.*; 2016, p. 972).

A partir da invenção de relações pela montagem, desmontagem e remontagem de pequenos pedaços de papel colorido, rabiscados ou marcados por mim mesma, tentei criar com o conceito de arte uma composição que fizesse sentido, entendendo a exploração dessa formulação também como uma organização feita de sequências, encaixes e deslocamentos de ideias, que se conectaram com o aparato teórico sobre resistência em estudo.

No desafio de criar um conjunto imagético denso, onde importa mais o efeito que essas imagens produzem junto ao texto e como se articulam com a resistência como *criar-se* do que as próprias imagens em si, entendo que a forma como produzi e apresento essas imagens se relacionam com a ideia de arte em deslocamento. São arte, se considerarmos a arte “[...] como um tipo de produção de pensamento, suspensão do real capaz de forjar outros espaços de possibilidade a partir de uma relação de disponibilidade ao eu, ao outro e ao mundo” (MOMOLI; LOPONTE, 2018, p. 221).

Figura 5 - Série de Experiências Possíveis Post’its de Vestir



Fonte: Arquivo da autora. 2021.

Ao borrar os limites entre o que é ou não é arte, criei pontes inesperadas, inconcebíveis para mim até aquele momento, e elaborei ordens alternativas que me permitiram re-compactuar o que esperava de minha investigação, e quem era *eu-sujeita* naquele momento preciso.

À resistência como *criar-se* articulo também a forma como me constituí ao longo da investigação, como *sujeita-mãe-mulher-professora-aluna-pesquisadora* e especialmente como *sujeita-artista*, que desmonta e remonta seu próprio entendimento sobre como arte e proposições artísticas podem modificar a vida. Os caminhos que percorri ao longo desta investigação foram abrindo espaço para outras opções, muitas destas, determinantes para a criação de outro modo de se entender a relação entre arte e educação profissional, no contexto dos Institutos Federais, mas também de entender a minha própria constituição.

Ao fazer uma artesanaria sobre as minhas materialidades de pesquisa, tomei minha investigação uma composição aberta e empreendi também uma artesanaria de mim. Enquanto aprendia a montar e remontar *post'its* e escrevia memórias, elaborei amadurecimentos de meus processos criativos, que atravessaram a investigação e foram também atravessados pelos estudos foucaultianos sobre resistência.

Dessa forma, minha pesquisa doutoral se tornou uma estratégia de cuidado de mim mesma, indo além da produção e análise de dados e da construção teórica que problematizam a Educação Profissional e Tecnológica, pois ao finalizar o percurso, percebo que as experimentações que fiz foram “[...] um modo de pensar e fazer a pesquisa em educação em que o gesto de escrever é feito para modificar-se” (MOMOLI; LOPONTE, 2018, p. 234). A forma como fui modificada pelo processo de produzir ciência e os referenciais que usei me colocaram em uma situação de contínuo desacomodar de sentidos sobre mim e me fizeram repensar a todo o tempo: quem sou e quem quero ser no momento presente?

Agindo como quem experimenta possibilidades e faz composições entre arte e vida, arrisco-me a dizer que ao montar, colar e desmontar *post'its* e palavras, ao distribuir elementos e os relacionar, ao observá-los e agir com eles, escavei minha profundidade subjetiva e agi como artista de mim mesma. Com arte, respondi ao intolerável que se passava comigo e empreendi um processo de resistência em que compus, descompus e recompos diferentes versões de minhas dimensões como *sujeita-mãe-professora-artista-pesquisadora-aluna*.

REFERÊNCIAS

CAMNITZER, Luis. **Arte y Pedagogía**. Esfera Pública, 2015. Disponível em <https://esferapublica.org/arte-y-pedagogia/>. Acesso em 25 jun. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

FOUCAULT, Michel. _____. Conversa com Michel Foucault. *In: Ditos e Escritos VI*: Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. _____. O Sujeito e o Poder. *In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos volume IX*: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. _____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experimentar outros modos de habitar a escola: arte e filosofia na pesquisa em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 39, página inicial e final, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RODRIGUES, C. S. Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria B.; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 46, n. 162, pp. 966-982-15, out./dez. 2016

VERAS, Eduardo Ferreira; BERNARDES, Maria Helena. "Sinto que o mundano está incorporado": uma conversa com Maria Helena Bernardes. **Porto Arte**: Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 1-15, jul./dez. 2017.



16

Juliana de Lima Veloso

Fissuras no cenário brasileiro::

um ensaio escrito/visual
sobre as interdições na arte
e na educação em 2017

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.16

Do convite feito pelo grupo de pesquisa Arteversa para escrever um capítulo sobre minha pesquisa de mestrado (VELOSO, 2019), retomo-a em forma de um ensaio escrito/visual, para trazer uma parte da análise que fiz durante os dois anos de pesquisa, dentro de uma perspectiva pós-crítica em educação⁹⁵ que, inspirada nos estudos de Michel Foucault, é utilizada aqui como base teórica e metodológica para também entender, em certa medida, a atualidade em que vivemos. Fatos, imagens, acontecimentos e movimentos de silenciamentos do ano de 2017 são considerados materiais que, para além de levantar dados, nos ajudam a “pensar os discursos, analisá-los e (também a) duvidar deles” (VELOSO, 2019, p. 53).

“Arte como bicho papão: movimentos de interdição no cenário artístico brasileiro” é título de um subcapítulo da pesquisa onde mostro um fragmento do que pude vivenciar durante a abertura e decorrer da exposição *Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira* até o seu fechamento⁹⁶. Deste fragmento gostaria de evidenciar um ponto de vista que apesar de particular, pôde, a partir dessa situação, ajudar a pensar arte e educação, numa esfera “fora do cubo branco”, ou seja, pensar lugares onde a legitimidade e os discursos sobre o que pode ou não ser arte, estavam (e ainda estão) colocados em dúvida.

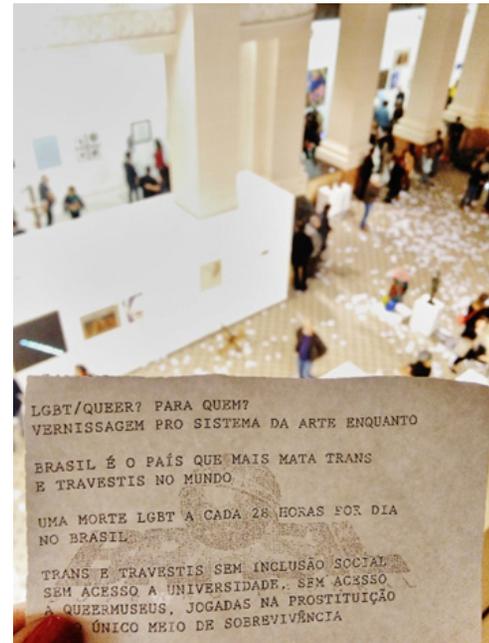
95 Inserida numa perspectiva maior chamada pós-estruturalismo, essas formas de estudos “são pesquisas e pensamentos que herdaram um certo modo de pensar foucaultiano e nietzschiano de duvidar, de questionar as verdades de sua época e, assim, acabam por propor, em suas produções, outras possibilidades de pensar temas que até então eram vistos como verdadeiros pelo que se diziam deles. Tal herança trabalha a **desconstrução** de algumas concepções como as de **centralidade e universalidade**. As pesquisas pós-estruturalistas e pós-críticas, com inspirações em autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, vêm se interessando por construir modos de pesquisar afastados de essências, convicções, da tarefa de prescrever.” (MEYER; PARAÍSO apud VELOSO, 2019, p. 44).

96 A referida exposição, realizada no Santander Cultural, em Porto Alegre, RS, programada para ser realizada de 15 de agosto a 08 de outubro de 2017, foi cancelada pela própria instituição prematuramente após protestos de cunho moral e religioso. Ver mais detalhes em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html Acesso em outubro de 2022.

Figura 1 - Arte da exposição *Queermuseu* – Cartografias da diferença da arte brasileira, 2017



Figura 2 - Manifestação na abertura da *Queermuseu*,
 “LGBT/Queer? Para quem?” 2017



Fonte: Arquivo disponível on-line.

O interesse em discutir, dentro da pesquisa, formas de “intolerância”, como a censura, dentro da esfera arte e educação, foi motivado inicialmente pelo fechamento da exposição *Queermuseu*, bem como por diversas problemáticas que saltavam aos olhos naquele ano. Uma das perguntas que o ocorrido na época provocou foi pensar “que tipo de leitura de imagem e interpretação o público está tendo nos museus de arte contemporânea, ou no caso de exposições com temáticas como gênero, sexualidade e preconceito?” (VELOSO, 2019, p. 54). Essa indagação, quase como um gatilho, auxiliou o início de uma investigação que buscou diversos casos de censura e intolerância que estavam ocorrendo na esfera arte e educação no ano de 2017. O que levou a

uma produção de dados que, a partir de um momento do processo, tornaram-se imagens. Essas visualidades auxiliaram a questionar e romper com os modos de fazer pesquisas acadêmicas, como por exemplo a pensar distintas formas de “apresentar” os dados de investigação:

Figura 3 - Censurado, Juliana Veloso, 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro ponto debatido na dissertação é a questão da *interpretação literal* e o *ensino de arte* que, a partir do fechamento da exposição, nos levou, dentro do campo da arte e educação, a problematizar os ocorridos. Mas também, a expor nesta pesquisa os agentes que alimentavam plataformas como redes sociais, disseminando interpretações descontextualizadas e realizando ataques e manobras políticas, por exemplo, movendo ações e protocolando pedidos de proibição e fechando exposições, mostras e apresentações (VELOSO, 2019, p. 58) com base em discursos de ódio à classe artística, extremamente moralistas e conservadores. Discursos esses que se expandiram no mesmo ano às instituições de educação, como universidades e escolas. No total, foram abordados na pesquisa 15 casos de censura às artes e à educação em 2017, onde 13 deles foram expostos no formato de *imagem denunciativa*:

Figura 4 - Interdição e censura no cenário artístico do Brasil (2017), Juliana Veloso, 2018

INTERDIÇÃO E CENSURA NO CENÁRIO ARTÍSTICO DO BRASIL (2017)

- 1 - 10 de agosto, Sorocaba (SP), vereador Pastor Luis Santos protocola requerimento solicitando à prefeitura que retirasse o grafite da artista Pannela Castro por se assemelhar a uma vagina, o requerimento foi arquivado;
- 2 - 10 de setembro, Porto Alegre (RS) fechamento antecipado da exposição "Queermuseu - Cartografias da diferença na arte brasileira" pela própria instituição promotora, Santander;
- 3 - 14 de setembro, Campo Grande (MS), três deputados estaduais registram boletim de ocorrência alegando que a obra "Pedofilia", que integrava a exposição "Cadafalso" da artista Alessandra Cunha no Museu de Arte Contemporânea, fazia apologia e incentivo à pedofilia, a obra foi confiscada pela Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente, no dia seguinte foi devolvida sob acordo de classificação etária de 18 anos para a exposição;
- 4 - 15 de setembro, Jundiaí (SP), uma ação promovida por uma advogada, foi acatada pela Justiça impedindo a realização da peça de teatro "O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu", que traz no papel de Jesus a atriz transexual Renata Carvalho;
- 5 - 18 de setembro, Porto Alegre (RS), advogado entra na Justiça pedindo a proibição da peça de Renata Carvalho, juiz nega o pedido;
- 6 - 27 de setembro, São Paulo (SP), manifestações em redes sociais e na rua contrárias à performance "La Bête" de Wagner Schwartz, ao viralizar na internet um vídeo de uma criança escondendo nas mãos e nos pés do artista nu delatado no chão, manifestantes agride o funcionário do MAM alegando pedofilia;
- 7 - 30 de setembro, São Paulo (SP), prefeito se manifesta em rede social contrário à performance de Wagner Schwartz e à exposição Queermuseu após o Ministério Público de São Paulo abrir inquérito para investigar as acusações da performance;
- 8 - 1º de outubro, prefeito do Rio de Janeiro manifesta-se contrário ao interesse do Museu de Arte do Rio (MAR) em receber a exposição Queermuseu;
- 9 - 5 de outubro, Belo Horizonte (MG), outro pedido de suspensão à peça de Renata Carvalho por três advogados, juíza nega solicitação;
- 10 - 5 de outubro, Belo Horizonte (MG), a exposição "Faça Você Mesmo Sua Capela Sistina" de Pedro Moraleida recebe manifestantes que tentam impedir a entrada de visitantes na exposição, alegando que a mesma incitava a pedofilia;
- 11 - 17 de outubro, Fortaleza (CE), dois desenhos da artista Simone Barreto são solicitados a serem substituídos ou retirados pela Universidade de Fortaleza que sediava a mostra XIX Unifor Plástica;
- 12 - 19 de outubro, São Paulo (SP), MASP pela primeira vez proíbe entrada de menores de 18 anos à exposição "Histórias da Sexualidade", depois de quase três semanas volta atrás;
- 13 - 10 de dezembro, Sorocaba (SP), o grafite de Pannela Castro é pintado de cinza em acordo entre secretário de Cultura e promotor de Justiça por alegação de que a obra não seguiu fielmente o seu esboço.

1 - <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/vereador-vo-gentilata-feminina-em-grafite-e-pede-que-artista-se- retire-faz-parca-causar-ghtml>

2 - https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html

3 - <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/obra-de-arte-agredida-e-retirada-de-delegacia-pelo-secretario-de-cultura-de-ms-ghtml>

4 - <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/justica-de-jundiai-proibe-peca-teatral-que-brax-jesus-como-mulher-transgenero-ghtml>

5 - <https://g1.globo.com/rio-grande-do-sul/noticia/juiz-nega-pedido-de-proibicao-de-peca-teatral-com-jesus-transgenero-em-porto-alegre-ghtml>

6 - <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-su-esta-em-todos-os-museus-do-mundo-e-nao-deveria-causar-choque-diz-cirurgao-do-mam>

7 - <https://veja.abril.com.br/politica/doria-diz-que-performance-no-mam-e-uma-afrota-a-liberdade/>

8 - https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/cultura/1507068353_975286.html

9 - <https://www.uol.com.br/app/noticia/teatro/2017/10/05/noticias-teatro,214067,justica-nega-liminar-que-tenho-proibi-peca-em-belo-horizonte-ghtml>

10 - <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/exposicao-de-pedro-moraleida-ja- vista-por-mais-de-sete-mil-pessoas-e-ativo-de-protestos-em-bh-ghtml>

11 - <https://www.apoio.com.br/vidaarte/2017/10/universidade-interfere-em-desenho-de-mulheres-nuas-e-artista-cearense.html>

12 - <https://revistacult.uol.com.br/home/historia-sexualidade-e-classificacao-indicativa-censura/>

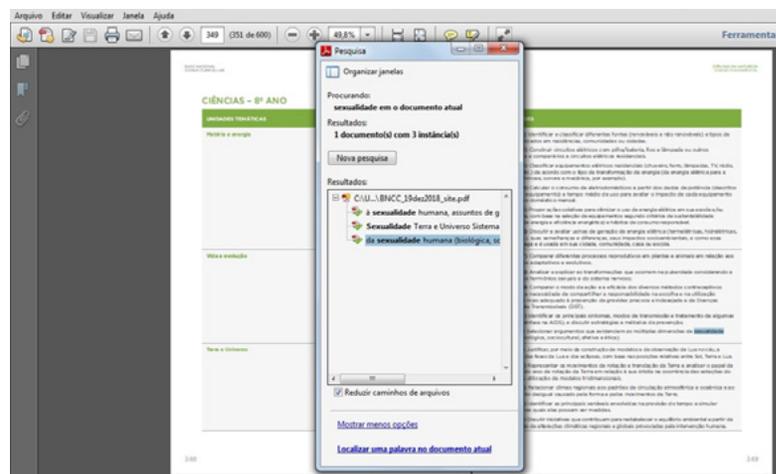
13 - <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/ninguem-ve-obeliscos-de-sorocaba-como-simbolos-falcos-protesta-grafiteira-censurada-22178665>

J.V. Janeiro 2018

Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desse número expressivo de casos de interdições, no mesmo ano, percebeu-se “a necessidade de olhar (...) com mais atenção para as medidas que se tomaram às pressas em relação às alterações e às aprovações da BNCC” (VELOSO, 2019, p. 59). Assim, dediquei parte da pesquisa a consultar e estudar os quatro documentos da Base Nacional Comum Curricular disponíveis para consulta pública, que estavam, na época, em construção. Neles, procurei investigar “onde e como habitam as discussões sobre o corpo” visando “encontrar *quantas vezes* e observar em que *contexto* as palavras ‘corpo, gênero e sexualidade’ aparecem nas quatro etapas de construção do texto da Base” (VELOSO, 2019, p. 61).

Figura 5 - Print Screen da busca por palavras dentro do documento da BNCC, Juliana Veloso, 2019



Fonte: Arquivo pessoal.

Como professora de artes, também pesquisadora e artista, resolvi fazer a mesma investigação das palavras “corpo, gênero e sexualidade” dentro dos documentos da disciplina Arte. Onde a partir de um exercício de criação que “pensa a educação de outros modos com

Foucault” (GALLO, 2015) e saindo do “aquário” como propõe Aquino (2012), mais uma vez o levantamento de dados dentro da área da arte e educação ao qual estava inserida na época - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo -, pode transformar as investigações em denúncias no formato de imagem:

Figura 6 - Tabelas BNCC geral e BNCC arte, Juliana Veloso, 2019

Gráfico BNCC geral	1ª etapa 1ª versão: SETEMBRO 2015	2ª etapa 2ª versão: MAIO 2016	3ª etapa 3ª versão: ABRIL 2017	4ª etapa 3ª versão com ajustes: DEZEMBRO 2017	Ensino médio: DEZEMBRO 2018
Corpo	38	82	73	65	6
Corpos	2	3	0	0	0
Corporal	34	73	43	48	3
Corporais	87	157	93	87	38
Gênero	16	39	19	0	0
Gêneros	0	0	0	0	0
Outros Gêneros	8	24	61	269	51
Sexualidade	5	13	6	3	0
Sexualidades	0	0	0	0	0
Sexo	2	2	3	3	0
Sexos	0	0	0	0	0
Sexuais	0	1	1	1	0
Sexualidades	2	4	6	2	0

Gráfico BNCC arte	1ª etapa 1ª versão: SETEMBRO 2015	2ª etapa 2ª versão: MAIO 2016	3ª etapa 3ª versão: ABRIL 2017	4ª etapa 3ª versão com ajustes: DEZEMBRO 2017	Ensino médio: DEZEMBRO 2018
Corpo	11	31	13	9	-
Corpos	0	0	0	0	-
Corporal	2	2	4	4	-
Corporais	5	13	7	5	-
Gênero	1	2	2	0	-
Gêneros	0	0	0	0	-
Sexualidade	1	4	6	0	-
Sexualidades	0	0	0	0	-
Sexo	0	0	0	0	-
Sexos	0	0	0	0	-
Sexuais	0	0	0	0	-
Sexualidades	2	0	0	0	-

Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda sobre a força da palavra nos documentos, mostro na pesquisa de maneira mais detalhada, algumas relações e disputas de poder dentro da construção da BNCC. Mostrando os pontos específicos do texto e analisando o contexto ao qual foram inseridas as palavras da investigação⁹⁷. Desse mergulho dentro da BNCC pude perceber que

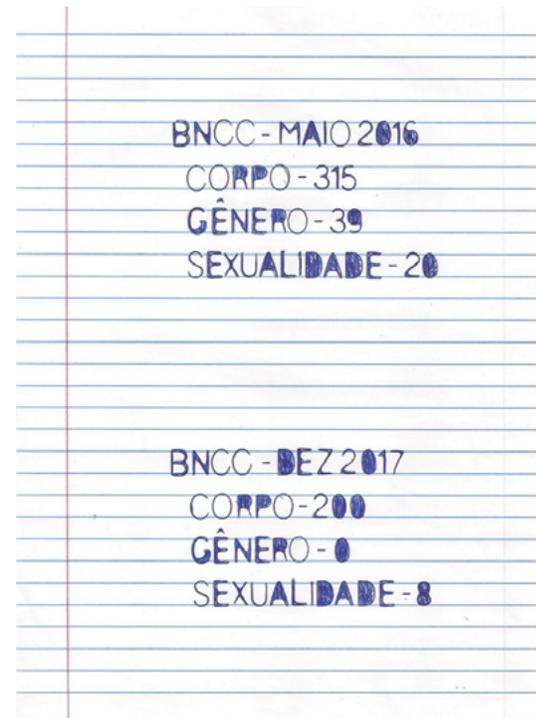
97 Para enxergar melhor os dados, ver o subcapítulo “2.2.3. A força da palavra: relações e disputas de poder dentro da construção da BNCC” na dissertação “Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação”, disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/200410>

“a discussão que caberia problematizar a construção social e cultural dos gêneros fica quase excluída e explicitamente deixada de lado em toda a versão final da Base” (VELOSO, 2019, p. 64). E aqui pensemos com Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro que se “a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (LOURO, 2017, p. 89) podemos, agentes da educação, tomar essas escolhas de palavras dentro de documentos e enunciados como um indicativo, e alerta, de que existem forças conservadoras que tentam se legitimar demarcando suas visões, através da sua infiltração - e uso de seu poder - na construção de documentos importantes para a educação brasileira.

Do movimento de revirar esses materiais, percebendo ausências de corpos e desejos na forma da escrita dentro dos documentos, produziu-se um certo incômodo durante a investigação, desconforto esse que foi se transformando e se assumindo como produção visual. Portanto, os gráficos apresentados e as demais imagens que trago neste ensaio, “foram algumas ‘saídas’ encontradas para ‘resolver’ esse incômodo” (VELOSO, 2019, p. 65), pois no processo investigativo observou-se que:

Discutir as ausências, evidenciando-as por imagem, seja dentro do documento ao usar uma ferramenta de busca, seja criando outra imagem, mostra e, de certa forma, ajuda a pensarmos que podemos criar denúncias a partir de imagens, fazendo da imagem também uma produção de saber e, assim, uma forma outra de legitimar o que se quer “dizer/mostrar”. As imagens artísticas ou não, como gráficos e esquemas, auxiliam-nos a pensar que existem outras formas de inventar pesquisas e que, ao criá-las, podemos enxergar de uma outra perspectiva e de um modo diferente que, por exemplo, na construção da Base, existem relações de força e de interesse que estão diretamente ligadas às escolhas de palavras, visto que elas, dentro de um documento, representam certas disputas por poder (VELOSO, 2019, p. 64).

Figura 7 - Alterações na base, Juliana Veloso, 2018



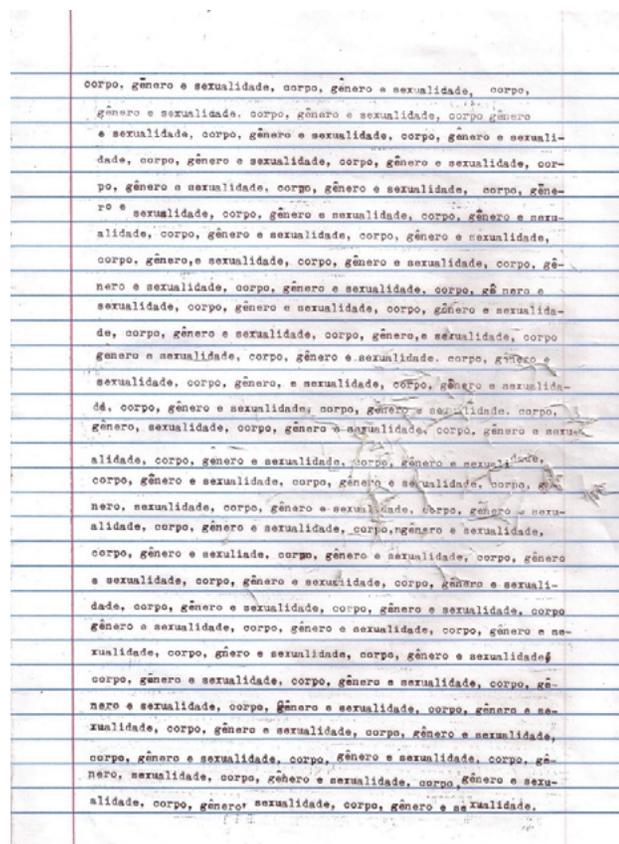
BNCC - MAIO 2016
CORPO - 315
GÊNERO - 39
SEXUALIDADE - 20
BNCC - DEZ 2017
CORPO - 200
GÊNERO - 0
SEXUALIDADE - 8

Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda nesse sentido, quando pensamos sobre “fazer pesquisa” acabamos nos embrenhando no âmbito metodológico do fazer pesquisa, que envolve nada menos que os “modos”, o “como” realizamos pesquisas. Assim, utilizar os materiais de investigação - levantamentos de dados, palavras, enunciados, que abordam fatos e acontecimentos da atualidade - como materiais de criação para criar imagem, criar produção artística, se tornou na pesquisa também uma forma de pensar, uma metodologia de trabalhar. Utilizar certas materialidades como materiais de investigação, transformando-as em produções físicas, me auxiliou a pensar os modos de fazer/pensar pesquisa, como, por

exemplo, ao escolher o que escrever em forma de enunciado em uma folha timbrada. Essa seleção de materiais evidenciou as possibilidades que as produções visuais têm de tensionar os próprios objetos/materialidades que, a meu ver, estão em nossa sociedade impregnados de discursos, como a folha pautada muito utilizada em cadernos escolares, caneta esferográfica, borracha entre outros.

Figura 8 - Tentativa de apagar o corpo, gênero e sexualidade, Juliana Veloso, 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa maneira, procurei com esse ensaio escrito/visual, além de fazer um exercício como o de Foucault (1999), de olhar para discursos, analisá-los e estudar as relações de poder implicadas neles expondo discussões de intolerância e interdições que ocorriam (e ainda ocorrem) em diferentes esferas da arte e educação durante os anos de minha pesquisa, também desejei apresentar em forma de texto e imagem, que *existem formas outras* que nos ajudam a pensar e estabelecer relações de proximidade com as imagens e com as investigações. Saliento mais uma vez que fazer pesquisa onde se pode criar imagens/figuras/gráficos/composições visuais “como forma de denúncia” pode ser “um jeito outro de *fazer pesquisa*” (VELOSO, 2019, p. 66). Um jeito que apesar de continuar a indicar, reforçando, a necessidade de continuarmos problematizando as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no contexto da educação, mostra-nos também que as imagens/visualidades e a criação delas podem contribuir não apenas no levantamento de dados - que são tão importantes para as pesquisas -, mas que as imagens podem, também, ampliar, expandir, os modos de fazer pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. *In*: SARAIVA, Karla, MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas, RS: ULBRA, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. *In*: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre com fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar; PARAISO, Marlucy (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2012.

VELOSO, Juliana de Lima. **Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação**. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200410>



17

Alessandra Baldissarelli Bremm

**Uma filosofia
do ser morada:**
habitar com arte a escola,
a natureza e a maternidade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96283.17



Nesse texto, faço um breve passeio por três vivências pessoais que exercitam modos de habitar com arte o pensamento sobre educação, sobre o meio ambiente e sobre a maternidade. São três dimensões distintas de uma mesma vida sendo colocadas em movimento pela mesma força, a arte. Nesse contexto, habitar com arte sinaliza um desejo de vivenciar cada um desses espaços/tempos em presença e intensidade, fazendo da arte companheira nas cedências e não cedências que emergirem dessas moradas. São três experiências distintas que, a partir da adoção de uma postura artística, inauguram outras formas de habitar e ser habitado nesse mundo, de coexistir. Essa é uma atitude aprendida com Nietzsche e Foucault, que nos encorajam a aproximar-nos da dimensão ético-estética da existência, onde a arte é pensada como exercício de presença, como algo intrínseco à vida. Essa postura exige um comprometimento, uma implicação com o mundo para poder torná-lo seu pelo trabalho sobre si mesmo (FOUCAULT, 2014). Assim, penso na arte como uma postura de vida, mais do que um objeto a ser apreciado, ou executado. Nessa experimentação cotidiana, nesse jogo consigo mesmo e com o mundo, abrem-se possibilidades para criarem-se novas formas de vida, de vida como “vontade criadora”, onde a arte aparece como o “grande estimulante da vida” (NIETZSCHE, 1988).

Em meu percurso como artista visual e professora de arte das séries finais da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, durante cerca de 7 anos habitei diferentes escolas e espaços culturais sempre buscando borrar as fronteiras dos campos artístico e educativo. Enquanto o conhecimento artístico era o que alimentava as minhas aulas, também as minhas próprias inquietações docentes tornavam-se matéria de criação artística, de pensamento artístico sobre escola, docência e educação, resultando em produções expostas em galerias de arte. Mais tarde, no mestrado, a ideia de pensar os processos artísticos como um efetivo modo de pesquisa em educação transformou-se na proposta de uma residência artística em uma escola pública de Porto



Alegre. Assim, por dois anos, re-habitei o que conhecia sobre educação e escola, buscando modos outros de estar com arte no espaço escolar instituído. Um pouco mais adiante e além-mar, me aventurei para habitar outra cultura e outras fronteiras físicas e acadêmicas ao cursar um mestrado na Holanda, explorando as relações entre o meio ambiente e nossas percepções do mundo através da arte. Quase dois anos depois, ao retornar ao Brasil, eu havia literalmente me tornado morada, havia um outro ser habitando dentro de mim, e a maternidade se tornou uma das experiências estéticas mais intensas que já vivi. Hoje, enquanto alinhavo esse texto, mais uma vez sou morada para um novo ser, estou gestando meu segundo filho.

Como veremos nas próximas seções, nos entremeios dos diferentes âmbitos da vida, todos nós, em nossos muitos e múltiplos encontros, produzimos muitas relações de contato, de tensão, de dúvida, de reconhecimento, de fuga e de estranhamento. Nesse movimento, me interessa pensar a própria arte como possibilidade de um tempo presente, interessado no instante, como “uma duração, uma intensidade, uma possibilidade, uma força ou alguma outra coisa” (KOHAN apud SKLIAR, 2014, p. 166) que permita desestabilizar nossas certezas e nos abrir para novas possibilidades de enxergar o mundo. Ao nos permitir entender nossas percepções como resultado de uma construção cotidiana a arte torna-se uma possibilidade de movimentarmos nossa relação estética e investigar as relações emergentes daí, explorando as potencialidades dessas brechas para movimentar o pensamento. As experiências descritas aqui demonstram que é nesse movimento outro que encontramos potência de vida. O passo para trás que a arte ajuda-nos a dar é o mesmo passo que nos faz aproximar-nos ou afastar-nos de algo estranho, pois, seja por curiosidade ou por repulsa, o estranho movimenta-nos de alguma forma. Desenredar as estruturas fixas, tornamos estranhos a cada dia, pode ajudar-nos a lidar com as inquietudes que nos rondam, para que possamos fazer das dificuldades forças para a criação de novas formas de habitar esse mundo.

HABITAR AS MINÚCIAS DA ESCOLA COM ARTE

Durante meu percurso como professora de arte da rede pública, a arte se tornou um espaço para problematizar as experiências docentes cotidianas⁹⁸. Mais tarde, durante o mestrado, juntamente com minha orientadora e grupo de pesquisa, ressignifiquei essas práticas artísticas resultando na construção de um modo artístico de pesquisar em educação: realizei uma residência artística em uma escola da rede pública de Porto Alegre⁹⁹. Foi um modo de pesquisar que se desenvolveu a partir do desejo de habitar com arte o espaço, o tempo e a vida escolar, uma vontade de dispor um outro tempo para pensar na escola, algo bem distante da rotina escolar cronometrada que eu vivenciava como professora regular.

Residir artisticamente em uma escola significou, em primeira instância, desejar estar presente na escola, envolvida com tudo o que faz parte de seu funcionamento, ou ainda, como diz o poeta, “habitá-la na agulha de cada instante, em cada agulha instante: e habitar nela tudo o que habitar cede ao habitante”¹⁰⁰. Para fazer de um lugar nossa residência é preciso estar interessado, estar presente, estar disposto a fazer aquele espaço seu, parte da sua própria vida. Essa escolha torna-se um compromisso, pois exige uma postura de entrega ao outro, sem olhar para as suas faltas, sem projetar no outro o “si mesmo”, em um movimento em que pautar as escolhas torna-se também uma postura ética, política e estética. Portanto, essa atenção aos instantes amplifica

98 As produções artísticas próprias com temática educativa podem ser encontradas no link: <https://alebbremm.wordpress.com/>. Acesso em: 20/01/2022.

99 Defendida em 2017, a pesquisa de mestrado foi realizada sob a orientação da professora Dra. Luciana Gruppelli Loponte, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e culminou na publicação da dissertação “Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação”, disponível no link: <http://hdl.handle.net/10183/170335>. Acesso em: 29/01/2022.

100 Fragmento adaptado da poesia “Habitar o tempo”, de João Cabral de Melo Neto (MELO NETO, 1965, p. 105).

o sentido de participação de uma realidade que transborda os limites do individual, pois demanda uma disponibilidade ao outro. Esse “outro” é pensado também como acontecimento, como experiência, com toda a sua singularidade, inevitabilidade e complexidade (HERMANN, 2014).

Nesse sentido, as produções artísticas foram desenvolvidas na escola com o intuito de promover espaços de encontro entre estrangeiridades. Elas não foram criadas isoladamente e transpostas para o espaço escolar, mas emergiram dali, tomaram a própria escola como matéria de invenção. Somou-se a isso os próprios movimentos inventivos dos estudantes, que, ao interagirem com os trabalhos, também propunham outros modos de olhar para a escola e para a arte. Assim, nessa trama, nesse entrecruzamento entre a arte e a escola, aos poucos, foram sendo criados outros tempos e espaços para pensar, uma característica da arte, como explica Deleuze: “é como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias. Um mapa de virtualidades, traçado pela arte, se superpõe ao mapa real cujos percursos ela transforma” (DELEUZE, 1997, p.78).

A residência, “em sua disponibilidade para”, criou pequenas interfaces entre a pesquisa, as práticas artísticas e a escola. Nessa relação, criou-se também a possibilidade de voltar o olhar para a percepção do meu próprio modo de ser e estar na escola, a partir e além do olhar das pessoas que ali convivem. Estar nessa posição de disponibilidade abre espaço para encontros. Esses encontros, por sua vez, colocam em contato e movimento diferentes percepções do mundo, de vida, de arte, de educação. Como nos lembra Luis Camnitzer: a arte nos permite “especular sobre conexões que são consideradas inaceitáveis, ilegais ou inconcebíveis em outras metodologias que também tratam com o conhecimento. [...]. É uma forma de questionar os sistemas de ordem estabelecidos, e de construir ordens alternativas”¹⁰¹

101 Do original: “[...] especular sobre conexiones que son consideradas inaceptables, ilegales, o inconcebibles en otras metodologías que también tratan con el conocimiento. [...] es una forma de cuestionar los sistemas de orden establecidos, y de construir órdenes alternativos (CAMNITZER, 2016, p. 5, tradução livre).

(CAMNITZER, 2016, p. 5). Dessa forma, a arte apareceu como uma postura cotidiana que possibilitou desenvolver abordagens que extrapolavam e expandiam os limites pedagógicos usuais do ambiente escolar. A residência artística na escola foi se desenhando como uma outra via, um outro caminhar criado no mesmo espaço escolar instituído.

HABITAR COM ARTE OUTRAS FRONTEIRAS FÍSICAS E TEÓRICAS: UM DIÁLOGO AMBIENTAL ENTRE ARTE E VIDA

Cerca de um ano depois do mestrado, decidi investir em um sonho antigo: iria habitar outras moradas acadêmicas, lá do outro lado do oceano, mais precisamente na Universidade de Leiden, na Holanda. Assim, a professora que havia se tornado estrangeira na escola, agora ocupava literalmente a posição de estrangeira não apenas em outro país, língua ou cultura. Agora eu estava habitando também outras fronteiras teóricas ao cursar um mestrado com foco em história da arte e teoria da arte: o mestrado em Arte e Cultura: Arte Contemporânea em uma Perspectiva Global¹⁰².

Após cursar a disciplina “Arte & o planeta Terra: uma visão ecológica da arte contemporânea em todo o mundo” redescobri um antigo interesse pela relação entre arte e natureza e olhei com novos olhos essa paixão que sempre foi velada pra mim (uma herança de família, que veio do campo). Também lembrei um encontro marcante entre arte e natureza que experienciei dois anos antes, ao visitar o Instituto Inhotim, em Brumadinho – MG. Na época, saí de lá sabendo que

102 Master Arts and Culture: Contemporary Art in a Global Perspective: Disponível em: <https://www.universiteitleiden.nl/onderwijs/opleidingen/master/arts-and-culture/contemporary-art-in-a-global-perspective> . Acesso em: 20.01/2022.

precisava compreender melhor como meio ambiente (*environment*) torna-se parte intrínseca da experiência estética: De que formas podemos habitar o meio ambiente através da arte? Meu interesse continuava na articulação entre práticas artísticas contemporâneas e a experiência cotidiana, mas agora relacionada ao meio ambiente. Assim, das tentativas de habitar esses encontros entre arte contemporânea e natureza nasceu a minha segunda pesquisa de mestrado intitulada: Habitando o Meio Ambiente através da Arte: o trabalho de Dan Graham e Olafur Eliasson no Instituto Inhotim como instâncias de estética ambiental¹⁰³.

Em uma publicação institucional do Inhotim, o historiador Frederico Coelho aborda a relação do Inhotim com a terra. Para Coelho, apesar de nossas experiências com a natureza e o meio ambiente alimentarem nossas narrativas sobre nós mesmos e o mundo, ainda há uma distância clara entre o humano e a natureza, que ele chama de “as fronteiras negativas” (COELHO, 2016, p. 107). Coelho, então, delega ao “poder da arte” a missão de ultrapassar “uma relação meramente visual e discursiva com ambos” (Ibid. p. 107). Nesse sentido, se nossa experiência de vida cotidiana é diretamente afetada pelo ambiente e nossas respostas culturais a ele, e se tanto a arte quanto a natureza fazem parte de nossa vida, por que tendemos a pensar nas experiências estéticas na arte e na natureza como duas coisas diferentes?

Para compreender de que formas a interface entre arte e natureza em Inhotim podem nos ajudar a explorar ainda mais a experiência estética no/com o ambiente, analisei duas instalações ao ar livre: as obras *Bisected Triangle*, *Interior Curve (BTIC)*, de Dan Graham, de 2002, e *Viewing Machine* de Olafur Eliasson (2001-2003)¹⁰⁴. Na pesquisa, considere ambas as obras como trabalhos que criam aberturas para uma relação expandida entre a obra de arte, o espectador e o

103 Tese escrita em inglês, disponível no link: <https://hdl.handle.net/1887/76773> Acesso em: 20/01/2022.

104 Dan Graham, Estados Unidos, 1942; Olafur Eliasson, Dinamarca, 1967.

ambiente, indo além da mera aproximação/inserção física de uma galeria construída ou pavilhão na natureza circundante como objetos isolados.

Graham e Eliasson são artistas, arquitetos e sua obra está constantemente transpondo esses domínios demonstrando sua vontade em borrar seus limites. A experiência de ambos na criação de diferentes abordagens aos espaços e a forma como são ocupados pelas pessoas proporcionam desenvolver um sentido ampliado do ambiente, para além da contemplação passiva. A vinculação arquitetônica das obras *BTIC* e *Viewing Machine* flertam com a linguagem da escultura e sua estrutura física, mas vão além, incorporando o espaço circundante em seu próprio sistema, criando um espaço estendido que abrange o contexto imediato onde se inserem e apontando para além dos limites do Inhotim. Para o filósofo Arnold Berleant¹⁰⁵, esta é uma oportunidade oferecida por artistas que criam ambientes, convidando-nos a habitar temporariamente suas obras, e fornecendo as ferramentas para que o espectador expanda suas ideias sobre a arte e o próprio ambiente, sendo um participante ativo que pode expandir suas noções do meio ambiente enquanto se move através dele (BERLEANT, 2002).

Nesse contexto, tanto na arte como na natureza, nossos sentidos são usados para criar uma relação com os ambientes e na construção de nossa percepção. Assim, *BTIC* e *Viewing Machine* podem ser vistos como espaços para experimentar as muitas camadas das diferentes dimensões que criam nossa existência no mundo. Se considerarmos a natureza como uma construção cultural, como Graham e Eliasson fazem ao perceber os ambientes naturais em relação à arte, é possível dizer que estamos nos vendo, tomando consciência de nossa própria presença e, ao mesmo tempo, ampliando a experiência

105 Berleant é um renomado estudioso no campo da estética ambiental (*environmental aesthetics*) como o emergente campo de estudo que torna possível essa atitude, considerando o meio ambiente não apenas como assunto para a arte contemporânea, mas reconhecendo que nossa compreensão e envolvimento com ela afetam nossa experiência artística.



estética além dos limites tradicionais do objeto de arte, da subjetividade do espectador ou dos ideais de beleza. Em ambos os trabalhos encontramos uma experiência multifacetada, que nunca é fechada ou limitada pelas obras. Em vez disso, somos convidados a entrar em um espaço de disponibilidade em que nossos sentidos e pensamentos estão sempre em movimento entre nossas crenças culturais, as condições ambientais que nos afetam e a obra de arte. Ao engajar e incorporar o ambiente na experiência estética, Dan Graham e Olafur Eliasson nos oferecem maneiras de romper nossa percepção habitual em um movimento que amplia nosso escopo de experimentar o mundo e trazendo a arte mais próxima da vida cotidiana. Além disso, como argumenta Berleant, a experiência estética no/com o meio ambiente, nos guia no caminho do respeito e, em tempos de mudanças climáticas, o respeito pela terra é o primeiro passo de uma dura, mas absolutamente necessária, caminhada em direção a uma forma mais consciente de habitar o mundo (BERLEANT, 2002).

HABITAR COM ARTE A MATERNIDADE: TORNAR-SE ESTRANHA PARA SI MESMA, TORNAR-SE MORADA

De volta a terras conhecidas, eu trouxe na bagagem não somente um novo horizonte teórico, cultural e de experiência de vida, mas havia eu mesma, literalmente, tornado-me morada: um ser humano habitava meu ventre. Agora a experiência da maternidade inaugurava em mim um programa de imersão, de residência em mim mesma ao mesmo tempo em que me tornava morada para o outro. Durante a gestação, abre-se espaço para desconhecer o próprio corpo, e para construir novas ideias. Eu ainda era uma, mas agora no plural. Assim, independentemente da forma como nos tornamos mães (seja por



processo biológico, adotivo ou de coração), o encontro com a experiência maternal instaura um processo de constante perda e reconstrução de si mesma, o que percebo ser um caminho muito parecido com os processos artísticos citados nesse texto, guardadas as devidas proporções de intimidade. Como mães em construção estamos em constante estado de criação e ampliação de outros modos de pensar em nós mesmas ao mesmo tempo em que tentamos compreender aquela vida que depende de nós: “inventamos palavras para nomear o indefinível, os estados alterados de consciência do puerpério, os campos emocionais em que ingressamos com os bebês, a loucura indefectível e esse permanente não reconhecer mais a si mesma” (GUTMAN, 2014, p. 13).

Os textos de Laura Gutman (2014), autora especialista em maternidade, me ajudaram a perceber que esse processo de desconstrução da minha própria identidade ao me tornar mãe se assemelhou muito ao que havia vivenciado ao decidir me mudar para outro país, quando há um período de adaptação ao novo contexto e as novas circunstâncias (que, às vezes, parece ser interminável). Como mãe, preciso praticamente aprender a me comunicar em outra língua e lidar com os desafios intermináveis de tentar compreender o que está se passando com aquele bebê. Precisamos simplesmente aceitar novos códigos de conduta: as necessidades do bebê vêm sempre em primeiro lugar. Os amigos muitas vezes se afastam: pois simplesmente não sabem como agir. Do dia para a noite um mundo novo se abre diante de nós. Cada dia representa um novo desafio. Concordo com Gutman quando afirma que tornar-se mãe não é um processo que se assemelha apenas a mudança para um outro país, mas “é como mudar para outro planeta” (GUTMAN, 2014, p. 32). Assim, habitando esse novo planeta da maternidade me vi experienciando muito do que havia estudado sobre experiências estéticas em educação, em arte e sobre o meio ambiente, porém em um nível extremamente pessoal e profundo, em que seguidamente tenho que reinterpretar a minha própria vida para acolher o outro.



As relações de alteridade produzidas nos diferentes tempos e espaços habitados no decorrer deste texto (na escola; em outras fronteiras físicas e teóricas; e por último, com a experiência da maternidade) me levam a pensar em como os encontros provocados por processos artísticos e/ou processos de vida podem produzir outras relações entre o que entendemos por si e pelo outro. Nesse sentido, considero aceito o convite da pesquisadora Nadja Hermann para ampliar a nossa consideração com o estranho “sem procurar classificar, categorizar a presença do outro, mas fazendo reverberar em seu próprio modo de ser sua multiplicidade [...]” (HERMANN, 2014, p. 12). Para isso, também Kristeva (1994) ajuda-nos a pensar em meios de subverter o individualismo moderno, fazendo-nos perceber que somos estrangeiros para nós mesmos, para tornar possíveis outros modos de coexistência, de “coabitação desses estrangeiros que todos nós reconhecemos ser” (KRISTEVA, 1994, p. 10).

As três experiências descritas neste ensaio têm o habitar em comum. Foram encontros com o outro que permitiram movimentar percepções do mundo, de vida, de escola e de arte. Construíram-se modos de habitar alteridades que suspenderam por algum momento as diferenças, abrindo espaço para outros tempos, para além dos que eram familiares. Cansar da rotina apressada da escola foi o que me levou a buscar outras perguntas na arte. Querer ampliar minhas fronteiras teóricas foi o que me levou a buscar um mestrado em outro país e vivenciar outra cultura. Desejar criar outra vida me apresentou a experiência arrebatadora da maternidade desestabilizando as definições pessoais que habitavam em mim. Todas essas experiências foram constantes geradoras de novos questionamentos. Perguntas que foram lançadas para desbotar as certezas que endurecem o cotidiano. Nessas três formas de habitar o mundo, aconteceram tensionamentos entre o familiar e o estranho para produzir espaços outros nesse “entre”. Portanto, ao nos permitirmos realmente ir ao encontro com nós mesmos e com o outro em nossas estranhezas, seja ao habitar

escolas, habitar outros países, ou a maternidade, por exemplo, coabitamos com as nossas próprias diferenças, ampliando os modos de nos relacionarmos no mundo. Esse horizonte novo abre um intervalo breve onde não há um pertencimento a lugar nenhum e permite que se criem espaços de invenção. A arte possibilita que o tempo e o espaço sejam colocados em suspensão, em instantes de criação de outros, e esse foi um movimento constante durante as três experiências relatadas aqui. Ao habitar com arte, a postura de disponibilidade, “de ser constantemente outro, ao sabor dos outros e das circunstâncias” (KRISTEVA, 1994, p. 16) desencadeia um movimento de nomadismo que eleva a potência dessas vivências, promove novos olhares a nós mesmos e aos espaços que habitamos.

Figura 1 - Título: “Habitar e ser morada”, 2022. Colagem fotográfica digital de autoria própria a partir de registros das experiências descritas durante o texto: no meio uma fotografia da residência artística realizada em escola pública de Porto Alegre; à esquerda autorretrato na obra *Bisected Triangle, Interior Curve*, de Dan Graham em Inhotim; e à direita autorretrato da autora na obra *Whirligig (Molinete)*, também de Dan Graham, no MAM – Rio, em 2022. Créditos: Alessandra Baldissarelli Bremm



Fonte: Acervo da autora.

REFERÊNCIAS

BERLEANT, Arnold. "Introduction: Art, Environment and the Shaping of Experience." In **Environment and the Arts: Perspectives on Environmental Aesthetics**, ed. Arnold Berleant. Aldershot, Hants: Ashgate Pub, 2002.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. **Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2017.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. **Inhabiting the Environment through Art: the work of Dan Graham and Olafur Eliasson in Inhotim Institute as Instances of Environmental Aesthetics**. Master thesis in Arts and Culture, University of Leiden, 2019.

CAMNITZER, Luis. **Arte y Pedagogia**. Portal esfera pública. Disponível em: <https://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> . Acesso em: 23 de março de 2016.

COELHO, Frederico. "Landscapes". In: AUTORES DA OBRA. **Futurememory: Inhotim Time Space**. Brumadinho: Instituto Inhotim, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GUTMAN, Laura. **A maternidade e o encontro com a própria sombra**. 1ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: Outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

NIETZSCHE, Friedrich. Fragmentos póstumos, maio-junho de 1888. In: AUTORES DA OBRA/ORGANIZADORES. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe**. Edição crítica organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. 15 vols. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 1988, v. 13, p. 521.

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

Sobre os organizadores

Luciana Gruppelli Loponte

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutora em Educação pela UFRGS, com graduação em Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFPEL. É professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. É líder do Arte-versa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência.

E-mail: luciana.arte@gmail.com

Cristian Poletti Mossi

Mestre em Artes Visuais e Doutor em Educação (UFSM), é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. É coordenador do Grupo de Estudos Povoar: arte, educação, filosofia e outros afetos.

E-mail: cristianmossi@gmail.com

Sobre os autores e as autoras

Alessandra Baldissarelli Bremm

Mestra em Arte Contemporânea (Leiden, Holanda), e em Educação (UFRGS). Licenciada em Artes Visuais (Universidade de Caxias do Sul). Como arte educadora atuou em escolas públicas, instituições e eventos culturais como a VII Bienal do Mercosul. Tem experiência com produção de exposições no Brasil e na Holanda. Recebeu 2o lugar no IV Salão Campus 8, da Universidade de Caxias do Sul, desde então sua pesquisa habita os espaços entre arte, educação e mais recentemente a maternidade. É integrante do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq)

E-mail: alebaldissarelli@gmail.com

Alexandre Santiago da Costa

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Arte-educador com práticas em teatro educação. Líder do GEPEL.ce (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade), Coordenador do Projeto Dandara: narrativas teatrais antirracistas.

E-mail: santiagoalexandre@yahoo.com.br

Bernardo Bustamante Cardona

Doutor em Artes pela Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Maestría pela Pontificia Universidad Javeriana e Especialização pela Pontificia Universidad Javeriana. Foi Coordenador do Congreso em Educación Artística, realizado em 2015, na Colombia e Coordenador de cinco Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística, realizados em Medellín, na Universidad de Antioquia, entre 2009 e 2014. É docente na Facultad de Artes da Universidad de Antioquia, desde 1998.

E-mail: bernardo.bustamante@udea.edu.co

Carine Betker

Mestra em Educação pela PUCRS e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Especialista em Metodologia do Ensino da Arte, pela UNIJUÍ. Licenciada em Educação Artística- habilitação Artes Plásticas, pela UNIJUÍ. Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 2010. É integrante do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS).

E-mail: carinebetker@gmail.com

Carla Giane da Fonseca Amaral

Mestra e Doutora em Educação, pela UFRGS. Especialista em Educação pelo IFSul. Licenciada em Artes Visuais (UFPeI). Professora de Artes Visuais do IF-Sul Campus Sapucaia do Sul. Pesquisadora do Arteversa e do CADE – Diálogos e Estudos em Arte e Cultura na Educação Profissional. Diretora Nacional da Associação Nacional de Professores de Artes dos IFs (Gestão 2022/2024)
E-mail: carlagiamaral@gmail.com

Carmen Lúcia Capra

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) na Graduação em Artes Visuais - licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGED-MP). Pesquisa formação docente, escola e ensino em artes visuais, políticas da arte e da imagem e práticas artísticas e educativas insurgentes, limítrofes ou contra-hegemônicas. Líder o Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (UERGS) e compõe o Núcleo Educativo MARGS-UERGS. Atende a impulsos poéticos improváveis.
E-mail: carmen-capra@uergs.edu.br

Daniel Bruno Momoli

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Estadual do Paraná, campus Curitiba II. É Vice-coordenador do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. É pesquisador vinculado ao Flume-Educação e Artes Visuais (UERGS) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente (GAEFO UNESPAR). Foi Vice-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil-FAEB (2019-2020).
E-mail: danielmomoli@hotmail.com

Deborah Vier Fischer

Mestra e Doutora em Educação, pela UFRGS. Especialista em Educação Psicomotora (FAPA-POA), licenciada em Pedagogia - habilitação Pré-escola (UFRGS). Coordenadora pedagógica da Escola Projeto (Porto Alegre/RS). Trabalhou como professora da educação básica no ensino público e privado, e na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no período de 2004 a 2008. Pesquisadora do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS) e do CEM – Currículo, Espaço e Movimento – Grupo de estudo e pesquisa da Univates/Lajeado – RS.
E-mail: deborahvfischer@gmail.com

Glòria Jové

É pedagoga e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora da Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social da Universidad de Lleida, na cidade de Lleida, Espanha. É coordenadora do grupo Espai Híbrid, na Universidade de Lleida.

E-mail: jovegloria@gmail.com

Grupo Povoar: arte, educação, filosofia e outros afetos

Coletivo de estudo e criação na triangulação arte-educação-filosofia coordenado pelo Prof. Cristian Poletti Mossi (Faced/DEC/PPGEdu/UFRGS). Compõem o grupo (2018-2022) e participam desta publicação: Ariberto de Farias Bauermann Filho (estudante de mestrado em educação e professor de artes da educação básica), Carolina Goulart Kneipp (estudante de graduação em Licenciatura em Artes Visuais), Filipi Barbosa (estudante de mestrado em educação), Giovanna Scholz Rodrigues Fiorentini (estudante de mestrado em educação e professora da educação infantil), Gustavo Monteiro Tessler (mestre em educação e professor de geografia da educação básica), Ilana Peres Azevedo Machado (mestra em educação e coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo), Fernanda Xavier Varella (mestra em educação e professora de artes/dança da educação básica), Mayra Corrêa Marques (mestra em educação e professora de artes da educação básica), Thainan Piuco (mestre em educação e professor de sociologia da educação básica), Vitória Moro Bombassaro (mestra em educação e professora de ciências biológicas da educação básica).

E-mail: estudospovoar@gmail.com

Irit Rogoff

Irit Rogoff é escritora, professora e curadora. É professora de Cultura Visual na Goldsmiths London University, departamento que fundou em 2002. Rogoff trabalha no ponto de encontro entre práticas contemporâneas, política e filosofia. Os projetos curatoriais incluíram A.C.A.D.E.M.Y em Hamburgo, Antuérpia e Eindhoven e “Desregulamentação com o trabalho de Kutlug Ataman” (Antuérpia, Tel Aviv, Berlim) e “Conferência – Posições Não Alinhadas na Educação e Cultura” em Berlim. Rogoff tem escrito extensivamente sobre práticas artísticas participativas contemporâneas e sobre a expansão das artes no social por meio de incursões educacionais, ativistas e epistemológicas.

E-mail: i.rogoff@gold.ac.uk

Karine Storck

Mestra, Especialista e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Licenciada em Artes Visuais pela UFRGS. Professora de artes visuais no Colégio de Aplicação da UFRGS. É integrante do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS) e do PRAPEDI - Programa de Extensão Práticas Pedagógicas do CAp/UFRGS em diálogo.

E-mail: karinestorck@gmail.com

Luis Camnitzer

Luis Camnitzer é artista, curador e professor. Foi curador de artistas emergentes no *The Drawing Center*, em Nova York; curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, curador pedagógico da Fundação Iberê Camargo, e assessor pedagógico da Coleção Patricia Phelps de Cisneros. Vive e trabalha em Nova York, onde atua como professor emérito da Universidade do Estado de Nova York.

Marcelo Feldhaus

Mestre e Doutor em Educação com graduação em Artes Visuais Licenciatura. É professor da Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). É integrante do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS) e vice-líder do GPA - Grupo de pesquisa em arte (UNESC).

E-mail: marceloartesvisuais@gmail.com

Sonia Tramuja Vasconcellos

Mestra e Doutora em Educação, com graduação em Educação Artística e Pintura. Professora adjunta da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Curitiba II/FAP. É integrante do Arteversa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS) e vice-líder do GAEFO - Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (UNESPAR).

E-mail: soniatvasconcellos@gmail.com

Taís Ritter Dias

Mestra e Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Graduada em Licenciatura Artes Visuais pela UFRGS. Atuou como professora de artes visuais na rede estadual (RS). Tem se dedicado a pesquisas em torno das relações entre arte, feminismo e educação. Participa do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS).

E-mail: taisritter@gmail.com

Tathiana Jaeger de Moraes

Mestra e Doutoranda em Educação pelo PPGEdu/UFRGS. Graduada em Licenciatura Plena e Bacharel em Artes Visuais pela UFRGS. Professora de Artes Visuais concursada na Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre, atuando com arte na Educação Infantil. Participa do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS). É presidente da Associação Animal é Tri!.
E-mail: tathij@gmail.com

Índice Remissivo

A

aprendizagem 31, 34, 42, 43, 44, 46, 59, 79, 104, 122, 131, 153, 181, 236
 arte 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 227, 230, 231, 232, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
 arte contemporânea 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 52, 54, 59, 60, 63, 109, 113, 118, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 217, 259, 274, 275, 276
 Artes Plásticas 91, 282, 283
 Artes Visuais 25, 73, 81, 90, 91, 95, 96, 104, 138, 143, 145, 148, 175, 181, 200, 213, 243, 245, 282, 283, 284, 285, 286, 287
 Arteversa 19, 20, 22, 23, 27, 60, 63, 66, 69, 80, 134, 185, 198, 205, 208, 210, 257, 282, 283, 284, 286, 287

C

comunidade 21, 26, 47, 59, 77, 80, 103, 122, 144, 148, 167, 174, 207, 214
 conhecimento 20, 23, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 45, 46, 48, 53, 59, 60, 75, 76, 78, 79, 83, 98, 101, 112, 124, 142, 158, 180, 181, 184, 197, 199, 201, 207, 218, 221, 222, 224, 225, 226, 232, 244, 251, 270, 273
 crianças 32, 33, 75, 85, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 135, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 175, 210, 222
 crítica 24, 37, 40, 44, 49, 50, 51, 56, 74, 76, 113, 154, 155, 159, 174, 178, 200, 201, 219, 220, 225, 257, 281
 cultura 33, 42, 43, 44, 49, 52, 55, 75, 85, 104, 105, 117, 148, 178, 183, 191, 202, 217, 226, 271, 274, 279
 cultural 37, 42, 45, 63, 70, 76, 78, 106, 140, 150, 157, 160, 167, 169, 173, 197, 198, 264, 276, 277

D

debates 21, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 153, 154, 159, 217, 218, 224
 discussão 24, 25, 36, 40, 41, 42, 49, 52, 54, 55, 56, 97, 98, 122, 197, 198, 217, 264
 docente 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 59, 60, 63, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 86, 87, 88, 95, 96, 98, 111, 113, 117, 119, 122, 125, 134, 159, 160, 165, 181, 186, 187, 188, 190, 197, 198, 209, 210, 211, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 228, 231, 283, 284

E

educação 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 60, 63, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 100, 103, 104, 105, 119, 124, 125, 127, 129, 130, 135, 139, 140, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 173, 181, 185, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 224, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 236, 238, 239, 241, 244, 245, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 278, 281, 282, 283, 284, 285, 286

Eixos 90, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105

ensino de arte 83, 205, 243, 245, 260

escola 20, 21, 22, 26, 28, 31, 42, 53, 62, 69, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 86, 88, 89, 116, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 143, 144, 145, 148, 150, 153, 154, 156, 158, 165, 196, 197, 198, 205, 207, 208, 209, 211, 217, 218, 219, 222, 226, 232, 254, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 279, 280, 281, 284

escrita 78, 85, 91, 97, 147, 180, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 240, 244, 246, 254, 264, 275

estética 19, 20, 26, 27, 28, 40, 51, 52, 69, 70, 74, 83, 87, 108, 112, 113, 119, 120, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 190, 191, 193, 198, 204, 205, 209, 211, 212, 213, 221, 244, 270, 271, 272, 275, 276, 277

ética 27, 76, 79, 108, 112, 113, 134, 141, 154, 155, 180, 183, 187, 190, 191, 198,

204, 205, 212, 221, 237, 239, 248, 249, 254, 272

F

filósofo 54, 80, 114, 142, 154, 156, 161, 248, 276

formação 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 59, 60, 62, 63, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 88, 91, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 117, 119, 145, 146, 150, 157, 159, 160, 162, 165, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 217, 218, 225, 226, 244, 245, 246, 284

H

história 31, 43, 50, 74, 76, 114, 115, 120, 182, 194, 204, 219, 220, 222, 227, 244, 246, 274

I

indivíduo 34, 57, 84, 191, 234

infância 21, 25, 26, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 223, 245

L

leitura 23, 39, 170, 188, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 259

licenciatura 25, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 106, 160, 194, 245, 284

M

macropolíticas 139, 140

mediação 101, 106, 159, 184, 204, 213
metodologia 34, 41, 59, 60, 81, 186, 207, 251, 265

micropolítica 139, 140, 141, 150

museu 22, 32, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 62, 67, 69, 196, 197, 206, 207, 208, 216, 221, 245

O

oficinas 100, 148, 181, 232

P

pedagogia 26, 34, 35, 51, 70, 78, 85, 153, 155, 157, 158, 159, 164, 165, 167, 174, 176, 180, 181, 183, 188, 200, 201, 212, 223, 254, 281

pesquisa 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 40, 41, 52, 69, 79, 81, 86, 89, 92, 97, 98, 102, 104, 132, 134, 139, 140, 141, 146, 149, 150, 167, 180, 183, 185, 186, 188, 189, 193, 197, 198, 199, 208, 210, 211, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 257, 259, 260, 262, 263, 265, 267, 270, 272, 273, 275, 282, 283, 284, 286, 287

política 25, 49, 54, 63, 65, 74, 75, 76, 78, 79, 83, 113, 145, 154, 155, 167, 168, 189, 190, 193, 203, 204, 205, 206, 212, 213, 238, 239, 272, 285

práticas pedagógicas 23, 66, 91, 113, 154, 160, 161, 199, 209

professoras 22, 85, 91, 92, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 134, 180, 184, 187, 188, 189, 193, 207, 208, 224, 228

professores 32, 35, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 78, 91, 92, 93, 96, 99, 102, 103, 104, 105, 111, 116, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 153, 180, 181, 184, 186, 187, 189, 191, 193, 203, 206, 207, 208

profissional 35, 95, 122, 180, 253

R

relatos 95, 98, 101, 103, 150, 181, 216

T

trabalho 8, 21, 26, 34, 40, 45, 47, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 75, 79, 80, 81, 83, 91, 92, 93, 95, 105, 132, 146, 148, 149, 155, 157, 158, 160, 162, 163, 167, 173, 174, 175, 176, 189, 193, 243, 247, 270, 275, 285



www.pimentacultural.com

arteversa

arte,
docência
e outras invenções

