

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCADORARTISTA:
ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS
E INTERCULTURA**

TESE DE DOUTORADO

Viviane Diehl

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**EDUCADORARTISTA:
ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS
E INTERCULTURA**

Viviane Diehl

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Área de Concentração em Educação e Intercultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Phd. Valdo Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diehl, Viviane
Educadorartista: encontros da educação, artes visuais
e intercultura. / Viviane Diehl.-2015.
234 p.; 30cm

Orientador: Valdo Barcelos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Educadorartista 2. Artes visuais 3. Intercultura
4. Educação I. Barcelos, Valdo II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Viviane Diehl. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, que segue assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**EDUCADORARTISTA:
ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS
E INTERCULTURA**

elaborada por
Viviane Diehl

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Dr. (Presidente/Orientador)

Elenor Kunz, Phd (UFSC)

Graciela R. Ormezzano, Dr^a. (UPF)

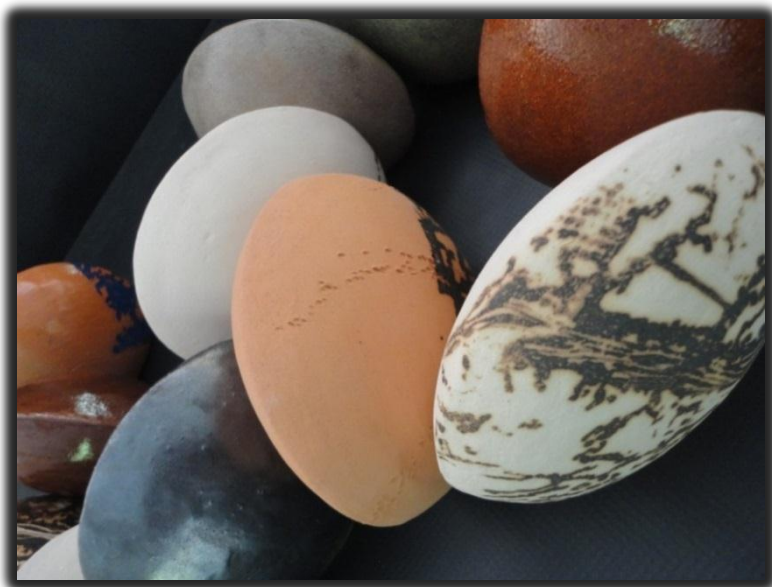
João Batista de A. Figueiredo, Dr. (UFC)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)

Guilherme Carlos Corrêa, Dr. (UFSM)

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 24 de novembro de 2015



GRATIDÃO

Aos “encontros compartilhados” (título da obra na imagem acima) na minha vida com todas as pessoas que fazem parte dela e colaboraram para a produção desta tese, ofereço minha gratidão. Dentre esses colaboradores, de modo especial, agradeço as educadorartistas Elisa Iop e Raquel Andrade Ferreira que aceitaram e assumiram comigo esta escrita, e ao meu orientador Valdo Barcelos. À Lilian Araldi Cordeiro que foi uma companheira muito importante nas suas considerações de educadora artista. Por tudo, a todos e todas, obrigada!

MUITAS LUAS
MUITOS ENCONTROS



Quatro luas
Quatro estações do ano
Quatro anos

Quatro pontos cardeais
Quatro elementos da natureza
Quatro quartos da hora
Quatro câmaras do coração
Quatro funções da consciência

Quatro arquétipos:

O guerreiro: educando

O mestre: educador

O curador: público

O visionário: artista

O Caminho quádruplo¹

PAISAGENS DO TEMPO...

Tempo da arte, tempo da educação

O educador, o artista.

EDUCADORARTISTA

¹ O formato do texto da tese que é apresentado com quatro lados de medidas iguais.

RESUMO

EDUCADORARTISTA: ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS E INTERCULTURA

AUTORA: VIVIANE DIEHL

ORIENTADOR: VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de novembro de 2015

Esta tese de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional, que contempla a temática Educação e Intercultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo compreender de que modo a constituição do educadorartista pode interferir na educação intercultural em arte para o Ensino Médio. Para tanto, propusemos identificar como se constitui o educadorartista, reconhecer como se configura seu processo pedagógico e artístico, compreendendo de que modo esse posicionamento pode interferir na educação intercultural em arte para o Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). As narrativas autobiográficas das educadoras, que são artistas visuais, compõem a metodologia deste estudo para a produção das informações, numa concepção de pesquisa em processo relacional. Os temas de interesse elegidos permitiram compreender o significado dos encontros para compartilhar a experimentação da vida, da arte e da cultura, que atravessam a formação do educadorartista e sua atuação propositora estético-pedagógica num entre-lugar de liberdade e criação inventiva, como forma de conhecimento, para uma educação intercultural na qual o educando seja participador.

Palavras-chave: Educadorartista. Artes visuais. Intercultura. Educação.

ABSTRACT

EDUCADORARTISTA: ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS E INTERCULTURA

AUTORA: VIVIANE DIEHL

ORIENTADOR: VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de novembro de 2015

The present thesis for Doctorate in Education, following the research line of formation, knowledge and professional development, which conducts the subject of education and interculture within the Federal University of Santa Maria's Post-graduation Program in Education has as its goal to understand how the constitution of the artist-educator can interfere in the intercultural education in Arts for the high school system. In order to do that, we posed the questions of identifying how the artist-educator is formed, of recognizing how his artistic and pedagogical process is organized, as well as understanding in which way this position can interfere in the intercultural education in Arts for the high school system. We conducted this research at the Rio Grande do Sul's Institute of Education, Science and Technology (IFRS in portuguese). The autobiographical narratives of the educators, themselves visual artists, are used to elaborate the present study's methodology in order to produce the necessary information for the research in a relational research conception. The chosen subjects of interest allowed us to understand the gatherings, which aim at the sharing of life's experimentation, of Arts and of culture, concepts that pass through the constitution of the artist-educator and his action that always poses aesthetic and pedagogical questions in an in-between place of freedom and inventive creation as a form of knowledge, aiming at an intercultural education where the student can be an active participator.

Keywords: Artist-Educator. Visual Arts. Interculture. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Obra “Encontros” – Módulos em cerâmica esmaltada. 1996	23
Figura 2 -	Desenho no caderno da 1ª série do Ensino Fundamental, 7 anos,1971.....	21
Figura 3 -	Trabalhando no <i>atelier</i> , 2010. Fonte: Acervo pessoal da autora. ..	33
Figura 4 -	Hélio Oiticica. B13 Bólide Caixa 10	61
Figura 5 -	Encontro com alunos no curso Técnico em Cerâmica	72
Figura 6 -	“Tempo velado”, 2013. 50 x 50 cm.....	146
Figura 7 -	Elisa Iop no dia da entrevista, Erechim, RS, 2015.	148
Figura 8 -	Jogos de damas em pequena dimensão. Xilogravura e madeira.	154
Figura 9 -	“Terra-Mãe”, de Elisa Iop.....	158
Figura 10 -	Obra de Sônia Loren - Plotagem.....	158
Figura 11 -	“Negra-Auta” - Detalhe da obra “Encontros e desencontros	161
Figura 12 -	Raquel Andrade Ferreira no dia da entrevista mostrando a dissertação “Livro Labirinto”	163
Figura 13 -	“250 km ao sul”. Caneta esferográfica s/ tecido voil/	166
Figura 14 -	“Dilacerado”	168
Figura 15 -	Projeto-Texto impresso em vinil/ adesivo sobre parede-papel....	170
Figura 16 -	“Guardiões”	174
Figura.17 -	Raquel Ferreira - Era domingo e o almoço havia sido servido” ...	190
Figura 18 -	Elisa Iop – Fragmentos da vida de Efigênia – 2003/2004.	192
Figura 19 -	Viviane Diehl – “Encontros Compartilhados” – 2015.....	221

SUMÁRIO

	PREPARANDO ENCONTROS: MUITAS LUAS E PAISAGENS...	21
1	PRIMEIRA LUA	45
	ENCONTROS COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE	45
1.1	Reflexos do experimental e da coletividade	50
1.2	Luminescências educacionais e relacionais nas produções Artísticas contemporâneas	69
1.3	A participação e a experiência estética propositora na educação intercultural em arte	82
2	SEGUNDA LUA	95
	O EDUCADORARTISTA QUE SE CONSTITUI E A ATUAÇÃO PROPOSITORA	95
2.1	No interstício das luas: o educadorartista	99
2.2	Ciclos lunares que sinalizaram professores artistas	112
2.3	Na criação inventiva de uma proposição estético-pedagógica	126
3	TERCEIRA LUA	139
	OS SINAIS LUMINOSOS QUE INTENTAMOS PERCORRER	139
3.1	Como eleger os sinais?	141
3.2	Educadorartistas que compartilham: o que constitui a formação de educadora e de artista	146

4	QUARTA LUA.....	177
	DO QUE PENSAM, DO QUE DIZEM, DO QUE FAZEM	177
4.1	De que modo atuamos: as implicações interculturais pedagógicas e artísticas.....	180
4.2	Arte e educação intercultural: proposições estético-pedagógicas .	201
	COMPARTILHANDO OS ENCONTROS	215
	REFERÊNCIAS.....	223

PREPARANDO ENCONTROS: MUITAS LUAS E PAISAGENS...

*[...] pensa que a certeza impede a transformação.
Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não pergunte quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.
(LARROSA, 2013, p.41)*

Esta proposta que apresento como Tese de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, que contempla a temática Educação e Intercultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, é a

atuação do educadorartista² como uma proposição estético-pedagógica na educação intercultural em arte para o Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, cotidiano que tenho vivido.

Os encontros que habitam³ esse lugar de educadorartista há muito mobilizam minhas problematizações, reflexões, criações, produções artísticas visuais e educativas, como pode ser observado na obra “Encontros” produzida em 1996 (Figura 1).

² A compreensão semântica da escrita do termo “educadorartista” – composto por aglutinação e definido pelos artigos que o antecedem – parte de uma vivência pessoal e considere a minha trajetória que iniciou com a formação docente, no Ensino Médio para o Magistério, assim, escolhi a palavra “educador” para preceder a palavra “artista”, numa formação que foi se constituindo ao longo da vida.

³ No sentido atribuído pela artista Lygia Clark, “habitar” torna-se o equivalente do comunicar, ou relacionar-se (apud SPERLING, 2008, p. 131).



Figura 1 – Obra “Encontros” – Módulos em cerâmica esmaltada. 1996.

Fonte: Acervo pessoal da autora (1996).

A escolha pela palavra “educadorartista”, que aparece sem caracteres entre os dois termos, se dá pelo entendimento de que esta atuação perpassa os campos da arte, da educação e da cultura, numa formação híbrida, sem que sejam delimitadas as bordas, os limites fronteiriços, desses lugares de

entrecruzamentos, desses “entre-lugares”⁴ (BHABHA, 2013), que estão para além do que definimos como espaços⁵ educativos institucionalizados.

Cabe aqui um esclarecimento do que compreendo como atuação do educador e do professor. O educador elabora um processo de ensino e de aprendizagem, a partir do diálogo que transpõe limites de espaço e configura um estado de si vivido coletivamente na cultura (BRANDÃO, 2002). Sua proposição é organizada para movimentar a experiência (OITICICA, 1970; LARROSA, 2002) que incentiva a participação, que instiga as relações, que provoca desejo de ampliar saberes de si, do outro e do mundo, numa perspectiva intercultural (FLEURI, 2003).

Desse modo, o educador mobiliza encontros, para que seja possível estabelecer relações e apropriações que suscitem a criação e a liberdade com atenção à cultura dos educandos, aos lugares que habitam, ao conhecimento, ao que pode provocar transformações (FREIRE, 2003; BARCELOS, 2013).

⁴ O autor compreende o entre-lugares como “emergência dos interstícios” que possibilitam os hibridismos culturais, onde as experiências coletivas são negociadas pela colaboração, pela contestação e pelo conflito, “como momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p. 20). A escrita do termo “entre-lugar” vai ser mantida de acordo com a redação do autor, mesmo com a reformulação ortográfica.

⁵ Compartilho com Carvalho (2005, p.141) a definição de espaço “como localização e condicionantes de ordem física e material”. Lugar que demanda “atribuições de ordem simbólica, cultural, histórica e sociais”, ampliando a compreensão limitada ao suporte físico, pois sua existência é envolvida e indissociada das experiências do mundo. Assim o lugar tem um sentido de um local marcado pelo uso, que não se limita aos aspectos físicos, mas se amplia para o encontro e as relações entre objetos, sujeitos e contextos culturais.

Quando me refiro ao professor, estou considerando que pode ser uma atuação limitada a um contexto marcado pela memorização e pela rigidez na busca de definições, padronizações, ordenações. O professor assume uma postura centrada no discurso daquele que sabe, restringindo-se ao espaço institucionalizado da sala de aula, para transmitir conhecimentos desvinculados da experiência vivida, num exercício de reprodução fragmentada.

Nesse contexto, professores naturalizam um cotidiano escolar que contempla memorizações, práticas descontextualizadas, teorizações, reprodução de metodologias repetitivas e inadequadas, cópias e releituras que desinteressam os educandos. Muitas dessas práticas apresentam um fazer sem propostas e sem reflexões que atendam às necessidades do cenário intercultural que estamos vivendo, criando um pensamento de arte apenas como distração, embelezamento e recreação e que passa longe da arte contemporânea.

O educadorartista é compreendido, neste estudo, como aquele que atua⁶ educando na área de artes visuais e é artista, que desenvolve a sua produção em arte.

⁶ O conceito de atuar é proposto a partir do “Teatro do Oprimido” (2006, contracapa), de Augusto Boal (1931-2009). “Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada um, de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça

O termo educadorartista não implica uma distinção de gênero, pois considero que o abriga em si para formar o termo que une as duas palavras.

Ao considerar algumas reflexões que sinalizam esta tese, surgem muitas questões que movimentam o desejo de pesquisar, de investigar, de promover encontros ou mesmo desencontros que contribuam para compreender o que está posto: como pensar os modos de ser do educador que também é artista, um educadorartista? O que constitui o educadorartista? Podemos pensar a docência em arte a partir da cultura? Como se configuram os entre-lugares da educação intercultural em arte? Quais sentidos e significados são construídos nesse entre-lugar? No que interfere a atuação do educadorartista, a partir dos arranjos que temos presenciado na educação em arte? Que experimentações são vivenciadas? Quais proposições possíveis na educação intercultural em arte?

Essas muitas questões delineiam o problema de pesquisa, para que possamos compreender de que modo a constituição do educadorartista pode interferir na educação intercultural em arte para o Ensino Médio.

Como forma de atingir este objetivo nos propomos a identificar como se constitui o educadorartista; reconhecer como se configura o processo

pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar [...] Até mesmo dentro dos teatros [...] Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões exatamente como nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia”.

pedagógico e artístico do educadorartista; compreender de que modo esse posicionamento pode interferir na educação intercultural em arte para o Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, pensei na formação do educadorartista como Licenciado em Artes Visuais e com produção artística atual, a partir da formação como bacharel ou mesmo uma formação não institucionalizada. Considerei que a formação como licenciado poderia contribuir com mais propriedade para a constituição do educador, mas não foi o que encontrei.

No IFRS, há docentes de arte com formação acadêmica, o que confere a eles a condição de licenciados, há, também, docentes que são bacharéis na área de Artes e suas especificidades. Os professores bacharéis em arte demandam uma formação com equivalência à docência, para atuar na educação em arte, conforme os critérios de cada instituição empregadora e, por vezes, não produzem artisticamente.

Há os docentes licenciados em Artes Visuais que têm produção artística, com a formação de bacharel ou não, sua atuação é compartilhada na educação e no percurso construído como artista.

As possibilidades de atuação como professores de arte, com produção artística ou não, podem ser consideradas como sendo as de professores

artistas⁷ por diferentes perspectivas adotadas pelos pesquisadores que tratam deste tema (BASBAUM, 2005; LOPONTE, 2006; FÁVERO, 2006; SALLES, 2009; ALMEIDA, 2009; MATTAR, 2010; VAZ e OLIVEIRA, 2011; CORAZA, 2012; IRWIN, 2013; RACHEL, 2014).

Entre esses estudos pesquisados, é recorrente serem apresentados professores artistas que atuam nos cursos de graduação nas universidades. Por outro lado, a atuação de professores artistas mencionada na educação básica ainda é limitada, como constatamos na dissertação de Patríciane Terezinha Born (2012)⁸, num artigo de Isabel Marques (2012)⁹ e no livro¹⁰ de Denise Pereira Rachel (2014).

⁷ O termo “professor artista” escrito separadamente será usado neste estudo, para se referir, de modo geral, à atuação do professor e da professora de arte que pode ser artista, como também, para aqueles que desenvolvem uma docência poética sem a condição da produção de arte (LOPONTE, 2006; CORAZA, 2012; FORTE, 2013).

⁸ “Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas”, defendida em 2012, foi orientada pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, UFRGS.

⁹ No artigo, “Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação”, a pesquisadora apresenta relações da dança, arte e ensino. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544/60582>>.

¹⁰ “Adote um artista, não deixe ele virar professor” apresenta a pesquisa desenvolvida no programa de mestrado da UNESP, orientada pela Profa. Dra. Carminda Mendes André, com alguns conceitos e um exercício de reflexão do professor-performer, a partir da sua própria atuação nas escolas municipais de São Paulo.

Portanto, é com educadorartistas que atuam no Ensino Médio e produzem artes visuais que compartilho a produção desta tese, pensada a partir do meu lugar de educadorartista.

Esse entre-lugar, onde me constituo educadorartista, tem sido produzido há muito tempo, desde a infância, num período de formação contínua, participando de inúmeros cursos, eventos, encontros, no campo educação e das artes visuais, onde fui descobrindo a cerâmica.



Figura 2 – Desenho no caderno da 1ª série do Ensino Fundamental, aos sete anos, 1971.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

O convívio com a docência deu-se acompanhando a vida profissional de minha mãe, que era professora do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Cursei o Magistério, iniciei a docência em 1983 e, na graduação, decidi pelo curso de Educação Artística, com a licenciatura e o bacharelado em Artes Plásticas, seguido de algumas especializações e do Mestrado em Educação¹¹, na Universidade de Passo Fundo (UPF/RS).

Em 1992, iniciei como educadora na rede estadual, onde atuei na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por aproximadamente vinte anos, compartilhada, por dez anos, com a educação no Ensino Superior, especialmente na cerâmica, nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia, em instituições privadas do RS e SC, e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

As minhas incursões no espaço do *atelier* também começaram cedo. Ao longo dos anos, foi se consolidando, o espaço foi sendo organizado, as aulas de arte acontecendo e as produções artísticas foram surgindo.

Inicialmente, abrangia diferentes linguagens das artes visuais, para ensinar e aprender, produzindo diálogos com proposições de criação. Constituíam-se um lugar de encontros, ou mesmo desencontros, relações compartilhadas no espaço do *atelier* e fora dele. As experiências, as

¹¹ Dissertação intitulada “Educação do sensível: modelando o barro e (re)significando o corpo”, defendida em 2006, sob orientação da Profa. Dra. Graciela Renné Ormezzano, UPF/RS.

aprendizagens, as descobertas e as produções povoavam o lugar com aqueles que frequentavam e com quem estava de passagem. A cerâmica foi tomando espaço e somou colaboradores profissionais quando constituí uma indústria artesanal.

A cerâmica artística e comercial envolvia a experimentação, a criação, a produção, tudo acontecia ao mesmo tempo, ensinando e aprendendo. Livros, barro, estecos, pincéis, fornos, materiais didáticos e muitos outros de possibilidades estéticas expressivas compõem o *atelier* como um lugar de encontros.



Figura 3 – Trabalhando no *atelier*, 2010.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2010).

As contínuas tarefas cotidianas dos compromissos comerciais no *atelier* e as atividades na educação, por vezes, minimizaram o envolvimento com a pesquisa, a criação e a produção da cerâmica artística, produzindo movimentos de intensidades distintas e alternadas na atuação como educadorartista.

No Ateliê de Cerâmica¹², da UFSM, a produção artística ganhou impulso nos encontros compartilhados com os alunos e professores do curso de Artes Visuais e da Educação, entre outros. Naquele período, entre muitas atividades que aconteciam concomitantemente, vislumbrei a possibilidade de aproximação com o Programa de Pós-Graduação, para conhecer os temas que orientavam os diálogos e reflexões da pesquisa em Educação. Movida pela curiosidade e interessada em aprender continuamente, participei como aluna especial e, logo depois, passei a fazer parte do Núcleo Kitanda¹³ (Grupo de Pesquisa em Educação e Intercultura) e do GEPAEC¹⁴ (Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura), para, depois, ingressar no doutoramento.

Atualmente, sou educadorartista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz, na área de

¹² A atuação como professora de cerâmica substituta, no Atelier de Cerâmica, do Centro de Letras e Artes, da UFSM/RS, aconteceu de outubro de 2009 a outubro de 2011.

¹³ Grupo coordenado pelo professor Valdo Barcelos, diretório do CNPq. http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708BJS4ELU_

¹⁴ Grupo coordenado pela Professora Marilda Oliveira de Oliveira, diretório do CNPq. <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708PCLVVDX> .

Arte/Cerâmica, onde atuo indissociadamente no ensino, na pesquisa e na extensão. As aulas de arte acontecem nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e no curso Técnico em Cerâmica, entre outros.

Experimentando e criando na educação em arte e na cerâmica artística, tanto no IFRS, quanto no *atelier* Vivie Diehl, sigo produzindo e participando de exposições individuais e coletivas, mostras, salões, congressos e outros eventos em âmbito nacional e internacional, com premiações.

O diálogo do processo criativo com a produção plástica proporciona relações que se inscrevem na materialidade da argila, na potencialidade expressiva da linguagem cerâmica. Reflexões a partir do tempo e do espaço habitado, dos ciclos, do vivido, do encontro, corroboram o entendimento das relações cotidianas que se estabelecem no entorno cultural e são produzidas artisticamente. As séries mais recentes nomeadas “Muitas Luas”, “Paisagens do Tempo” e a retomada dos “Encontros” são reflexões sobre o caráter cíclico e singular nas relações da vida cotidiana, no fluir do viver.

Esse entre-lugar como educadorartista é um exercício cotidiano construído perante o que é vivido nos saberes da experiência. Saberes que vamos acolhendo a partir dos modos como respondemos ao que acontece no contexto intercultural, aos sentidos que atribuímos no transcurso do vivido.

A atuação do educadorartista permite um universo de experimentações, de realizações, de satisfação, de reconhecimento, de conquistas, mas, também, de desafios, de dificuldades, de decepções, entraves e limites que são vivenciados nos encontros. A arte ainda é desvalorizada no contexto escolar e fora dele e, quando culturalmente percebida, é reconhecida pelos padrões clássicos legitimados.

A concepção desta pesquisa compartilhada com as contribuições da literatura, a partir da escolha de vários autores que podem mobilizar um diálogo híbrido, transita por entre perspectivas epistemológicas sem a preocupação com limites ou conflitos que possam suscitar. Desse modo, a escrita desta tese não vai adentrar especificamente em conceitos que podem estar sinalizados pelas marcas aparentes deixadas pelo caminho.

Também não serão abordados os projetos pedagógicos, legislações, programas e documentações oficiais em geral, que, muitas vezes, apresentam informações parciais, e cujos subsídios para esta pesquisa não são considerados de relevância. Compartilho, especialmente, a experiência vivenciada dos educadorartistas, o que os constitui, o que dizem, o que pensam, como atuam e, sendo assim, a tese é transpassada por quadros com imagens e textos narrativos de um entre-lugar que habito como educadorartista.

Como possibilidade para pensar a educação em arte numa perspectiva intercultural, no primeiro capítulo, compartilho, especialmente com Barcelos (2013) e Oiticica (1966), a proposta de uma educação “que tenha como intencionalidade de ação contemplar a participação e ampliar a experiência estética das pessoas” (BARCELOS, 2013, p. 103).

A educação mediada pela arte (BOURRIAUD, 2011) que privilegia a participação e a experiência estética (OITICICA 1966; ORMEZANO, 2007), pode ser pensada a partir dos modos de ver, interagir e compreender o contínuo processo de movimentar o saber da experiência.

Os estudos sobre a constituição do educadorartista proposta nesta tese, as concepções de professor artista abordadas pelas pesquisas, bem como a atuação estético-pedagógica “propositora” (CLARK, 1968) são detalhados no segundo capítulo, para pensar o educador em arte que não limita suas ações aos espaços educativos e artista que não restringe sua atuação no campo da arte, mas, sim, um educadorartista problematizador e propositor de encontros interculturais.

O educadorartista é constituído por tudo que transpassa a construção de si, que não se encerra na formação institucionalizada academicamente. Ele é, também, construído no cotidiano, nas experiências e nos acontecimentos, em movimentos contínuos nesse entre-lugar da cultura. Na formação do

educadorartista, o educador e o artista *cooperam*¹⁵ para a atuação estético-pedagógica como propositores, de modo a contemplar percepções e experiências vivenciadas no contexto intercultural onde atuam os educadorartistas e os educandos “participadores”¹⁶.

Compartilho com a artista e professora Lygia Clark (1920-1988) e com a arte de Hélio Oiticica (1937 – 1980) as reflexões apresentadas para uma educação estético-pedagógica. Uma educação desse tipo pode ser pensada como geradora de condições de possibilidades para o diálogo e para a liberdade, a partir das experiências interculturais criadoras e inventivas, críticas e estéticas que a produção artística pode proporcionar, de modo a movimentar relações com o mundo, naquilo que a vida tem de instável e inesperada (CARNEIRO, 2004, p. 52), nas suas fragilidades que, nem por isso, são menos significativas para a vida.

Os modos de olhar o que constitui o lugar do educadorartista não serão assumidos como verdade, não tem a intenção de prescrever, de julgar, nem

¹⁵ Teoria da Cooperação a partir de Maturana (1985-1993 apud FRANCO, 2002) entendido como “operar juntos”.

¹⁶ Esta expressão de Hélio Oiticica (OITICICA, 1966) é usada para designar a participação do espectador, aquele que, ao interagir com a obra de arte, decorre também a transformar, a criar a obra, passando a fazer, assim, parte de sua autoria. E foi apropriada por Barcelos (2013, p. 103) ao propor “*uma educação nos trópicos*”, para designar o educando que passa de espectador a ator do processo educativo, sendo, assim, um participante atuante, um *participador*.

dar explicação para o que acontece. O interesse, aqui, está em proporcionar encontros, para pensar o que representa esse lugar, como um entre-lugar, como ponto “intersticial”, promotor de possibilidades de acontecimentos, de relações. São locais onde experiências e saberes se aproximam e se distanciam, num processo possível de participação, em que se movimenta a atuação do educadorartista, propositor de uma educação intercultural em arte.

Esse movimento permite a possibilidade de narrar, refletir e propor outras compreensões desse contexto e dos que estão nele envolvidos. É um espaço permeado de narrativas próprias, alheias, excludentes, individuais, coletivas, dominantes, sonhadas, criadas e vividas.

Ao dispormos de interrogações, proposições, processos e objetivos da pesquisa, nos colocamos em situação de fazer escolhas e operar enfrentamentos, de inventar um percurso, que nos permita possibilidades de interpretação, para compreendermos o que nos propomos a problematizar.

As proposições metodológicas, que são apresentadas no terceiro capítulo, dialogam com o caráter qualitativo que configura as pesquisas em Ciências Sociais (MINAYO 1989; COSTA, 2007). É um exercício de buscas, de incertezas, de encontros e de desencontros, para ampliar as possibilidades de reflexão, que possam movimentar nossa curiosidade e nossas concepções enquanto pesquisadores, problematizando e compartilhando com outros

interlocutores, a fim de que surjam espaços com significados distintos daqueles que temos vivido repetidamente nas pesquisas.

Para orientar o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2006) no sentido da “produção das informações de pesquisa” (GAUTHIER, 1998), elegemos o diálogo reflexivo para a construção de conhecimento, o qual possibilita que o método científico se torne familiar e próximo do pesquisador e, sendo assim, pode minimizar os distanciamentos que se estabelecem entre o pesquisador e o tema pesquisado.

Examinamos o que nos interessa sobre o tema e definimos abordagens, instrumentos, técnicas e métodos, sem que haja um modelo fixo a seguir e sem abandonar o rigor que demanda um estudo de tese, construído num contexto de diálogo permanente com coerência no ambiente da pesquisa. Com o mesmo rigor das atividades de pesquisa, Oiticica concebia a experimentação (CARNEIRO, 2004).

São quatro docentes de arte que produzem como artistas plásticas visuais e atuam nos *campi* do IFRS. Dentre elas, em que me incluo, duas colaboradoras compartilham e assumem comigo o compromisso desta escrita: Elisa Iop atua no IFRS – *Campus* Sertão, e Raquel Andrade Ferreira atua no IFRS – *Campus* Rio Grande. Ambas têm formação como bacharel em arte e pós-graduação na educação, o que lhes garante a condição para a docência

em arte na instituição. A terceira docente, inicialmente dispôs-se a colaborar e, ao fim, não pode participar por motivos particulares.

Os registros das narrativas autobiográficas (BOLIVAR *et al.*, 2001), constituídos a partir de entrevistas semiestruturadas, apresentam-se como parte dos instrumentos que viabilizaram as informações de interesse neste estudo.

Para tanto, as observações e apontamentos das relações e associações elaboradas, o reconhecimento das proposições artísticas e educativas, os relatos das dinâmicas operadas com os participantes do espaço educativo e o contexto intercultural, constituem tópicos deflagradores de informações que foram reunidas, organizadas e compreendidas em três grupos temáticos. O primeiro deles, apresentado ao final do terceiro capítulo, trata dos percursos por onde transita a formação das educadorartistas, como cada colaboradora se constituiu educadora e como se constituiu artista.

No quarto capítulo, apresento outros dois grupos temáticos, iniciando com as reflexões do processo pedagógico e artístico desenvolvido na atuação educadora e artista das colaboradoras. O diálogo é transpassado pelos saberes que compõem as referências teóricas dos autores trazidos para compartilhar com a contribuição das educadorartistas entrevistadas e o que tenho vivido.

Finaliza com o terceiro eixo que trata das proposições estético-pedagógicas que são instauradas nos processos educativos interculturais em arte para o Ensino Médio, no IFRS, os movimentos e as relações produzidas na experimentação, com os educandos participantes para a criação inventiva, em diálogo com Lygia e Oiticica.

Como pesquisadora e imersa na problemática abordada, considero um desafio manter o distanciamento deste estudo impregnado de mim mesma e percebo que não dou conta de preservá-lo da intensa experiência vivida e compartilhada como educadorartista e talvez seja esta uma das fragilidades – ou mesmo potência – que Oiticica e Lygia movimentam em mim na produção da tese.

É uma concepção de pesquisa em contínuo processo relacional, que não é estanque, pois propôs fazer-se, recolhida de experimentações e vivências que sinalizaram o que constitui o educadorartista e sua atuação numa perspectiva intercultural, oportunizando encontros com outros modos de pensar a educação em arte.

A atuação propositora estético-pedagógica das educadorartistas é constituída como um lugar de liberdade para experimentações que podem provocar a criação inventiva, as práticas e a produção de fazeres e saberes com os educandos participantes.

A proposição, a experimentação, a participação, a arte e a cultura movimentam a criação inventiva que pode ser pensada e ampliada para além do contexto de educação em arte.

As proposições estético-pedagógicas dos educadorartistas podem produzir encontros com a educação e com aqueles que estiverem dispostos a compartilhar.

E esta é outra invenção...

1 PRIMEIRA LUA

ENCONTROS COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE¹⁷

*Minha abordagem sempre foi
e sempre será experimental:
Do meu ponto de vista a única
postura inventiva e
completamente criativa
(o que significa inteligente não
colonizado)
é experimental.
(Oiticica, 1979)*

A cultura é compreendida em todos os aspectos da vida, confluindo vários campos, confrontando e dialogando com diferentes teorias, rompendo conceitos, hibridizando concepções, articulando o cruzamento dos artefatos, dos processos, dos produtos e movimentando os sentidos produzidos. A

¹⁷ Parte deste texto foi publicada como capítulo do livro “Educação e intercultura: a descolonização do saber”, organizado por Valdo Barcelos e Sandra Maders, publicado pela EDUNISC, em 2015

educação e a arte habitam a cultura e podem produzir essas inter-relações criativas e críticas, potencializando uma convivência intercultural.

A arte promove interações perceptivas, experimentais, criativas, críticas e participativas, apresentadas em determinados produtos artísticos, para que possamos desaprender as obviedades. Dessa forma,

provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo. [...] Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de 'pré-conceitos', mas repleto de atenção (CANTON, 2009, p.12).

Essas condições que a arte opera nos convocam para um diálogo intercultural com a educação, pois, ao mesmo tempo em que movimenta subjetividades, evoca uma compreensão constituída dos saberes da experiência que fundam o conhecimento a partir das relações. Neste contexto da arte na contemporaneidade, parte da produção artística é reconhecida como propositora da arte relacional (BOURRIAUD, 2011) que vamos tratar no decorrer do texto.

As possibilidades percebidas no campo da educação, para articular outras formas de pensar os processos pedagógicos, intentam proposições

estético-criadoras fundadas na arte e constituídas nas relações com os participantes. Relações essas que não sejam a reprodução de modelos naturalizados e retomados há muito tempo, mas que possam contribuir para outras proposições que movimentem com potência a participação inventiva, o diálogo e o conhecimento estético dos professores e educandos envolvidos cooperativamente (BARCELOS, 2013).

Esse movimento intercultural nos campos da arte e da educação pode ser produzido pelo educadorartista, pensado como um “entre-lugar” (BHABHA, 2013). Esses “entre-lugares” são locais de acontecimentos onde emergem interstícios, constituem-se como espaços de fronteira que não são compreendidos como limites. A “fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (BHABHA, 2013, p. 25, grifo do autor), como a “ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (HEIDEGGER, 1971 apud BHABHA, 2013, p. 25).

São aberturas para transpormos, lugares onde as inter-relações podem acontecer, onde as interações movimentam as intervenções complexas entre as pessoas e as coisas produzidas na cultura. Nesses lugares há disputas nas relações de distintas culturas que podem gerar processos de desigualdade, de marginalização, de partilha, de encontro, de invisibilidade e visibilidade.

Nos entre-lugares, uma coisa pode não ser mais ela mesma, mas, também, não é totalmente outra, não se configuram polaridades, tudo é, e pode ser, sem hierarquias e fixidez. São lugares onde algo diferente se apresenta, onde finda o que podemos pensar que “dominamos” e onde os significados são negociados.

Nos entre-lugares habita um **educadorartista**.

O entre-lugar do educadorartista é onde se articulam o educador **e** o artista **e** a docência **e** a arte que o constituem; onde se instauram produções nos contextos da arte e da educação operados em conjunto; onde a docência e a arte são propositoras de inter-relações estético-pedagógicas; onde a educação e a arte mobilizam participantes.

Dentre todos esses termos e conceitos visitados nas pesquisas compartilhadas, por uma escolha que fiz, o termo é tratado, neste estudo, a partir do lugar de educadorartista, onde essa fala se constrói. Um lugar de formação profissional iniciada com a docência na educação infantil e no meu atelier, permeada pelos estudos, pesquisas e produções em arte. Continuada pelos campos da docência em arte nas graduações e, também, no atelier, onde a pesquisa e a produção artística são expandidas na produção em arte cerâmica.

Dessa forma, o termo será grafado sem separação entre as palavras que o compõe e, mesmo que eu compreenda que o hífen traduz a ideia de “unidade de sentido”, não será usado.

Educador e artista estão imbricados, integrados, numa mestiçagem cujos fazeres são compartilhados sem que se possa definir os limites do lugar de um e de outro, assim, neste estudo trataremos do educadorartista.

1.1 Reflexos do experimental e da coletividade

Na contemporaneidade, o campo ampliado da arte apresenta universos possíveis e oferece a oportunidade de habitarmos mundos artísticos onde interessa a coletividade, a colaboração e o engajamento para desfocar os limites da arte e da vida (*life like art*), que já apareciam nos escritos de Allan Krapow, em 1966, artista dos *Happenings* e das *Ambientações* (apud SDEED, 2011)

Esse posicionamento da vida como arte tem suas origens na arte modernista das vanguardas históricas. Para Kaprow, “é uma nova forma de ‘tecer... significar... com alguma ou todas as partes de nossas vidas’ e de ‘partilhar a responsabilidade para... os mais urgentes problemas do mundo” (apud SDEED, 2011, p. 180).

A interatividade fazia parte da prática estética, como aparece nos escritos de Marcel Duchamp, em 1957¹⁸ (apud BATTCKOCK, 2004) que atribuía o ato criador ao artista e ao espectador na interação com a obra. Dessa forma,

¹⁸ “O ato criador” – Trabalho apresentado à Convenção da Federação Americana de Artes, em Houston, Tens, em abril de 1957.

a arte era colocada em contato com o mundo, pelas pessoas que atuavam como espectadores convocados a participarem das proposições artísticas.

Os movimentos dos anos sessenta e setenta desencadearam proposições experimentais em práticas culturais que transgrediam as concepções modernistas construtivistas (formalistas) e duchampianas.

Dentre os artistas desse período, Oiticica “trabalhou como um inventor que constrói suas obras a partir de descobertas, geradas em sua vivência diária, [...] e reveladas em profundas pesquisas plásticas, sensoriais e culturais” (OITICICA FILHO, 2010, p. 9).

As questões culturais e as expressões coletivas foram recorrentes nas produções do artista, que priorizava a participação popular que dá sentido à arte no campo da criação artística.

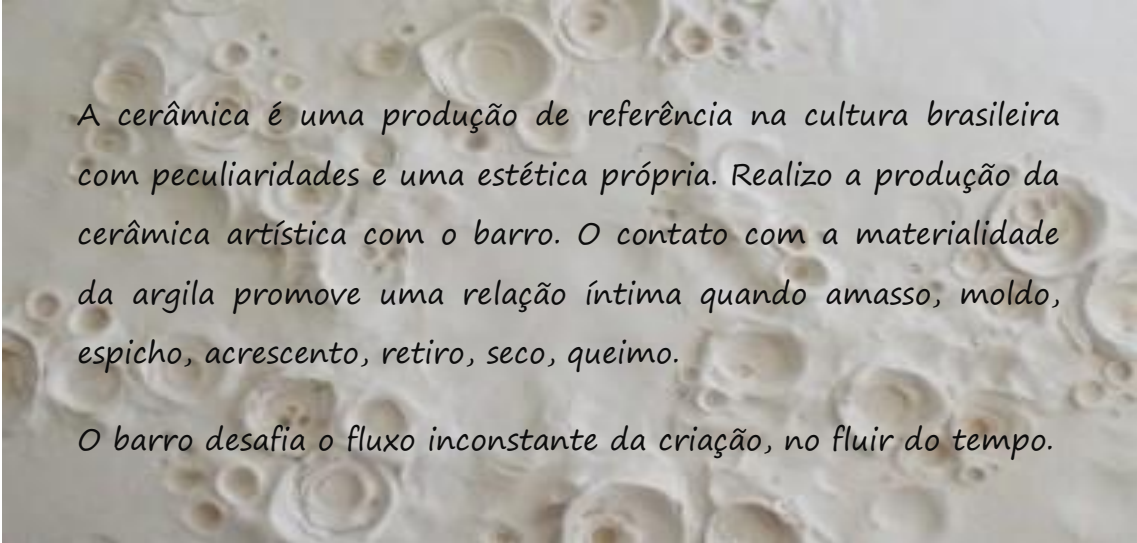
Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte. (BRANDÃO, 2009, p. 719).

Esse contexto cultural ampliado é pensado por Oiticica como algo global, de onde emergem necessidades criativas e onde são colocados em questão os fenômenos culturais e o que mais esteja envolvido como um todo, a partir de uma posição construtiva. Brandão (2009) apresenta duas dimensões do que é

produzido socialmente: no contexto das materialidades, a cultura compreende os processos e produtos transformados, as pessoas criam a partir do que está posto e dos diversos saberes compartilhados na convivência. No âmbito imaterial,

[...] o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados [...] mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. (BRANDÃO, 2009, p. 717).

É no âmbito material, e também no imaterial, que as produções artísticas de Oiticica acontecem. Nos materiais, seu interesse está naqueles que expressam brasilidades, que sejam característicos de certas regiões, das coisas feitas à mão, evitando uma estetização da arte. No campo imaterial, está o caráter experimental que movimenta a criação nas relações interculturais produzidas coletivamente.



A cerâmica é uma produção de referência na cultura brasileira com peculiaridades e uma estética própria. Realizo a produção da cerâmica artística com o barro. O contato com a materialidade da argila promove uma relação íntima quando amasso, moldo, espicho, acrescento, retiro, seco, queimo.

O barro desafia o fluxo inconstante da criação, no fluir do tempo.

Reinaldo Matias Fleuri, presidente da *Association pour la recherche interculturelle* (Aric), contribui para compreendermos essas relações ao afirmar, numa entrevista, que a intercultura

É o reconhecimento do outro e da sua cultura como produtores autônomos significativos de conhecimento, de autonomia própria. Agora, a primeira coisa na relação intercultural, que é a grande riqueza, está na interação com o outro. Ao buscar compreender o outro em profundidade, eu coloco em cheque a própria estrutura do meu pensamento, do meu modo de viver, não no singular, mas no plural. (2009, p. 03).

A interação com o outro, como condição das relações interculturais, aparecia nas produções de Oiticica, que detêm um caráter atual e inovador, pois já acompanhavam as questões que têm sido discutidas na contemporaneidade, pelos Estudos Culturais. As obras do artista constituem-se numa sequência de estudos, pois se relacionam como um todo, em interdependência, que se desenvolve em processo, destinada à participação e à contemplação estética. Assim, acolhem outras possibilidades, diferenciadas do que já era visto na arte, para instaurar uma cultura artística com simplicidade e originalidade, no “sentido de construção”¹⁹ e da “desestetização da arte”.

A proposta do “experimental” de Oiticica, que não é arte experimental, mas “um ato cujo resultado é desconhecido”, como afirma o artista, não se prende ao que já está posto. Essa proposta busca superar as formas tradicionais do quadro e da escultura em espaços outros, fora dos lugares institucionalizados da arte, bem como incorpora novas materialidades do cotidiano e investe na precariedade para a criação. Essa “antiarte” convida o público a interagir com a obra, pressupõe a participação ativa na proposta artística que, por sua vez, abandona o culto à imagem e transpõe, para o corpo

¹⁹ Para Oiticica (1986) o “sentido de construção” inaugura outras relações estruturais e novos sentidos de espaço e de tempo que não atendem a uma relação *formal*, como dos formalistas.

e para outros elementos, a experiência estética na arte. (1972 apud OITICICA FILHO, 2010, p. 109).

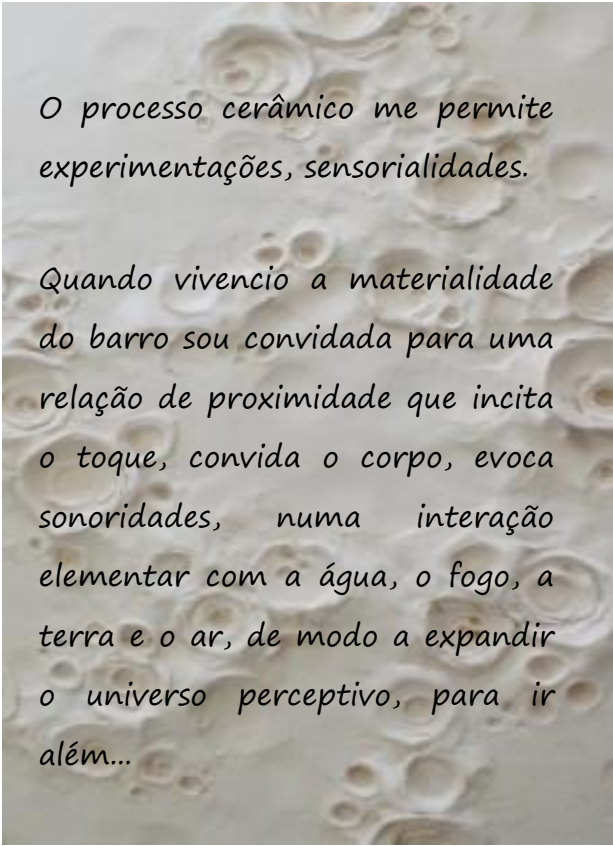
Essas criações do artista nos ajudam a pensar os processos interculturais que vivenciamos atualmente e, de modo especial, nos contextos educativos. Ao constituírem-se como processos culturais globais, nos quais a interação com o outro é condicionante para as relações fundadas na experiência estética, podemos compartilhar desses processos na educação.

Não se trata apenas de abandonar tudo que aí está, mas pensar sobre essa condição de estagnação e fragmentação que temos presenciado, para assumir as ambivalências e movimentar posições críticas e estéticas que estão colocadas na educação, em especial da arte, problematizando uma cultura do academismo e do consumo de ideias conservacionistas e hegemônicas.

É preciso entender que uma *posição crítica* implica em inevitáveis ambivalências; estar apto a julgar, julgar-se, optar, criar, é estar aberto às ambivalências, já que os valores absolutos tendem a castrar quaisquer dessas liberdades. O que não significa que não se deva optar com firmeza: assumir ambivalências não significa aceitar conformisticamente todo este estado de coisas; ao contrário, aspira-se então a colocá-lo em questão. (OITICICA, 1972 apud OITICICA FILHO, 2010, p. 115).

Esta posição construtiva do artista não demanda arranjos esquivos, mas ações para assumir, com coerência crítica, a movimentação e o caráter

superficial que se instaura na cultura. Essa ocupa um lugar central na contemporaneidade. É um lugar de tempos e espaços onde incidimos, onde atuamos, onde somos propositores e produtores; educadorartistas numa realidade atravessada por múltiplos sentidos. Ainda estamos vivendo com influências culturais da tradição eurocêntrica, da racionalidade, da lógica, priorizando o trabalho em detrimento do prazer, do lúdico e da contemplação. Essa influência potencializa a informação em detrimento do saber, os discursos fragmentados e hegemônicos, e um cotidiano da produção, do consumo e da regulação. Nesse contexto, segue conformando pessoas incapazes de assumirem-se reflexivas, criativas e sensíveis ao que está no entorno. Oiticica problematizou e deflagrou essas questões nas proposições artísticas que evocaram o sensorial:



O processo cerâmico me permite experimentações, sensorialidades.

Quando vivencio a materialidade do barro sou convidada para uma relação de proximidade que incita o toque, convida o corpo, evoca sonoridades, numa interação elementar com a água, o fogo, a terra e o ar, de modo a expandir o universo perceptivo, para ir além...

Cheguei então ao conceito que formulei como suprassensorial... É a tentativa de criar, por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – não são fusão da pintura-escultura-poema, obras palpáveis, se bem que possam possuir este lado. São dirigidas aos sentidos, para através deles, da “percepção total”, levar o indivíduo a uma “suprassensação”, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano [...]. (OITICICA, 1986,104)

O artista lança proposições artísticas exacerbadas no que se refere à potência das percepções sensoriais, para romper fronteiras limites de um cotidiano mercantilizado.

Duarte Júnior critica esse contexto cultural e escreve que

[...] o estético foi transformado numa mercadoria a mais, sob os cuidados da poderosa indústria cultural, em constante vigilância para que ele seja consumido sem maiores sobressaltos, aplainando-lhe as arestas e retirando-lhe a capacidade de surpreender, de causar estranhamento ou inquietar. (2004, p 150-151)

A partir do entendimento ampliado da cultura, que incorpora diferentes possibilidades de sentido, os territórios dos Estudos Culturais, caracterizados por “um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos” (COSTA *et all*, 2003, p. 40), têm tentado romper com ideias estagnadas e narrativas excludentes, para então, promover trânsitos e entrecruzamentos nas contendas culturais que se inscrevem atualmente.

Canclini define que esses territórios marcados por hibridações, constituem-se de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas (resultado de hibridações), que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (2003, p. XIX)

Territórios esses que emergem na contemporaneidade e que são produzidos na articulação das relações sociais, dotados de artefatos produtivos e de comportamentos que inventam sentidos com significados negociados e hierarquias instituídas. Canclini complementa que

a noção de hibridação é uma noção descritiva, caracteriza processos sociais em que se dão cruzamentos, intersecções, sem nos permitir estabelecer o caráter dessas inter-seções ou dessas hibridações. [...] Essa diversidade de processos de fusão ou de cruzamentos, alguns de nós apostamos em reunir sob uma noção mais abarcadora, de hibridação, que não só reúne essas formas históricas de organização heterogêneas, como outras, modernas, como podem ser as articulações ou mesclas do culto com o popular e o massivo ou do moderno com o tradicional. (2006, p. 09).

O autor propõe o abandono da preocupação com as distinções dicotômicas, dispersando concepções unitárias para tentarmos compreender as dúvidas e problematizações que esses cruzamentos podem promover num campo plural, simulado e oblíquo. Um campo de limites e possibilidades, onde a proximidade e as interlocuções convidam a múltiplas interpretações, como temos observado nas propostas artísticas contemporâneas. Essas concepções de territórios híbridos, compartilhados – de entre-lugares – estão presentes nas obras artísticas de Oiticica, que potencializavam relações interculturais e experimentais.

O campo da arte é um campo híbrido e, como tal, constitui-se de negociações complexas, de encontros e desencontros, onde se revelam diferenças, expõem-se narrativas divergentes e convergentes. O hibridismo apresenta uma perspectiva privilegiada de entrelaçamentos que emergem da transversalidade das relações. “As culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.” (CANCLINI, 1997, p. 308). O abandono das “exclusividades” nos coloca em condição de compartilhar, de produzir relações e outros modos de pensar a cultura, a arte e a educação.

O território das obras de Oiticica é o mundo onde se realiza a obra-ação que se dá em processo experimental. Não é apenas um resultado. Os elementos artísticos e não artísticos são propostos pelo artista e operados pelos participantes num espaço e num tempo onde são inventados e recriados.

A produção artística de Oiticica é de reconhecida atualidade. Na sua arte que nomeou de “programa”, os “Núcleos”²⁰ e os “Penetráveis”²¹ são intrínsecas proposições comportamentais contaminadas pela experimentação. O

²⁰ “Mais intelectual e menos instintivo (os núcleos) constituem a consequência da pintura-quadro transformada em pintura no espaço [...], a integração dos elementos cor, tempo e espaço numa nova estrutura”. (OITICICA, 1961 apud OITICICA FILHO, 2010, p.32).

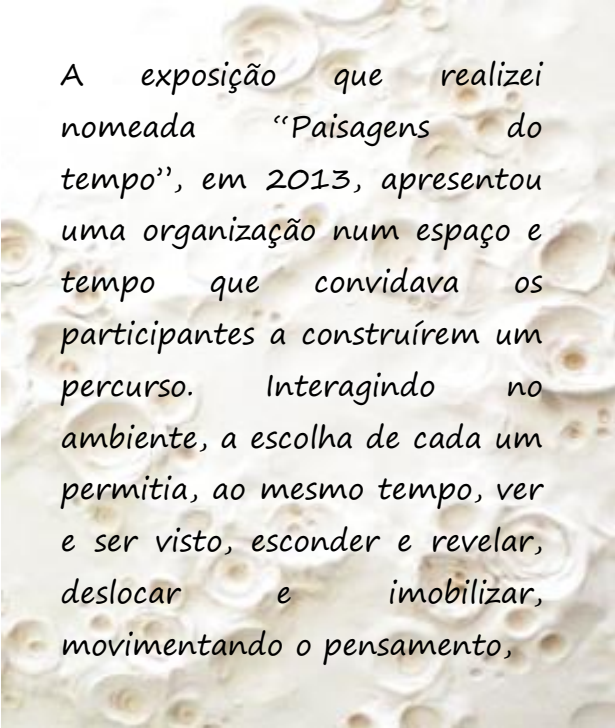
²¹ “Os Penetráveis são estruturas labirínticas no espaço, construídas de modo a serem penetradas pelo espectador, ao desvendar-lhe a estrutura”. (OITICICA, 1961 apud OITICICA FILHO, 2010, p. 29, 32).

espectador realiza intervenções e torna-se participante e propositor, numa estética de movimento e envolvimento, articulando corpos e materiais, que tem sequência nos “Bólides”, “Parangolés” e “Ambientes” (1961 apud OITICICA FILHO, 2010).



Figura 4 – Hélio Oiticica. B13 Bólido Caixa 10, 1964. 52x43,8x55cm.
Fonte: http://www.heliooiticica.org.br/obras/obras.php?pageNum_obras=0&totalRows_obras=8

No contexto de uma “visão cíclica”, como apresentou Oiticica nos “Núcleos” (FAVARETTO, 1992, p. 64), a perspectiva da obra de um só ponto não apresenta a obra como um todo. Ao entrar nela, acontecem experimentações onde o público é propositor de suas ações.



A exposição que realizei nomeada “Paisagens do tempo”, em 2013, apresentou uma organização num espaço e tempo que convidava os participantes a construírem um percurso. Interagindo no ambiente, a escolha de cada um permitia, ao mesmo tempo, ver e ser visto, esconder e revelar, deslocar e imobilizar, movimentando o pensamento,

A produção artística tem um tempo estético, histórico e cultural que se constitui a partir de escolhas que o artista faz e se colocam como adequadas para determinadas proposições. “Constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”. (BOURRIAUD, 2011, p. 15)

Procedimentos relacionais artísticos são apreendidos esteticamente em contextos históricos e culturais maleáveis, que podem apresentar múltiplas possibilidades de percepção individual e coletiva, produzindo sentidos no território intercultural, como nas criações de Oiticica.

Esses espaços interculturais artísticos e educativos que habitamos são marcados pela diversidade e pela instabilidade. São de uma mobilidade incessante que dinamiza e possibilita deslocamentos, ao mesmo tempo em que os impede. Entretanto, pode dar visibilidade a identidades, modos de olhar e relacionar, formas de perceber e pensar, muitas vezes, ocultas por narrativas culturais naturalizadas e validadas. Fleuri escreve que a intercultura

[...] refere-se a um campo complexo em que se entrelacem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. (FLEURI, 2003, p. 31).

Os territórios interculturais, como a arte, constituem-se como campo plural de discursos produzidos em textos, imagens, sons, sabores, saberes, materialidades, relações nos modos de ser e estar no mundo.

A formação de relações de convívio é uma constante histórica desde os anos 1960. A geração dos anos 1990 retoma esta problemática, mas sem o problema da definição da arte, central nas décadas de 1960 e 1970. A questão não é mais ampliar os limites da arte, e sim testar sua capacidade de resistência dentro do campo social global. (BOURRIAUD, 2011, p. 43).

As relações e a interação inauguram diálogos de toda ordem. Elas são os elementos que, na arte, podem fazer com que a obra aconteça e, na educação, podem fazer com que aprender e ensinar seja algo significativo. As relações e interação são um modo de possibilitar experiências estéticas, formas de comunicação e de viver nas relações intersubjetivas adjacentes.

Oitica conforma uma nova experiência estética.

De esta manera, lleva lo sensible hacia una percepción interior, e igualmente lo introduce en una dimensión espacio-temporal, convirtiéndolo en una “vivencia”, en una experiencia epistemológica. Por ello, modula en su obra las dimensiones del espacio, del tiempo y de la materia (JAFFÉ, 2010, p. 86).

Numa estética de imediatismos e fragmentações que temos presenciado no cotidiano, a arte pode privilegiar relações de contato e diálogos interculturais, onde a sensorialidade, a vontade, as experimentações concretas implicam no reconhecimento da abertura ao outro nos espaços de convivência.

O programa “Parangolé” é uma proposição artística onde o observador atua como participante e, ao falar sobre este trabalho, Oiticica explica:

Parangolé representa toda proposição ambiental a que cheguei – inicialmente usava o termo para designar uma série de obras: capas, estandartes e tenda, nas quais formulei pela primeira vez a teoria que viria desembocar no que considero antiarte. *Parangolé* é a volta a um estado não intelectual de criação e tende a um sentido de participação coletiva e especificamente brasileiro: só aqui poderia ter sido inventado. (OITICICA apud OITICICA FILHO, 2010, p. 42).

Essa invenção de condições experimentais que movimentam outros modos relacionais de perceber e intervir produzem possibilidades para que sejam atribuídos sentidos ao vivido. E o mais relevante, a partir de um envolvimento em coletividade, o que é genuinamente brasileiro.

O espaço-tempo ambiental transforma-se numa totalidade “obra ambiente”; há uma vivência de uma “participação coletiva” Parangolé, na qual a “tenda”, isto é, o “penetrável” Parangolé assume uma função importante: é ele o “abrigo” do participante, convidando-o a também nele participar, acionando os elementos nele contidos (sempre manualmente ou com todo o corpo, nunca mecanicamente, como seja: acionar botões que põem em movimentos elementos etc.). (OITICICA, apud FAVARETTO, 1986, p. 71).

É a partir dessas ideias de Oiticica que queremos pensar a atuação criadora do educadorartista num contexto educativo que tenha autenticidade e

originalidade brasileira, fundado no cotidiano das culturas com as quais interagimos.

Dessa forma, que mobilize a intervenção de participantes nos processos estético-pedagógicos como um convite à criação.

Tanto as escolhas na atuação docente, como as formas cerâmicas, comunicam. Dizem de mim, do que penso, do que sinto, do que movimenta meu pensamento, meus sentimentos, minhas percepções e sensações. A partir disso, a educação e a arte são produzidas para que outros promovam diálogos e interações estéticas e criadoras.

Diretas ou indiretas, essas atuações compartilhadas acontecem com intensidades e dinâmicas distintas.

As relações que podem se constituir inventam sentidos e significados próprios de cada um.

A arte “que leve as pessoas a uma relação afetiva com o mundo”, na obra em processo, é provocadora de relações sensoriais e interpessoais produtoras de interculturalidades, como também podem ser os processos educativos. (OITICICA, 1970 apud OITICICA FILHO, 2010, p. 101). Na criação, por meio da coletividade organizada ou espontânea, os participantes apreendem e atribuem significados.

As contribuições de Oiticica na produção artística das vanguardas podem ser pensadas nas proposições do educadorartista, cujas relações interculturais com a arte e a educação nos interessam neste estudo. Entre essas contribuições, destaco a condição do “experimental” que aparece em suas obras e a atuação das pessoas como “participadores”.

O “experimental” proposto pelo artista convida as pessoas a saírem do campo habitual, dos condicionamentos, e deslocar-se para “o supra-sensorial”. Superando o objeto de arte, as proposições cada vez mais abertas, os exercícios criativos, são dirigidos aos sentidos para uma “percepção total”, no sentido de alargar as percepções habituais condicionadas pelo cotidiano, para produzir o processo criador inventivo, potencializando a expressividade de cada participante num exercício de liberdade (OITICICA, 1967).

Esse entre-lugar de experimentação movimenta a disponibilidade criadora de outros significados. O exercício da experimentação vivido transpõe para o corpo a experiência estética na “participação sensorial corporal” e na

“participação semântica”, propõe essa oportunidade de participação para uma realização criativa nas possibilidades do participante (OITICICA, 1986, p. 91).

A atuação como “participadores” também é proposição dessa “antiarte” de Oiticica, que promove a interação na atividade criadora para uma expressão da coletividade. Os participantes emprestam significados às proposições dos artistas, “significações emprestadas são possibilidades suscitadas pela obra não previstas, incluindo a não-participação nas suas inúmeras possibilidades também.” (OITICICA, 1986, p. 77). A oportunidade de escolha demanda um envolvimento e disponibilidade para que cada participante encontre em si mesmo a potencialidade para as relações críticas e estéticas nas proposições da arte.

Essas são questões que operam estreitas relações com o que nos interessa pensar nos campos interculturais da arte e da docência: a constituição e as proposições do educadorartista na educação em arte e serão tratadas a seguir.

1.2 Luminescências educacionais e relacionais nas produções Artísticas contemporâneas

Na convivência em meio à heterogeneidade de culturas, compartilhamos experimentações que as produções artísticas e a educação podem nos oferecer. Coexistimos, produzimos negociações e vínculos, inventamos relações possíveis e alternativas para explorar o que nos acontece. Bourriaud escreve que na “obra de arte”

[...] reside a faculdade de produzir o sentido da existência humana (de indicar trajetórias possíveis) dentro desse caos que é a realidade. E é em nome dessa definição que a arte contemporânea – em bloco – é hoje desacreditada, geralmente por aqueles que veem no conceito de “sentido” uma noção preexistente à ação humana. (2011, p. 74).

A arte pode propiciar encontros com experiências e sensações que não se dariam por outras formas; pode desassossegar ao expor processos ou situações ao invés de produtos acabados com um fim em si mesmos. Os artistas apresentam e exploram o processo que conduz aos objetos e ao sentido, nessa relativa imaterialidade da arte.

A arte oferece meios para sentirmos a potencialidade das coisas que podem existir a partir de “atos de vontade de cunho artístico. Talvez essa seja a função última da arte, historicamente e na atualidade”. (31ª Bienal, 2014)²².

Esses atos de vontade da arte dialogam com o “conhecer com vontade”, proposto por Corrêa (2006), que problematiza um “como” no campo da educação, para a invenção de outras coisas que aconteçam nas relações que se constituem nos processos educativos. Os atos dialogam, também, com as ideias de Larrosa para um “saber da experiência”, a partir do que nos acontece, do que realmente nos afeta, e “requer um gesto de interrupção para percebermos, sentirmos com atenção e demoramento, para dar-nos tempo e espaço ao atribuímos sentidos”. (2002, p.21).

Essas relações entre educadores, pesquisadores, educandos participantes, artistas, saberes, arte, proposições, atuações e interações, constituem um campo plural onde pode ser movimentado o “prazer de atravessar as coisas e produzir encontros” (CORRÊA, 2013) nos processos estético-pedagógicos. As relações configuram-se em encontros interculturais atentos para o conhecer com vontade.

²² “Atos de vontade de cunho artístico” como meios para que as “coisas” passem a existir, ideias propostas pelos curadores para a 31ª Bienal de São Paulo, em 2014, com o título: “Como falar de coisas que não existem”.

Dentre os encontros, as proposições artísticas contemporâneas configuram intervenções ampliadas que envolvem serviços, consumo e onde modelos de socialização são apresentados. Uma boa parte dessa arte, que escapa a qualquer definição limitadora, é reconhecida como arte relacional, não há uma materialidade em si que é a obra, mas são as relações produzidas que a configuram. (BOURRIAUD, 2011).

As vanguardas do século XX, de certa forma, são retomadas a partir da arte conceitual. Podemos perceber contribuições relevantes das propostas da arte de Oitica que reverberam atualmente.

As práticas de arte relacional, de uma estética colaborativa e participativa, derivam do texto de Nicolas Bourriaud, “Relational Aesthetics”, publicado na França, em 1998, que tem gerado algumas controvérsias. O autor define a arte relacional como o “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo” (BOURRIAUD, 2011, p. 151).

As produções artísticas contemporâneas relacionais acontecem em meio a outras formas e outros modos, na “esfera das relações humanas como lugar da obra de arte”. E se instaura a partir “da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística”, inventando criações provisórias

e moventes em espaços constituídos por microterritórios onde se inscrevem experiências imediatas (BOURRIAUD, 2011, p. 61).

Assim, como objeto relacional, as experiências que acontecem nas produções artísticas colocam em visibilidade os aspectos intersubjetivos vivenciados culturalmente, o estar-juntos, o encontro, também pertinentes ao contexto educativo.



Figura 5 – Encontro com alunos no curso Técnico em Cerâmica no laboratório do IFRS - *Campus Feliz*, 2015.

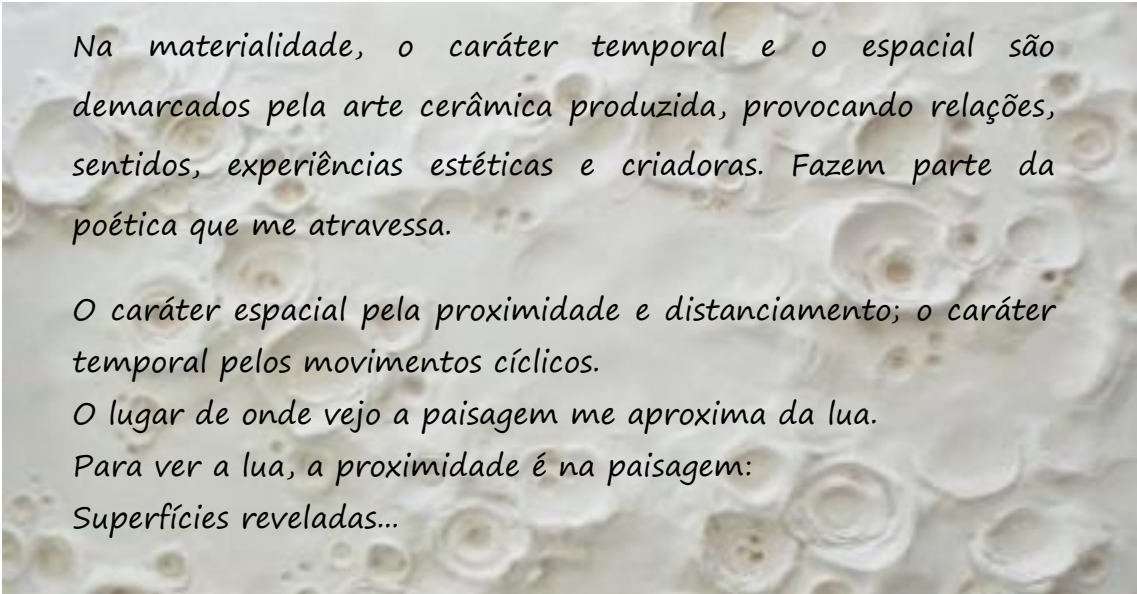
Fonte: arquivo pessoal da autora (2015).

Ainda que permaneçam evidências da arte de meados dos anos 1960, é preciso reconhecer o que presenciamos na contemporaneidade. Vivemos num momento que intenta pensar e criar outras possibilidades e outras formas para a arte e para a educação. Isso tudo no sentido de promover relações estéticas e pedagógicas sem, no entanto, renunciar a tudo que constituiu o passado. É necessário fazer escolhas para elegermos o que nos interessa manter ou descartar no universo intercultural que habitamos. Nesse contexto, Barcelos nos convida a

[...] buscar aquele *entrelugar* cultural que nos propicia um olhar distante sem deixar de estar atento ao que acontece ao nosso lado. Uma postura que nos permita acessar o que há de novo (presente) sem, contudo, deixar de valorizar o antigo (passado) que se mostra necessário, e que pode nos ajudar a entender os desafios que se apresentam na contemporaneidade (BARCELOS, 2013, p. 26-27).

Esse entre-lugar de processos interculturais, que pensamos a partir da arte, caracteriza-se pela instabilidade, por deslocamentos e descontinuidades que demandam posições inconstantes e fluídas, constituídas por um conjunto de práticas discursivas que nos apresentam elementos para compreendermos os sentidos e os significados.

Somos desafiados, pela arte e pela educação, a criar um mundo de relações e a atribuir sentidos.



Na materialidade, o caráter temporal e o espacial são demarcados pela arte cerâmica produzida, provocando relações, sentidos, experiências estéticas e criadoras. Fazem parte da poética que me atravessa.

O caráter espacial pela proximidade e distanciamento; o caráter temporal pelos movimentos cíclicos.

O lugar de onde vejo a paisagem me aproxima da lua.

Para ver a lua, a proximidade é na paisagem:

Superfícies reveladas...

Na arte, as produções que têm relevância parecem ser aquelas que “funcionam como *interstícios*, como espaços-tempos regidos por uma ordem que vai além das regras vigentes para a gestão dos públicos. [...] ela nos põe diante da realidade por intermédio de uma relação singular com o mundo.” (BOURRIAUD, 2011, p. 80).

A arte e a educação, com limites e possibilidades, constituem-se como entre-lugares onde se estabelecem relações interpessoais, onde os acontecimentos pessoais e culturais são operados, onde se desenvolve o processo para a aprendizagem em conjunto. Apresentam-se “como uma

duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada” (BOURRIAUD, 2011, p. 20-21).

Algumas produções da arte contemporânea acontecem em tempos definidos e promovem encontros e distanciamentos em lugares demarcados. Essas características aproximam a arte da educação, como acontece nos espaços educativos, onde há um tempo destinado a aprender e há um lugar que movimenta os processos pedagógicos, por onde algo pode transbordar, escapar.

Esses processos educacionais dispõem dos aparatos materiais e imateriais que a arte pode oferecer e das relações que pode promover para que os encontros sejam efetivados na convivência compartilhada. A participação criadora do educando para aprender *com* os outros é privilegiada na condição de participante e, não mais, apenas como espectador de um processo alheio a si mesmo.

Os processos contínuos de criação, interação, retomada, produção caracterizam relações interculturais em constante movimento e que não são fechadas em si, que podem gerar relações individuais e coletivas, que dizem de nós e dizem do outro nas proposições estético-pedagógicas.

Na produção da arte relacional, os convites, os encontros, os espaços de convívio promovem inter-relações, “são veículos por meio dos quais se

desenvolvem pensamentos singulares e relações pessoais com o mundo.”. (BOURRIAUD, 2011, p.64). Nesse contexto, a arte contemporânea é relacional e instituidora de diálogos interculturais educativos que podem se dar nos mais diferentes contextos, pois não se aprende apenas nas escolas, como constatamos no texto que segue.

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e galhos secos de árvores, dera ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham para resolver e, em seguida encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. (FREIRE, 2002, p. 56-57).

Os processos de ensinar e aprender não acontecem fora da cultura e estão pulverizados em todas as instâncias e lugares de convívio. Dessa forma, os educadorartistas podem pensar os *ateliers*, as salas de aula, as ruas, a

publicidade, as organizações, as redes sociais, os artefatos potencialmente culturais e pedagógicos, onde as relações se instauram e podem ser retomadas, cujas intervenções articuladas ao processo educativo são produtoras do conhecimento.

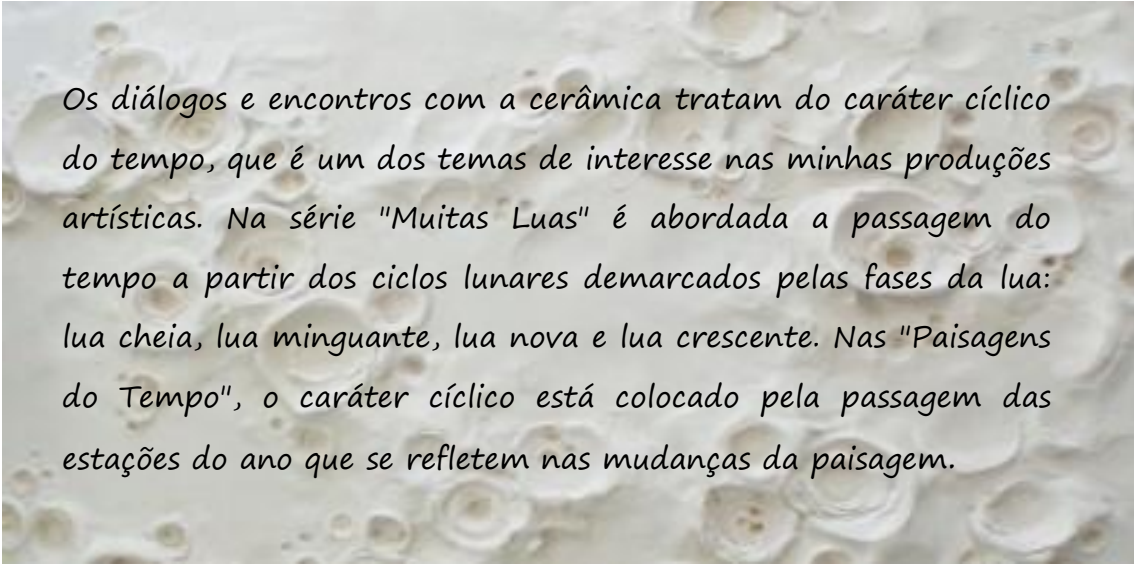
Experiências educativas participativas, inspiradas em espaços como esses que permitem diálogos, constituem entre-lugares de trânsitos e interações proporcionados no cotidiano da contemporaneidade. O espaço relacional da arte, hoje,

consiste numa cultura interativa que apresenta a transitividade do objeto cultural como fato consumado [...], indica um desejo coletivo de criar novos espaços de convívio e de inaugurar novos tipos de contato com o objeto cultural[...]. Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um 'lugar da arte' específico em favor de uma discursividade inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação (BOURRIAUD, 2011, p. 36-37).

Os lugares de encontro produzidos em meio às escolhas do artista, e também do educador, em suas proposições criadoras, são interstícios culturais. Esses lugares, onde habitam a arte e a educação, são provocadores de relações que movimentam pensamentos e modos de existir.

Bourriaud (2011) escreve que, na arte contemporânea, o artista propõe um diálogo com suas “formações”, que mobilizam interações entre as pessoas,

arranjos que são produzidos e experimentados. Essas formações, como práticas artísticas, não se constituem encerradas em si, mas nos encontros dinâmicos e interculturais com outras formações, que podem ser artísticas ou não, como aquelas que acontecem no contexto da educação.



Os diálogos e encontros com a cerâmica tratam do caráter cíclico do tempo, que é um dos temas de interesse nas minhas produções artísticas. Na série "Muitas Luas" é abordada a passagem do tempo a partir dos ciclos lunares demarcados pelas fases da lua: lua cheia, lua minguante, lua nova e lua crescente. Nas "Paisagens do Tempo", o caráter cíclico está colocado pela passagem das estações do ano que se refletem nas mudanças da paisagem.

Nesses encontros, a arte inventa

[...] relações entre sujeitos; cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito (BOURRIAUD, 2011, p. 30-31).

Nessas relações, o autor explica que a ideia de “unir” é ampliada, é reativada e manipulada na contemporaneidade, por aquele que participa no trabalho do artista. Ele explica que é como na instalação, onde uma coleção de elementos é reunida e disposta num espaço, cuja relação é movimentada por aqueles que participam. “A arte *mantém juntos* momentos de subjetividade ligados a experiências singulares” (BOURRIAUD, 2011, p. 27). Na prática artística, a proximidade e as interlocuções constituem a arte relacional de nossa época.

A educação, a arte e a cultura têm uma relação inseparável e não podemos pensar a educação fora da cultura, da qual a arte sempre fez parte, desde o início da história do homem.

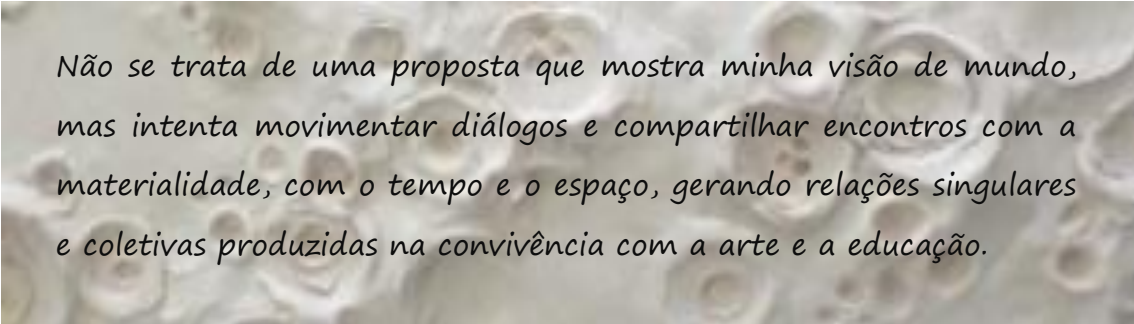
A relação da educação com a arte, desde os gregos, é constitutiva. Educação é inconcebível fora da cultura de seu tempo. Além disso, os processos educacionais são pensados como arte, e não como técnica. [...] Mas hoje a questão ganhou significado porque essa relação não é mais tão clara. O cinema, por exemplo, faz parte da cultura de nosso tempo. Seria impensável, pois, uma teoria educativa que não considere a sétima arte como algo importante. Educação, em resumo, precisa se relacionar com a cultura do presente. Do contrário, transforma-se em prática de adestramento. (LARROSA, 2005, s/p).

A perspectiva intercultural na educação e na arte constitui-se uma possibilidade para estimular saberes e fazeres provocativos do conhecimento significativo, distintos daqueles que temos vivenciado na prática pedagógica cotidiana.

O campo da educação em arte tem sido conformado na reprodução de modelos e ideias que estão muito distantes da realidade cultural vivida pelos educandos. Eles, assim como alguns educadores, já demonstram insatisfação com o que têm presenciado nos espaços educativos.

Os rumores de que as pedagogias e as práticas didáticas tradicionais, que até aqui nos trouxeram, na educação, não mais dão conta de satisfazer as necessidades educacionais do nosso tempo, já não são apenas ecos isolados. Não. Eles – os rumores – vêm de todos os lados e fazem ecos de ecos. (BARCELOS, 2009, p. 35).

Na intenção de romper com a tradição de uma educação condicionada à fragmentação, promotora de um pensamento linear, objetivo e reducionista, compartilhamos uma proposição de educação estética e criadora com a arte.



Não se trata de uma proposta que mostra minha visão de mundo, mas intenta movimentar diálogos e compartilhar encontros com a materialidade, com o tempo e o espaço, gerando relações singulares e coletivas produzidas na convivência com a arte e a educação.

A criação de espaços educativos de interlocuções, que favorecem a integração criativa e cooperativa entre os participantes de contextos marcados pela arte, pode ampliar e movimentar múltiplos temas, autores e produtos nas relações que se inscrevem no cotidiano. Temos, com isso, presenciado investimentos educativos que desacomodam e reinventam proposições, para que a arte seja presença e possibilidade educativa intercultural.

Assim, examinamos e questionamos o papel das culturas, da arte e da educação, como um conjunto plural que pode promover a experiência e a

participação, onde as ações se entrecruzam, movimentam a criação e a convivência colaborativa.

1.3 A participação e a experiência estética propositora na educação intercultural em arte

Habitar o cotidiano educacional contemporâneo pressupõe movimentar proposições estético-pedagógicas, na educação em arte, que coloquem em questão os encontros interculturais protagonizados artisticamente, os saberes e fazeres que nos são próprios como educadorartistas: os saberes e fazeres da arte e da educação.

E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e a escrever, ainda que, para isso, tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 2013, p. 7).

Assim, elaboramos formas para experimentar e compreender o que é percebido. Os sentidos que colocamos e também são colocados nesses entre-

lugares educativos de convivência intercultural nos possibilitam recolher, adaptar, aproveitar metodologias e processos para a compreensão e produção de saberes.

Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiares das situações limites*. (FLEURI, 2003, p. 32).

Isso evidencia a complexidade implicada nas relações educativas interculturais que se expandem no campo da arte que, por sua vez, ao realizar-se, propõe uma atitude criadora a partir da participação nas experiências cotidianas. Nesse entre-lugar produzido pela mobilidade e imprevisibilidade, transpassam significados e sentidos do que pode ser assumido e do que precisa ser repensado.

Para a educação intercultural, Barcelos propõe no livro “Uma educação nos trópicos”,

uma ação pedagógica que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência. Uma educação que coloque em contato a cultura local e global. Uma proposta educativa baseada nos princípios da valorização das relações e das interações no estudo das culturas. (2013, p. 28).

As intervenções educativas marcadas pela desconstrução e reconstrução nas relações interculturais são articuladas às problemáticas sociais concretas. Essas intervenções emergem das necessidades dos grupos envolvidos e nunca são apenas uma prática teórica, mas uma permanente atividade como prática cultural.

Algumas mudanças e estudos estão acontecendo e provocam revisões nos conceitos até então validados, nos paradigmas instaurados. Por causa disso, podemos ficar atentos para que também possamos assumir tentativas de buscar o que dizer da educação em arte e de fora dela, pois emaranhados no contexto do qual fazemos parte, corremos o risco de ficarmos limitados ao habitual.

A educação em arte proposta pelo educadorartista pode ter muito a contribuir, entretanto, é preciso que tenhamos conhecimento do que está acontecendo e, para isso, as leituras, as experiências, as reflexões, os produtos da arte, as escritas, as pesquisas que são compartilhadas, são relevantes por apresentarem aspectos desse campo e de outros contextos.

Como escreve Barcelos (2013, p. 47), para que possamos propor uma educação intercultural, é necessário avaliar o que está posto na educação, mas, também, trazer contribuições de olhares de outros lugares “para avançarmos do lugar onde nos encontramos”. Dessa forma, a arte produzida

pelo artista Oiticica oferece possibilidades, são “âmbitos para propostas, para invenções, supondo-se que a destinação das atividades é a mudança de comportamento, tanto do individual como do coletivo” (FAVARETTO, 1992, p. 69).

Essa concepção propositora pode ser compartilhada no contexto educativo atual, onde o educadorartista valoriza e problematiza o que já dispõe. Ele também inventa formas de participação dos educandos, com simplicidade e originalidade, para produzir experiências sensíveis e estéticas nas relações interculturais que operam outros modos de viver e conviver na realidade em que habitamos.

A educação estética é uma possibilidade educativa de contribuição à cultura, envolvendo a todos que estiverem dispostos a experimentar, “promovendo um sistema ético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do humano, com o objetivo de valorizar as ações subjetivas e coletivas ao recriar a vida nos seus aspectos material e espiritual”, a partir do vivido e dos deslocamentos, podemos repensar as relações culturais. (ORMEZZANO, 2007, p. 35).

A interação dos espectadores, como participantes das relações na arte, foi colocada em questão por Oiticica e assume um caráter condicionante para

que a experiência estética aconteça. A expressão “participadores” (OITICICA, 1986) nomeia aquele que, ao interagir com a obra de arte, decorre também a transformar, a criar a obra, passando a fazer parte de sua autoria. Essa expressão foi apropriada por Barcelos (2013, p. 103) ao propor “uma educação nos trópicos”, para designar o educando que passa de espectador a ator do processo educativo, tornando-se um participante atuante, um participante.

Assim, para pensar a educação intercultural em arte, compartilho com Oiticica e Barcelos a proposta de uma educação “que tenha como intencionalidade de ação contemplar a participação e ampliar a experiência estética das pessoas” (2013, p. 103). Para tanto, a proposição de uma educação estética é apresentada como um processo que privilegia a experiência ampliada da percepção a partir da arte, no contexto cultural onde atuam os educandos participadores. Essa educação estimula a atitude criadora inventiva que, por sua vez, movimentam sentidos e significados produzidos nos acontecimentos vividos. Desse modo, constitui-se um processo de ensino e aprendizagem e criam-se as realidades culturais.

As ideias compartilhadas, a participação, a experiência e a estética são fundamentais, para uma proposição pedagógica do educadorartista na docência intercultural em arte.

Na experiência do fazer cerâmico há um tempo para cada etapa.

Um tempo para preparar o barro, um tempo para modelar, um tempo para secar, um tempo para queimar.

Cada fase experimentada precisa ser respeitada e exige um tempo de espera, de continuidades e rupturas, que só pode ser apreendido na vivência do processo.

O caráter cíclico é intrínseco ao processo cerâmico: o tempo é um elemento presente.

A experiência, como escreve Larrosa (2002), é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não é informação como saber das coisas, cada vez mais acumulado e sem sentido, povoado de opiniões, a experiência pressupõe tempo. Mas não o tempo acelerado, agitado, obcecado pela novidade e cada vez mais breve, o tempo da experiência é um tempo de atenção. Esta atenção é dada pelo “sujeito da experiência” que seria como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível, permeável, que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2002, p. 24)

Essas relações com a experiência também são vivenciadas pelo educadorartista quando acompanhada da docência e da sua produção poética, atento às percepções, à criação, aos sentidos e aos significados.

Desse modo, as proposições do educadorartista podem assumir um processo construtivo, contínuo e dinâmico, sendo mediado por contextos interculturais, constituídos por identidades plurais, que produzem movimentos e se percebem transpassadas pelas relações que se estabelecem.

As proposições no campo da arte e da educação intercultural permitem abordagens

[...] da possibilidade de diálogo entre as diferentes formas de conhecimentos e de saberes; do respeito às diferenças e peculiaridades étnicas; da busca de construções híbridas e mesmo difusas, enfim, de uma forma de ser e estar no mundo que privilegie a cooperação e a solidariedade em detrimento da competição e da negação do outro (BARCELOS; FLEURI, 2010, p. 277).

As relações singulares e coletivas assumem sentidos e significados híbridos, cambiantes e deslizantes naquilo que representa e que configura os modos de ser plural no entre-lugar compartilhado da cultura.

Os variados movimentos culturais, que vêm se desenvolvendo ao longo dos anos (FLEURI, 2001), acompanham conquistas e limitações que repercutem nas propostas de educação intercultural que vêm sendo discutidas.

Decorrem de uma profusão de interesses que se articulam, de onde emergem relações que são produtoras de subjetividades, identidades, diferenças.

Barcelos escreve que precisamos reelaborar criativamente os hábitos culturais que temos produzido e trazê-los para a discussão onde acontece a formação de professores e os processos educativos. “A escola é um bom lugar para se ter erupções de criatividade, basta abrir espaços e criar oportunidades para que a capacidade inventiva e devorativa²³ de cada um possa manifestar-se”. (2013, p. 79).

Experienciar, problematizar e promover reflexões para a educação intercultural em arte pode gerar produção e reconhecimento de outras possibilidades educativas, construídas com liberdade e cooperação, afirmadas pelo diálogo.

Esses espaços de aprendizagem são constituídos por estruturas de relações criadas e recriadas nos entre-lugares de convivência e de diversidade cultural. Cada um assume o que diz, como diz e porque diz, com um pouco de “imaginação, de invenção, de criação, enfim, de novidade para incomodar e desestabilizar as mesmices e as repetições que predominam e deixam sem

²³ O termo é usado pelo pesquisador ao propor a antropofagia cultural na educação brasileira no sentido de uma “devoração cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir dessa devoração criar, inventar, aquilo que me interessa.” (BARCELOS *et al.*, 2010, p.16).

nenhum colorido nossas práticas pedagógicas e educativas escolares”. (BARCELOS, 2013, p. 45).

A educação intercultural convida a “compreender os sentidos que as ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos”. (FLEURI, 2003, p.31). Sendo assim, compreende tanto os sentidos e os significados construídos nas relações compartilhadas, que afetam os participantes desse contexto, bem como aqueles sentidos e significados que os produzem.

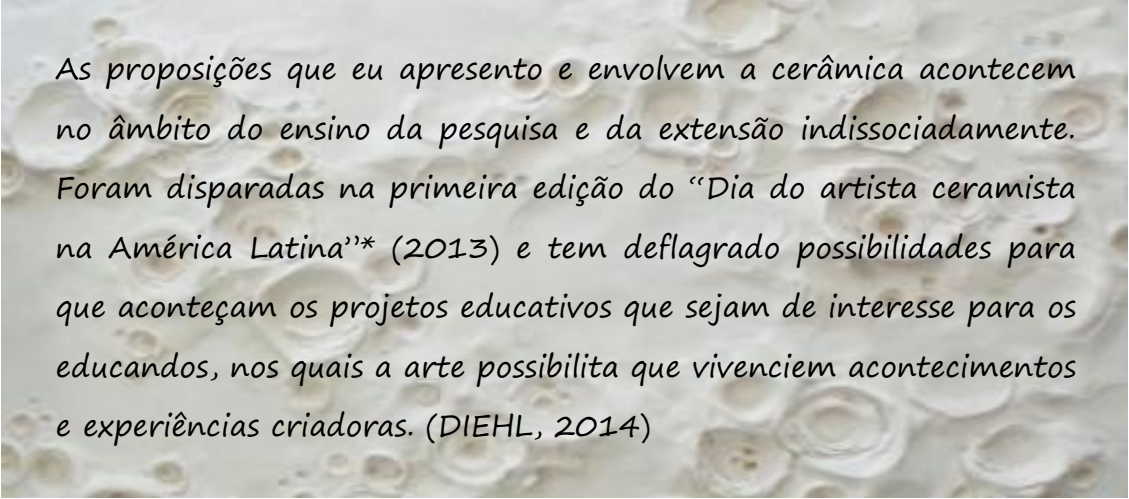
Corroborando com a proposta de Canclini (2006), a experiência artística e a experiência docente não são posições distintas, dicotômicas do educadorartista. Elas se hibridizam num campo inter-relacional, onde os saberes construídos dialogam e configuram um território de limites difusos.

Quando há uma conversa do docente, do artista, com a educação e a arte, os sentidos são atribuídos para o fluir da vida.

A arte educa para a ampliação da compreensão do mundo, bem além da compreensão racional que ainda predomina no modo ocidental de conhecer no qual fomos educados. Saber mais sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo através da visão que os artistas e a arte nos apresentam torna a vida melhor, nos possibilitando pensar em novas invenções para a vida e nós mesmos. (LOPONTE, 2006, s/p).

A mediação de proposições pelo educadorartista, ativando interações, explicitando e problematizando concepções, valores e conceitos, dinamizando e estimulando formas de organização, desorganização e elaboração de sentidos, perpassa o contexto intercultural e outros que se inter-relacionam.

Essa mediação constitui possibilidades para que a educação aconteça, privilegiando e valorizando a experiência estética, a partir da realidade significativa dos educandos, compartilhada no diálogo, na ação e na interação, que acontece como um processo dinâmico e criador.



As proposições que eu apresento e envolvem a cerâmica acontecem no âmbito do ensino da pesquisa e da extensão indissociadamente. Foram disparadas na primeira edição do “Dia do artista ceramista na América Latina” (2013) e tem deflagrado possibilidades para que aconteçam os projetos educativos que sejam de interesse para os educandos, nos quais a arte possibilita que vivenciem acontecimentos e experiências criadoras. (DIEHL, 2014)*

Esses processos educativos interculturais compartilhados por meio da arte conferem sentido ao fluir da vida, como entre-lugar que apresenta mudanças de extensão e aceleração sem precedentes. A cultura é produtora de discursos que precisam ser compreendidos criticamente nesse campo que permeia as intervenções pedagógicas dos educadores.

Essas problematizações nas práticas educativas e suas reverberações têm sido apresentadas pelos pesquisadores nos encontros sobre educação e arte, como as reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e as reuniões da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), que são eventos de relevância na pesquisa dessas áreas. Essas práticas educadoras artísticas criam um movimento que já não se basta nos preceitos culturalmente normalizados e que impulsiona para outras formas de ser e de pensar a docência e a arte.

O educadorartista atua imbricado no contexto intercultural como proponente, criando tensão e contribuindo para o alargamento da compreensão, com atenção aos saberes experienciados pelos educandos participantes na arte e na educação.

Sendo mediada pelo educadorartista proponente e deflagrador de possibilidades participativas, a docência pode inventar processos e relações estético-pedagógicas que contribuem para o fluir do viver.

Assim, convém que estejamos atentos para nos lançarmos por onde podemos abrir fendas para os processos de experimentação na arte e na educação, dinamizando as relações estético-pedagógicas compartilhadas com os educandos e alargando as fronteiras interculturais.

2 SEGUNDA LUA

O EDUCADORARTISTA QUE SE CONSTITUI E A ATUAÇÃO PROPOSITORA

PAISAGENS DO TEMPO

Filha do barro

Hija del Limo

Se fosse tecido, seria seda. Se fosse cristal, seria um cálice. Se fosse madeira, seria pau-brasil. Se fosse louça, seria um prato misterioso. Se fosse bronze, seria um bumerangue alado. As obras desta mulher não são feitas de nenhum desses materiais. Ao mesmo tempo, são feitas de todos eles. Viviane faz da Argila seu tempo; sua delicadeza; sua fragilidade – onde reside sua força –, seu retorno – que se não é eterno, é aquele possível –; seu universo, de infinitas entradas e (im) prováveis saídas – numa busca que foge e numa fuga que busca. Mulher e obra se fundem na Argila. Unidas pelo abraço circular e infinito do tempo. Tempo, essa substância da qual somos todos feitos. Assim como do barro – Argila – um dia todos nascemos, a ele e nele nos encontraremos. O barro de que é feita a obra de Viviane é o barro de sua existência. É o barro do qual ela e todos nós somos filhos e filhas. Viviane, com sua obra, se faz uma legítima filha do barro.

Valdo Barcelos – Professor e Escritor

Pensar o educador, que não limita sua atuação aos espaços educativos, e artista, que não restringe sua atuação no campo artístico, movimenta este estudo sobre o educadorartista, a partir de um lugar de pertencimento. Ambos, educadores e artistas desenvolvem projetos criadores que demandam experimentações, iniciativas e pesquisas, para compor o que constitui a sua atuação e o que constitui a si mesmos, como educadoresartistas, que sinalizamos na primeira parte do texto que segue.

Tomo a compreensão do educador, que foi explicitada da introdução da tese, para sustentar o uso do termo, mesmo que, em alguns momentos, o termo professor seja citado para preservar a escrita própria de cada autor que compartilha deste diálogo.

A experiência formativa do educadorartista “está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética”. (LARROSA, 2013, p. 53).

A condição de ser educador e de ser artista transpassa os percursos construídos e em produção. São percursos permeados por inquietações, estranhamentos e problematizações a partir do que somos, do que temos deixado de ser e do que movimentamos para continuarmos sendo, num fluxo contínuo.

A diversidade desses percursos formativos e o entendimento deles, que vamos abordar, é objeto de estudos para vários pesquisadores. De modo geral, faremos referência ao termo “professor artista” para as pesquisas que têm apresentado concepções abrangentes sobre o professor de arte e artista.

Ao se posicionar e perceber-se, o educadorartista coloca em diálogo as culturas que habitam o entorno, propondo outras relações a partir de vozes, sentidos e perspectivas que refletem as influências culturais compartilhadas.

Lygia Clark e Hélio Oiticica contribuem para pensarmos proposições que tencionam e podem ser capazes de mobilizar o contexto educativo que precisa ser revisto, para que haja tempo e lugar coerentes ao processo pedagógico. Um lugar onde se possa educar e aprender gerando experiências que,

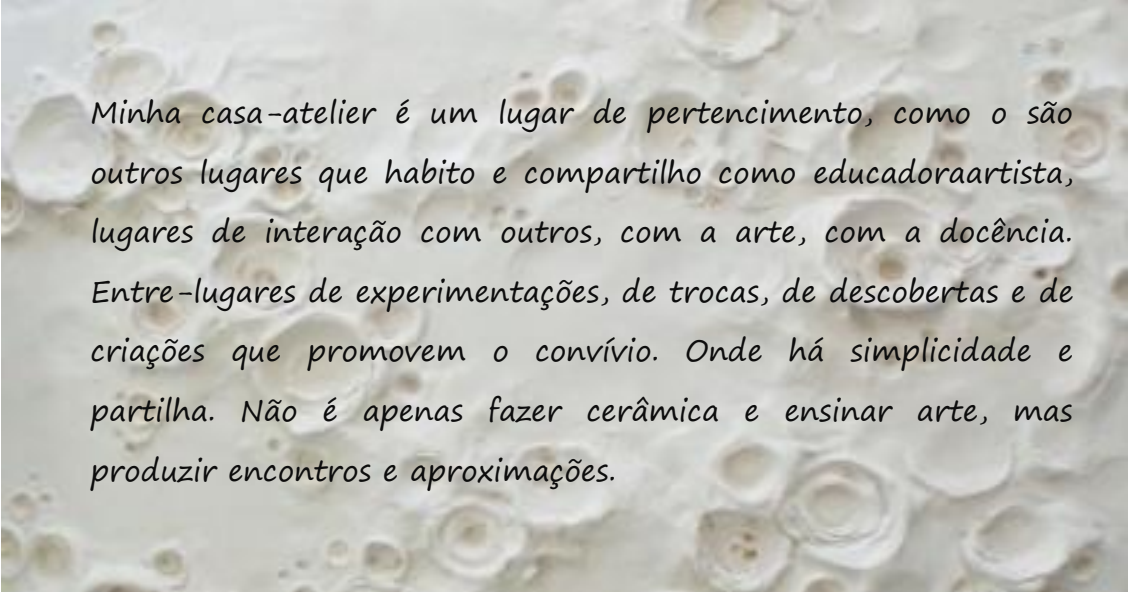
[...] quando agenciadas para pensar a atuação do professor/artista, aproximam a docência de uma experiência que não se desvincula do contexto de onde emerge, que transpõe barreiras entre escola e sociedade, do mesmo modo que entre educador, artista e sujeitos educandos, possibilitando aprendizagens múltiplas e não-lineares. (VAZ; OLIVEIRA, 2011, p. 1179).

O educadorartista habita um entre-lugar de relações educativas e interculturais potencializadoras dos processos estético-pedagógicos, na educação em arte que movimenta os educandos como “participadores criativos”.

Evidentemente, essa atuação pressupõe criar proposições pedagógicas, que mobilizam experimentações estéticas, para compartilhar experiências artísticas e educativas, permeadas por situações tensionadas, inconstantes e de mobilidade em fluxo nas interações com as pessoas. Essa atuação congrega experiências poéticas, artísticas, teóricas, práticas e educadoras que são produzidas a partir das conversas e dos fazeres que acontecem com a participação dos educandos.

Inventando e movimentando os cenários que aí estão, surgem infinitas composições para as proposições estético-pedagógicas do educadorartista. Essas composições não se detêm na imposição dos sentidos concebidos na cultura, mas podem gerar modos próprios de interação nas atuações e relações interculturais, artísticas e educativas, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

2.1 No interstício das luas: o educadorartista

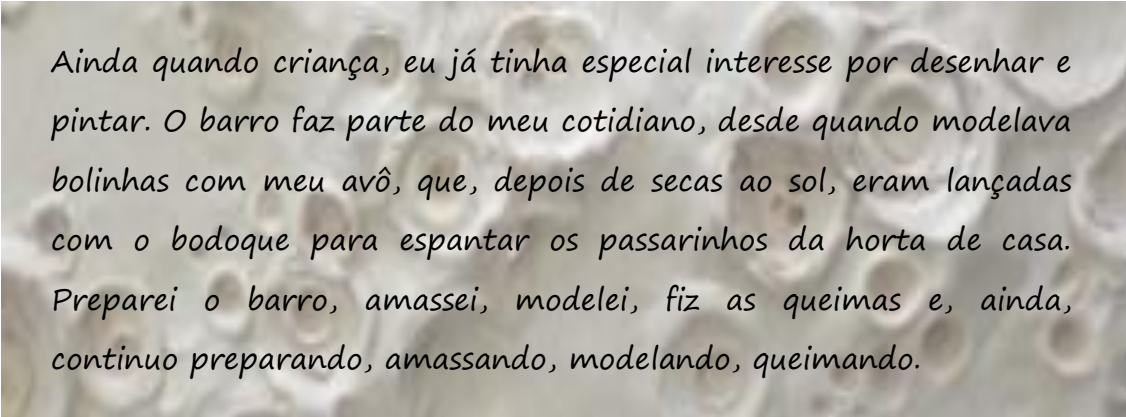


Minha casa-atelier é um lugar de pertencimento, como o são outros lugares que habito e compartilho como educadoraartista, lugares de interação com outros, com a arte, com a docência. Entre-lugares de experimentações, de trocas, de descobertas e de criações que promovem o convívio. Onde há simplicidade e partilha. Não é apenas fazer cerâmica e ensinar arte, mas produzir encontros e aproximações.

Para compreender o educadorartista, há que se considerar uma relação intersticial, onde não existem limites fixos para um lugar distinto do educador e do artista. As fronteiras são difusas, não há como definir onde um começa e o outro termina. O educadorartista é compreendido, neste estudo, como aquele que transita na educação em artes visuais e na produção artística.

Também temos os professores artistas que não são artistas. Esses docentes podem estar envolvidos com práticas artísticas desconsideradas como arte. Eles podem ser apenas curiosos experimentadores dos fazeres desse campo impregnado de saberes e formas de pensar, ou mesmo, usufruem do prazer de criar, inventar, convocando-nos a assumir o risco de educar. (CORAZZA, 2002).

Sendo assim, para conhecermos um pouco mais desse entre-lugar do educadorartista – que é de interesse neste estudo – inicialmente, precisamos compreender o que o constitui como artista e como educador. Desse modo, que a abordagem inicial do texto não seja tomada como uma fragmentação, mas como uma possibilidade de compreensão.



Ainda quando criança, eu já tinha especial interesse por desenhar e pintar. O barro faz parte do meu cotidiano, desde quando modelava bolinhas com meu avô, que, depois de secas ao sol, eram lançadas com o bodoque para espantar os passarinhos da horta de casa. Preparei o barro, amassei, modelei, fiz as queimas e, ainda, continuo preparando, amassando, modelando, queimando.

Para a atuação como educador em Artes, considera-se a formação institucionalizada como licenciado e/ou bacharel. O educador em Arte, que é bacharel, demanda também uma formação que o capacite para a docência. Apesar disso, temos conhecimento de muitas instituições onde o professor atua sem nenhuma formação específica na área de Artes.

A constituição do artista, que produz arte compartilhada na cultura que habita, pode se dar num percurso pessoal construído fora das instituições acadêmicas e/ou, ainda, pela graduação como bacharel.

Os educadores propositores na educação em arte e produtores da “obra” artística são os **educadorartistas** deste estudo.

Ao constituir-se como artista, produtor de arte, o educadorartista desenvolve processos e produtos que intentam habitar o mundo. Ao habitarem, provocam relações entre as pessoas e a arte na forma como atuam e dialogam, por meio de proposições fundadas na troca.

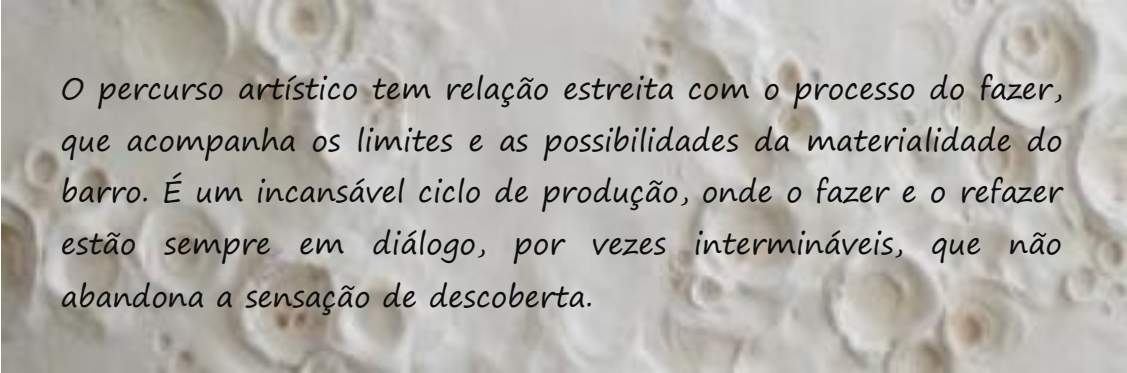
O percurso vivenciado na produção poética movimentava relações interculturais, tensões, limites e aprendizagens do artista, para lidar com os desafios, as fragilidades e as rupturas que se interpõem na arte, ao criar e produzir.

A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor, determina a relação que está estabelecida com sua obra: em outros termos, o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos. (BOURRIAUD, 2011, p. 59).

Assim, essas obras artísticas, que se constituem nas relações, ou seja, a arte relacional – que compõe uma boa parte do conjunto das produções artísticas contemporâneas, como escreve Bourriaud (2011) – opera no contexto teórico e prático de interações culturais entre as pessoas, coletividades e arte, configurando processos interculturais.

Quando o artista compartilha a arte, seja pela exposição, intervenção, proposição, ele apresenta as produções artísticas nas mais diversas possibilidades, ele oferece lugares possíveis para relações e diálogos acontecerem. São entre-lugares (BHABHA, 2013) como espaços livres de interação, de tempos próprios, onde as relações se constituem.

Assim, a arte constitui-se como um entre-lugar de investimentos e problematizações onde surgem coletividades culturais a partir do que propõe o artista. Esse espaço de intercâmbios, de caráter estético, demanda a percepção da “coerência de sua forma e do valor simbólico do ‘mundo’ que ele nos propõe, da imagem das relações humanas que ele reflete. No interior deste interstício social, o artista deve assumir os modelos simbólicos que expõe”. (BOURRIAUD, 2011, p. 24).



O percurso artístico tem relação estreita com o processo do fazer, que acompanha os limites e as possibilidades da materialidade do barro. É um incansável ciclo de produção, onde o fazer e o refazer estão sempre em diálogo, por vezes intermináveis, que não abandona a sensação de descoberta.

A criação se dá em processo, a partir de proposições iniciais que lançam o artista na busca permeada por complexidades de diversas ordens. Com testagens, problematizações, soluções, encontros e desencontros que, longe de uma linearidade, permitem ao artista múltiplas inter-relações e descobertas.

O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus processos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma pré-determinação, não haveria espaço para desenvolvimento, crescimento e vida, a criação seria, assim, um processo puramente mecânico. Há sim uma sensação de aventura [...] A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação (SALLES, 2009, p. 43-44).

O artista cria, elabora e concebe sua produção. Escolhe os procedimentos, materialidades, que podem ser determinados *a priori*, mas também, por meio das relações e associações que acontecem no transcurso da produção e da fruição.

Para Lygia Clark, torna-se vital o movimento para recriar-se por meio da arte, de modo que a produção artística, em si, perde a importância. “Lygia é uma artista que pensa por meio da arte ou, como ela mesma se considera, uma pesquisadora que experimenta, por meio da arte e de atitudes, visando inventar a própria vida” (CARNEIRO, 2004, p. 148).

Em meio às experimentações, o processo criador gera movimentos que vão se constituindo e sendo permeados pelos acontecimentos dessa trajetória, que não é fixa, mas fluida e cambiante na criação e produção da arte.

“O artista habita as circunstâncias dadas pelo presente para transformar o contexto de sua vida (sua relação com o mundo sensível ou conceitual) [...] Ele toma o mundo em andamento” (BOURRIAUD, 2011, p.18).

A criação acontece num processo que pode ser determinado, incontrolado, com associações ou mesmo dissonâncias capazes de provocar outras ordenações que reconfiguram o projeto do artista em composições possíveis, derivadas e geradoras de relações.

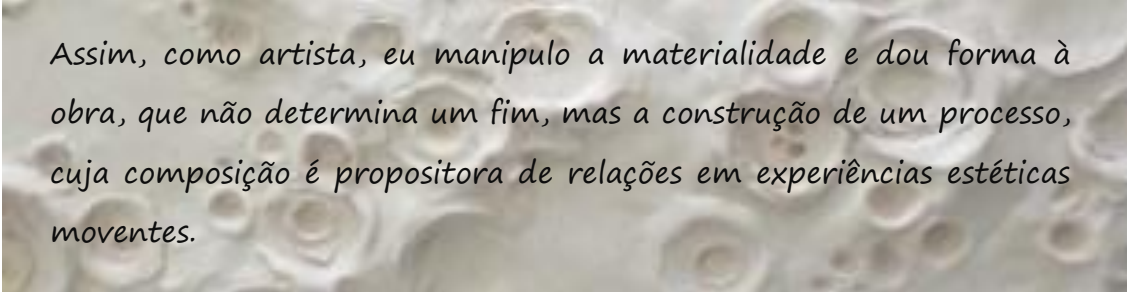
Salles escreve sobre essa necessidade de se pensar a criação artística nas relações: “uma decisão do artista tomada em determinado momento tem relação com outras anteriores e posteriores. Do mesmo modo, a obra vai se desenvolvendo por meio de uma série de associações ou estabelecimento de relações” (2006, p. 27), como vemos nas produções do artista Oiticica, nomeadas “programas”, por serem constituídas sempre em relação umas com as outras.

Toda a experimentação de Oiticica compõe um programa coerente que problematiza a situação brasileira e internacional da criação e se desenvolve como versão da produção contemporânea que explora a provisoriade do estético e ressignifica a criação coletiva, a marginalidade do artista, o político da arte. A tendência básica do programa é a transformação da arte em outra coisa; em “exercícios para um comportamento”, operados pela participação. Ora, a virtude própria dos comportamentos é a de se manifestarem sem ambiguidades, como potências de um puro viver; apontam para um além-participação, em que a invenção enfatiza os processos, explorando o movimento da vida como manifestação criadora. (FAVARETTO, 2008, p. 21).

O movimento criador é relacional e se mantém em diálogo com os processos anteriores, da mesma forma que os abandona, para, em certos momentos, retomar. Há sempre acontecimentos prévios e projeções futuras nesse complexo movimento não linear da criação artística, permeado pelo intenso estabelecimento de ações e reações, conexões, nexos e fluxos.

Alguns artistas vão organizando registros, nos quais o processo criativo vai sendo construído. Nas proposições de Oiticica, o artista é “motivador para a criação”, e a arte é intervenção cultural. (FAVARETTO, 2008, p. 17).

O processo de criação e as interações com o contexto que permeia a vida do artista envolvem as relações coletivas e individuais, que se instauram na complexidade da cultura, mas que também são afetadas por ela.



Assim, como artista, eu manipulo a materialidade e dou forma à obra, que não determina um fim, mas a construção de um processo, cuja composição é propositora de relações em experiências estéticas moventes.

Nos anos 1960, Oiticica se dizia criador, cuja ação era o próprio “ato de viver”, mais tarde passou a afirmar que a criação se determinava por um impulso e assume o “estado de invenção”, que decorre de um processo da experimentação “para o que há de vir”. “Hélio concebia a experimentação com o rigor encontrado nas atividades de pesquisa científica. Experimentar implica testar, verificar pelos sentidos, observar os efeitos. Se assim não fosse, “não

possibilitaria a invenção”, sempre com a presença participativa do outro. (CARNEIRO, 2004, p. 156, 158).

Salles (2006) aborda a criação como uma rede complexa de macro relações e interações em permanente mobilidade, sendo geradora de práticas artísticas e culturais. A criação é, portanto, constituída pelas relações do artista com a cultura, com os outros em um ambiente de transformações.

A partir do diálogo com os autores e das contribuições colaborativas, propomos o entendimento da criação como um processo de possibilidades em fluxo, que podem existir nas relações de ordem mais simples, como também nas relações complexas.

A criação demanda a ação para produzir ideias, é da ordem do pensamento. Os processos experimentais em fluxo, configuram um caráter da invenção.

A criação inventiva como forma de conhecimento é suscitada nas proposições estéticas e pedagógicas.

E o que constitui o educador?

Da mesma forma que a produção artística, “a educação é pura composição – de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re)invenções [...] em constante movimento”. (CARVALHO, 2011, p. 283-284).

Essa composição é produzida e mediada num contexto cultural, a partir do qual esse sujeito educador é narrado, como, também, é narrado o artista e sua obra.

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. [...] essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 2014, p. 13).

O educador, que é constituído pela cultura, sem estar aprisionado a ela, tem a possibilidade de perceber-se como alguém que atua, de avaliar suas atitudes, suas escolhas, suas proposições, suas produções; aquilo que faz de si o docente.

Um educador que, problematizando e refletindo, de forma a conhecer a si, pode movimentar e reinventar seus modos de ser, vivenciar e partilhar experiências que provoquem acontecimentos educativos interculturais, com sentidos e significados pessoais e coletivos.

Nas experimentações cotidianas, o educador vai se constituindo na prática de aprender a aprender, de ensinar e aprender, nas relações com os outros e com a cultura.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca ser previsto. (LARROSA, 2013, p. 53).

Sua atuação não está no âmbito das verdades, mas das possibilidades compartilhadas na experiência, cuja produção de si movimenta a produção de outros da experiência num processo contínuo.

O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (LARROSA, 2013, p. 197).

O educador, como sujeito da experiência educacional, pode se aventurar na vontade de fazer, no tempo de conhecer, movimentando e problematizando direções e significações que não demandam definições prévias, mas a continuidade de questionamentos, para que os educandos operem possibilidades outras, ao conhecer.

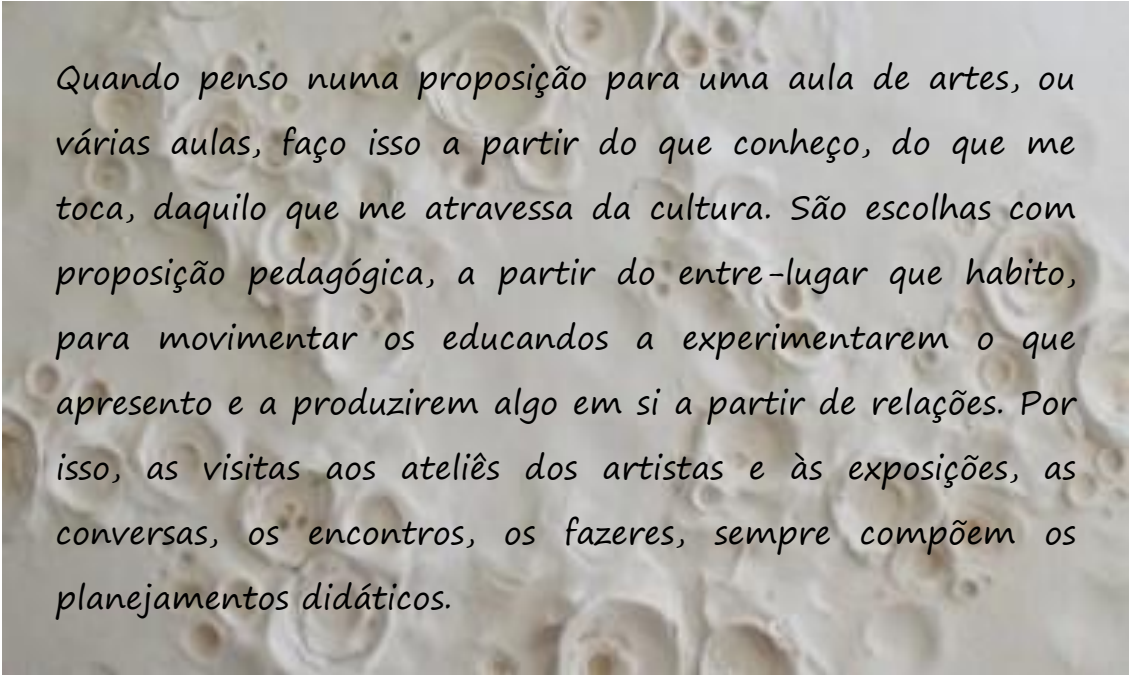
Assim, o educador se constitui na mestiçagem das práticas e teorias que o atravessam a partir das escolhas tomadas para si mesmo e compartilhadas na docência; “não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo [...] faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (LARROSA, 2013, p. 11).

Esse lugar ocupado, quando nos dispomos a educar, demanda atribuições e responsabilidades a serem assumidas com comprometimento, a partir das múltiplas perspectivas culturais que compartilhamos. Estamos, assim, implicados num contexto que apresenta e multiplica formas expressivas, que podem constituir-se como condições de possibilidades para as experimentações nas proposições estético-pedagógicas. Mesmo que, muitas vezes, tensionados, não saibamos como podem ser propostas e quais direcionamentos seguir, visto que seu caráter é de processo constante.

A poética da criação perpassa as relações na produção plástica do artista, bem como perpassa a ação pedagógica do educador, que acontece no cotidiano do espaço escolar. Esse processo criativo inventivo pode, então, contribuir para o processo de ensino da arte. O educador é o mediador, onde experimentações, relações dialógicas e reflexões críticas com educandos

participadores possibilitam vivências contextualizadas na produção do conhecimento.

Ao aproximar a arte e as pessoas, o educador pode tornar sua mediação mais fluida quando se apropria de condições de possibilidades que promovem conexões atentas aos sinais e significados.

A rectangular box containing text, with a background of numerous small, overlapping water droplets on a light-colored surface. The text is written in a black, cursive-style font.

Quando penso numa proposição para uma aula de artes, ou várias aulas, faço isso a partir do que conheço, do que me toca, daquilo que me atravessa da cultura. São escolhas com proposição pedagógica, a partir do entre-lugar que habito, para movimentar os educandos a experimentarem o que apresento e a produzirem algo em si a partir de relações. Por isso, as visitas aos ateliês dos artistas e às exposições, as conversas, os encontros, os fazeres, sempre compõem os planejamentos didáticos.

A prática do educadorartista, o que sua atuação produz, são experiências e relações por meio das proposições estético-pedagógicas num tempo e lugar próprios. Na arte relacional da contemporaneidade, a prática do artista, “o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos”. (BOURRIAUD, 2011, p. 59). Ambas as práticas suscitam experiências, promovem a educação estética, demandam a participação das pessoas, para acontecerem, como definiu Oiticica (1986) no seu projeto do “experimental”.

2.2 Ciclos lunares que sinalizaram professores artistas

Compartilhamos a atuação com professores e deparamo-nos com muitos outros, cada um com suas especificidades de formação e atuação, como os professores artistas, termo que uso, de modo geral, no contexto do ensino da arte.

A composição do ser professor com o ser artista, como produtor de arte, não é condicionante para que esse seja reconhecido como um “professor artista”, nas pesquisas que tenho acompanhado sobre este tema.

Os pesquisadores têm validado estudos que fazem referência a esta estreita relação e usam diferenciadas formas de escrita para “professor artista”.

Dentre esses estudos, encontramos o professor artista (LOPONTE, 2006), o artista-professor e o artista-etc. (BASBAUM, 2005; ALMEIDA, 2009; MATTAR, 2010), o artista/professor ou o professor/artista (FÁVERO, 2006; VAZ e OLIVEIRA, 2011), os educadores-artistas, os professores-artistas e o docente artista (CORAZA, 2002; PINEAU, 2010), o docente-artista (FORTE, 2013), o artista/docente (MARQUES, 1999-2012) e o artista-pesquisador-professor (IRWIN, 2013).

Sobre essas grafias do termo, no Formulário Ortográfico (2013), o uso do hífen define o termo como palavra composta formando uma unidade de sentido, enquanto que a barra (/), segundo Luft (1989), indica relações opositivas e de contraste, no sentido de escolha que, também, pode ser utilizada como recurso poético da escrita.

Para que possamos conhecer um pouco deste universo por onde adentraremos, apresentaremos as diferentes formas que cada pesquisador elege para grafar esse termo. Também apresentaremos algumas

considerações a respeito do conceito, sem distinção entre aquelas que consideram o professor que é artista e o professor que não produz enquanto artista visual.

Marcelo Forte, em sua dissertação²⁴, aborda o “professor-artista” e a “docência-artística”, para pensar a formação no campo da docência em artes visuais e se posiciona:

Quando falo de professores-artistas não estou necessariamente abordando o professor da educação formal, que também é artista, inserido no campo institucionalizado das Artes Visuais. Um professor que também é artista, para mim, é aquele que, antes de pensar que técnica utilizar em suas aulas, pensa de que maneira pode afetar seus alunos, se aproximar deles e que se permite inventar e reinventar, a partir de proposições já gastas do ambiente escolar. (2013, p. 37).

O autor não faz distinção entre o professor que é artista ou não, pois, para ele, a ação do professor-artista pode ser uma possibilidade de se instaurar outras práticas que desconstroem as percepções já estabelecidas, a forma como as coisas, os sujeitos e os conhecimentos sempre foram compreendidos. Para o autor, os professores-artistas operam com a poética que está para as

²⁴ Atravessando Territórios: Fazendo-se docente-artista no processo de Formação, na Universidade Federal de Goiás, 2013.

artes e se apropriam dela para pensar a docência nos espaços educativos, incorporada aos planejamentos e ações que inter-relacionam uma instância à outra na materialidade da cultura. (FORTE, 2013, p. 37).

Basbaum (2005), que é um artista brasileiro e professor de Arte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reconhece que prática criadora em arte se desenvolve na interação com um público participante e colaborador. Esse artista apresentou o conceito de 'artista-etc.', que compreende o trânsito por instâncias outras, o fazer do artista compartilhado com outros fazeres, incorporando outras atuações. Nesse contexto, podem ser apontadas diversas categorias, apesar de o autor observar que esses 'artistas-etc.' não se configuram facilmente em categorias e, por isso, faz a distinção do vocabulário explicando que:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de 'artista-artista'; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos 'artista-etc.' (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc.). (BASBAUM, 2005, p. 01).

Desse modo, o autor evidencia que cada uma dessas categorias pressupõe um sujeito que atua de forma diferenciada, instaurando

questionamentos que emergirão a cada ação articulada, da função de artista, com outras quaisquer combinadas.

O autor explica que o artista-etc. é visto como desenvolvimento e extensão do artista multimídia, do artista intermídia, do artista conceitual, “traz ainda para o primeiro plano conexões entre arte&vida (o ‘an-artista’ de Kaprow)²⁵ e arte & comunidades, abrindo caminho para a rica e curiosa mistura entre singularidade e acaso, diferenças culturais e sociais, e o pensamento”. (BASBAUM, 2005, p. 01-02). Nesse texto do autor, é apresentada uma abordagem mais pontual de supostas ações do artista-curador no campo da arte contemporânea, na *Documenta*²⁶ de Kassel, na Alemanha.

A pesquisa de Almeida (2009) buscou compreender os modos como os artistas-professores experienciam e pensam suas práticas no cotidiano do Ensino Superior. Ela apresenta considerações sobre o ensino de artes visuais e o trabalho de artistas plásticos na condição de professores das graduações. Sobre essa atuação, a autora escreve que

²⁵ Em “*The Education of the Un-artist*”, partes I, II e III (1971, 1972 e 1974), ele [Kaprow] analisa o que é percebido como a morte da arte em favor da própria vida, a emergência do que Kaprow alternativamente se refere como “*un-art*”, “*nonart*”, ou “*postart*,” (ou, o que mais tarde ele se refere como “*lifelike art*”), a importância de atuar na arte como vida, e os potenciais modelos tecnológicos da pós-arte do futuro. (apud SNEED, 2011, p. 05-06)

²⁶ *Documenta* é considerada uma das importantes exposições internacionais de arte contemporânea, que acontece a cada cinco anos, na Alemanha.

a relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes, as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e os procedimentos que os artistas-professores desenvolvem em seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula. (2009, p.82).

Para a autora, a partir das entrevistas realizadas, o entendimento desses artistas-professores é de que o fazer arte é resultado de muito esforço e dedicação, conhecimento, experiência e trabalho, fundamentando uma proposta de ensino que contemple abordagens teóricas e práticas em processo. Eles são artistas-professores com experiência e atuação compartilhada, sobre os quais ainda paira a ideia de artista como uma figura incomum, e do professor, como um profissional banal. Entretanto, esses artistas-professores

[...] reconhecem a complementaridade entre ensinar e produzir arte; para eles são atividades que se completam, embora cada uma tenha sua especificidade, que não nega a contradição de ser artista e ser professor; [...] o trabalho docente do artista-professor se difere do trabalho dos demais professores, assim como a produção e o ensino da arte se distinguem, mesmo que se complementem. [...] só é possível “ser artista” porque “ser professor” garante a sobrevivência do “artista-professor”. (ALMEIDA, 2009, p.150-151).

Nessa relação, a atuação do professor-artista também atende demandas financeiras garantidas pelo vínculo profissional com a instituição de ensino. Em

muitos casos, o reconhecimento e o retorno financeiro para o artista é algo de difícil acesso na sociedade contemporânea brasileira.

Sumaya Mattar (2011) apresenta a ideia de que ambos,

artista e educador, são propositores de experiências com a arte e trabalham guiados por uma intenção. Ambos desenvolvem projetos criadores. Enquanto o artista desenvolve projetos poéticos, o educador desenvolve projetos poético-pedagógicos, igualmente inacabados, que exigem estudo, pesquisa e experimentação. (2011, p. 1163).

A autora aborda a ideia de que o artista e o educador constroem experiências artísticas e estéticas, num processo de produção poética e de ensino e de aprendizagem, que possa ser significativo para os educandos, da mesma forma que possa ser movimentado criadoramente, na produção da arte.

Em se tratando da perspectiva desenvolvida na pesquisa de Fávero e Schmidlin (2008), o artista/professor

[...] é compreendido como propositor e portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo. Ou seja, um corpo criador/um corpo professor, no mesmo corpo. O corpo que, para Edith Derdik (2001, p. 16), é um continente dividido em *ilhas de vida vivida* que contém certas experiências historicamente legalizadas, mas que, como uma grande *colagem*, *forma um todo íntegro, coerente, único, coeso, idealizando uma nostálgica experiência de equilíbrio, constitutivo na formação do sujeito*. (2008, p. 1050).

Nessa condição de artista/professor, a “formação do sujeito identifica o ‘ser artista’ e mobiliza formas de operar com os conflitos e apaziguamentos que também são estabelecidos nas relações do ser institucional. Ao se afastar da prática artística, o artista–professor inibe o movimento criativo gerador de todo o processo pertinente ao ensino de arte”. (FÁVERO, 2007, p. 02).

Segundo a autora, essa proposição é pensada a partir da experiência nos acontecimentos que são reunidos numa relação poético/pedagógica. A proposição, então, se instaura com a necessidade de se problematizar o artista/professor na construção curricular dos cursos de graduação em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para a atuação na contemporaneidade. Fávero compreende a atuação desse sujeito como uma

constante busca de conhecimento que entrelaça convergências com divergências, que surgem durante as ações; ser artista/professor também estimula o processo contínuo de ordenamento e desordenamento da posição artística e acadêmica, fortalecendo seu posicionamento diante do aluno, da organização e da sociedade em que se insere. (SCHMIDLIN; FÁVERO, 2008, p. 1051).

Desse modo, reafirma a necessidade de se repensar a formação docente e artística, como forma de vivência pedagógica e poética, para

explicitar as articulações operadas nessa construção do conhecimento em torno da figura do artista/professor.

São outros olhares sobre os lugares do professor/artista, olhares esses promovidos por ações artísticas capazes de produzir deslocamentos, “pensando de que modos se faz possível deslocar relações dicotômicas, para a promoção de transversalidades entre as experiências vividas”. (VAZ; OLIVEIRA, 2011, p. 1174).

O artigo das autoras Vaz e Oliveira, sobre a formação docente em Artes Visuais e os papéis de professores/artistas, está pautado na cultura visual como forma de mobilizar o pensamento e a aproximação com os processos sociais e a produção artística. Isso feito a partir da arte relacional (BOURRIAUD, 2011), numa perspectiva que extrapola os limites dos espaços institucionais.

A formação institucional, com intensas atividades na pesquisa poética e na qualificação docente, nem sempre constrói um diálogo, em ambos os campos, que seja significativo para a formação do professor/artista. Ao fim, a proposta do professor/artista apresentada pelas autoras é de construir, conjuntamente, relações de aprendizagens, a partir de olhares ampliados sobre a experiência pautada em ações coletivas, para reconceituar o agir no mundo. (VAZ; OLIVEIRA, 2011).

Outro texto que traz a questão da arte relacional é o de Marques (2012), cuja abordagem do “artista/docente” iniciou com reflexões a partir do “artista propositor”, aproximando-se dos conceitos de Lygia Clarck e Hélio Oiticica, que tem o público como aquele que realiza a obra de arte, incorporado nas produções artísticas contemporâneas e sensível às propostas que os projetos anunciam.

Em suas pesquisas e experimentações, a autora percebeu que o conceito de artista propositor “não dava conta do que acreditava em termos de educação: buscava um artista propositor consciente de sua função educacional, um artista propositor educador ou, o artista/docente”. (MARQUES, 2012, p. 30). Para Marques,

artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. (2012, p. 112).

A autora atribui ao artista/docente a condição de propositor que produz arte e educa ao mesmo tempo, num hibridismo que lança um convite para a atuação artística e para o educar em conjunto. Isso sendo feito em um processo de aprendizagem compartilhada juntamente com diálogos múltiplos.

A partir de outros escritos, a professora e pesquisadora Corazza, embasada nos Estudos Culturais, articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do educador. No artigo que apresenta “Contribuições de Deleuze e Guatarri para a pesquisa em educação”, cita os “educadores-artistas” e “professores-artistas”, que

[...] são tomados em segmentos de devir-simulacro, cujas fibras levam deste devir a outros, transformam estes devires naquele, atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. (...) quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. (2012, p. 07)

Nesse estudo da autora, também são citados os “pedagogos-artistas” e os “professores-pedagogos-educadores-artistas”, que “invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros”. (CORAZZA, 2012, p. 08).

Pineau apresenta pinceladas críticas sobre a concepção de professor-artista e professor-ator. Sua pesquisa tem o foco nas “poéticas educacionais”, portanto, salienta conexões entre poética, representação (performance), processo e poder, numa atuação baseada na dimensão criativa e construída na prática pedagógica, mutável e contínua, a partir da negociação com os

educandos acerca das formas de conhecer. A atuação do professor-artista “salienta as dimensões estéticas do ensinar e aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula”. (PINEAU,2010, p. 98)

Dialogando com essa autora, Rachel escreve que o professor-artista

possui o potencial de transformar o espaço da sala de aula em um local menos opressor ao abrir espaços que não se limitem a hierarquias entre quem ensina e quem aprende. A arte e o artista podem se fazer presentes na sala da aula e promoverem uma ressignificação do espaço ao estimular e dar vazão ao desejo, ao sabor/saber estético, à multiplicidade de concepções que podem ser geradas a partir da práxis artístico-pedagógica. (2014, p. 54).

As autoras destacam o cuidado que devemos ter com as categorizações que podem fragilizar, tanto a experiência educacional, quanto a experiência artística. Isso pode acontecer a partir de uma interpretação reducionista baseada na novidade e no sucesso da lógica do entretenimento.

Loponte apresenta a pesquisa baseada na “formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência” (LOPONTE, 2006, p. 07), para compor o que chamou de “docência artista”. Nesse sentido, a experiência artística é considerada estando intrínseca à própria docência, e o professor não precisa ser artista, para ser considerado “docente artista”.

“Reviver a experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo na docência, criar ‘obras de arte’ em práticas pedagógicas” e inundar os modos de constituir-se como docente, são considerações da autora sobre a potencialidade da arte e da experiência estética. Isso tudo na busca para instabilizar as certezas da docência em artes como de qualquer outra área, abrindo espaços de criação na docência como “invenção de si”, no cotidiano dos professores. (LOPONTE, 2006, p.12).

Nessas considerações, o professor cria formas inventivas de experienciar esteticamente na sua prática pedagógica, de modo a perceber-se enquanto docente que movimentam deslocamentos. Isso tudo a fim de produzir maneiras de pensar a educação estética em artes.

Irwin apresenta o conceito de *A/r/tografia* (*A/r/t* = *artist – researcher – teacher*), que inclui o professor artista também como pesquisador. Conceito esse, como indicativo do trânsito pela criação, pela ação e pelo conhecimento.

Artista-pesquisador-professor são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência de fluxo entre intelecto, sentimento e prática. Obras de arte criadas nessa terceiridade sustentam uma grande promessa já que tentam integrar todas essas características e, como resultado, oferecem uma experiência estética para os que são testemunhas dessa profunda integração. Talvez seja na 'produção' de nosso trabalho como artistas-pesquisadores-professores quando começamos a nos questionar sobre como temos ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver. Eles aspiram por um significado mais evidente, desejam criar, e eles almejam suas próprias expressões de certeza e de ambiguidade. (2008, p. 91).

Esse artista-pesquisador-professor, trafegando por lugares que não são definidos por linhas de contorno, mas por margens dispersas, que promovem a mestiçagem – na experiência estética, na criação poética e nos processos educativos – podem problematizar o que tem sido produzido nesses espaços transitados e compartilhados.

Ao fim, formas de pensar, falar e agir para constituir-se como professor e artista, produtor ou não de arte, foram apresentadas pelos pesquisadores aqui elencados. Essas ideias sinalizam uma parte do que já tem sido abordado nesse campo e nos oferecem subsídios, para que possamos pensar o educadorartista, sua formação e sua atuação.

Definir os limites do lugar de educador e do lugar do artista não demanda resposta. Isso acontece porque o interesse desse estudo não está

em responder, mas sim em compreender as problematizações como forma de pensar os entre-lugares ocupados na experiência e na atuação do educadorartista, sem demarcação de linhas de contorno.

2.3 Na criação inventiva de uma proposição estético-pedagógica

Somos um todo, num fluxo de relações contínuas e, sendo assim, como educadorartistas inventamos atuações que derivam da experiência do artista, do educador e de tudo o mais que nos constitui.

Pensar a partir de uma educação propositora com a arte, não tem o intuito de se apresentar como a “solução para os problemas da educação”, não nos leva a encontrar respostas, mas oportunidades de experimentações, de liberdade, que intentam abandonar hábitos e atitudes rotineiras, que tornem possível perceber, criar e pensar outras formas híbridas para o conhecer. Formas essas que são diferentes daquelas que, tradicionalmente, acompanharam o processo formativo do educador, e que não estão aqui sendo julgadas como boas ou más, certas ou erradas, mas possibilidades outras, para

serem compartilhadas e potencializadas a partir do que podemos pensar, aprender, ensinar, criar, inventar, fazer, juntamente com aqueles que têm o interesse em pensar e produzir possibilidades para outros modos de educar com significado, que não se esgotam neste estudo.

Para pensar uma educação propositora, neste momento, compartilho com as concepções artísticas e pedagógicas de Lygia Clark e com a arte de Hélio Oiticica. Foram, ambos, artistas dos anos 1960 e 1970, provocadores de um frescor no campo da estética, tornando possível o surgimento de proposições e de inúmeras relações, a partir da interação das pessoas com a produção artística, nas suas potencialidades e fragilidades. Essas produções que acompanharam a vida desses artistas têm contribuições para a educação na arte.

Sobre a atuação como artistas propositores, Lygia Clark escreveu:

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência.

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.

Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.

Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (1968, publicado no Livro-Obra, 1983, s/p).

A artista convoca a todas as pessoas, o coletivo, para participarem da realização dos projetos de arte, para operarem o pensamento nas experimentações artísticas. A arte que foi contemplativa passa a ter característica experimental, com a abertura de proposições que, por sua vez, são mobilizadas pelas ações, pela vida. Juntamente com o artista, o espectador torna-se co-criador. Nesse contexto, o artista é propositor, e o educador também é propositor nas relações que se fundem e convocam os educandos como participantes.

Essa característica propositiva que nos oferece é recorrente em ambas as atuações constitutivas do educadorartista. Pressupõe criar contextos artísticos e educativos de inter-relações culturais, é uma proposição estético-pedagógica capaz de promover a abertura ao que atravessa, ao que tensiona, ao que mobiliza a valorização da intuição, da imaginação, da sensibilidade, do pensamento e da convivência.

Oiticica e Lygia atuaram como educadores. Carneiro escreve que Oiticica iniciou sua ligação, com o ensino, em 1950, ao dar aulas para crianças, junto com Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna (MAM/RJ). Depois, passou a dar aulas nas casas dos alunos, mas não deu continuidade a esse trabalho. O método didático dele era baseado no ensino das técnicas e na invenção.

“Era meticuloso quanto ao acabamento, criticando seriamente quando necessário, no entanto, observava com muita atenção os procedimentos inventivos das crianças. A invenção estava na experiência de Hélio antes mesmo de inundar sua obra e foi pela obra que se tornou possível” (CARNEIRO, 2004, p.185-186).

Lygia iniciou como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, onde trabalhou de 1960 a 1961. As aulas eram dinâmicas, e os alunos participavam com entusiasmo e espontaneidade, conforme registros nos relatórios da instituição. Inicialmente, a artista provocava o interesse dos alunos surdos por intermédio de reproduções das obras de arte. Isso era feito numa “sala de seres imersos no silêncio” e, a partir do contato e da observação de imagens de reproduções dos grandes mestres da pintura, a sala era tomada pelos gestos, revelando interesses e contatos para além das palavras. A partir da observação, Lygia propunha uma forma de releitura²⁷, numa organização plástico-formal coletiva, cujas experiências, organizadas espontaneamente, e as descobertas, de caráter pessoal, eram compartilhadas com todos e produziam resultados significativos. As escolhas dos alunos, suas apreensões do mundo,

²⁷ A proposta de Lygia Clark, considerando as especificidades das crianças surdas que atendia, sinalizava aspectos da “releitura” que compõe a metodologia para a construção do conhecimento no ensino da arte a partir da apreciação, contextualização e do fazer artístico, conhecida como “Proposta Triangular” apresentada pela professora Ana Mae Barbosa, em 1987.

mobilizadas pelo mundo interno, pela imaginação, são apropriadas e recriadas, possibilitando modos de expressão exteriorizados coletivamente. (CARNEIRO, 2004, p. 83-85). A atenção aos resultados das experimentações e a importância do ato de fazer do participante, que é marcado pela imprevisibilidade e pela noção de escolha, destacam-se como questões muito presentes e problematizadas pela artista.

Carneiro afirma que “Lygia aprendia muito, conversando e discutindo, e escrevia quase todos os dias, mantendo, desde 1953, um diário” (2004, p. 98). Desses escritos, destaca-se um texto que foi publicado, no qual Lygia escreve que o importante para o artista é o fazer da arte na produção do conhecimento. Desse processo que acompanha o artista na feitura que se mistura aos acontecimentos, o que fica são as outras possibilidades que esse percurso pode apontar.

Arte para Lygia sempre foi uma forma de conhecimento e uma maneira de refletir sobre os acontecimentos, um pensamento exercido pela lide com o material concreto. Para a artista, uma obra tem o peso da configuração de um pensamento [...] trazendo mudanças na própria percepção de mundo. (CARNEIRO, 2004, p. 97-98).

Lygia entendia o pensamento como algo que acontece durante ou depois do fazer, é a expressão a partir do sensorial, do corporal. Ela afirma que

tudo o que aprendeu e o que apresenta como sendo suas próprias ideias foram consequências de muito trabalho.

“A experiência com as crianças surdas evidenciou que o contato direto com as obras, sem interpretações conceituais cultas, é realizado por afinidades vivenciais que as formas possibilitam”. A obra da artista estimulava a participação das pessoas em suas proposições sensoriais, a produção plástica é devolvida “ao corpo de cada um que se proponha a fluir com o pensamento de Lygia”. (CARNEIRO, 2004, p. 106). Nos anos 1970, Lygia trabalhou na Sorbonne, em Paris, quando foi convidada a dar aulas, num período de movimentos de protesto, onde as instituições davam atenção às práticas transformadoras, mesmo que ainda atreladas a ideias conservadoras de arte.

Naquele ano, houve o encontro da educadora com um grupo regular de alunos, para desenvolver suas propostas. A regularidade dos encontros, as experiências com um mesmo grupo de pessoas, diferente das propostas dos “lugares da arte” que tem um público sempre díspar, permitiram, a ela, acompanhar os efeitos de suas proposições, bem como uma abertura para a escuta do outro nos momentos de relato, com a busca de compreender o que fora construído. Tendo iniciado com escassa participação, suas aulas atraíram muitos alunos, extrapolando o limite de vagas que ela limitou a vinte e cinco alunos em cada turma. (CARNEIRO, 2004). O efeito desses encontros

regulares, dessas aulas, surpreendeu a artista pela compreensão construída no grupo.

Na experiência do impreciso, do incerto, aproveitando as possibilidades dos encontros, as proposições da arte podem ser renovadas e singularizadas no cotidiano educativo. A linguagem artística poética²⁸ é portadora de códigos abertos, não anunciados e não controlados por quem os produziu. Assim, é como um campo de experimentações sociais e culturais em que a arte estabelece aproximações e diálogos na educação.

Na concepção da proposição pedagógica de Lygia, a partir do contato dos participantes com seus objetos sensoriais, movimentando as experimentações que geravam entusiasmo e, por causa disso, promoviam a aproximação, os alunos não se sentiam distanciados, como escreveu Carneiro (2004) sobre o depoimento de uma colega de Lygia na Sorbonne. A artista colocava os educandos em movimento, como participantes, provocando experimentações por meio da arte. Os encontros se constituíam num lugar de liberdade, de convivência, que mobilizava as relações coletivas e a interação,

²⁸ A poética pode ser considerada como tudo que constitui a obra em si mesma, a partir do momento de sua instauração, ou seja, todos os elementos materiais ou imateriais da sua composição escolhidos pelo artista. “Mas trata-se também de seus múltiplos sentidos e significados, os quais escapam, em parte, ao desejo, à intenção e até mesmo ao controle do seu criador”. (CATTANI, 2007, p.13)

de modo a produzir o conhecimento, provocando possibilidades para uma educação estética, no sentido da compreensão de si mesmo e da compreensão do outro.

“Lygia sabia que as suas propostas poderiam ser compreendidas com facilidade por esses alunos, pois essas não se afastavam muito das vivências que eles tinham na vida. Assim, os jovens se aproximaram de suas sessões, participando intensamente das atividades”. (CARNEIRO, 2004, p.142).

Na educação, o posicionamento propositor ultrapassa o campo pedagógico da organização disciplinar e oportuniza um saber compartilhado, operando num campo intercultural complexo; promovendo, com isso, a intervenção criativa e cooperativa num processo artístico educativo que pode mobilizar educandos participantes. (BARCELOS, 2013; OITICICA, 1986).

*Ceramicando...**, relativo à ação de fazer cerâmica, nomeia as postagens que tenho realizado nas redes sociais, na página do facebook, para compartilhar mensagens relacionadas à cerâmica, que tratam de obras de artistas, exposições, novas criações, eventos, processos, história, cursos, curiosidades, viagens e outras coisas afins, como forma de compartilhar informações e provocar mobilizações que possam levar a reflexões sobre a cerâmica e a arte.

Ceramicando pressupõe a ação de *ceramificar*, o que abrange todas as formas de atuar no campo teórico e/ou prático da cerâmica. Dessa ação de *ceramificar*, decorre a ação pensada como atuação na prática artística e na educação em arte.

*Termo que dá título ao livro de Paulo James e Jean-Jacques Vidal, e trata de princípios básicos da cerâmica para o público infantil.

Num contínuo processo pedagógico de proposições estéticas e criadoras que geram possibilidades compartilhadas, o educadorartista é problematizador e re-criador da realidade intercultural. Suas reflexões e atuações produzem sentidos quando pensadas a partir dos modos de ver, compreender e interagir no mundo.

A proposição estético-pedagógica pode acontecer intensificada pelos encontros e/ou desencontros, apontando desdobramentos que podem vir a acontecer individualmente e coletivamente. Essas ações são atravessadas pelas estratégias poéticas e pelas práticas pedagógicas num contexto onde é possível pensar, verbalizar, definir e redefinir o percurso do que é proposto, por isso, é pensado como um percurso propositor, permeado pelo saber da experiência e, sendo assim, em constante mudança.

É a partir das proposições estético-pedagógicas, com educandos participantes, que a educação intercultural em arte configura um entre-lugar que comporta os desafios do cotidiano educativo. Um entre-lugar de “diálogos e cruzamentos interculturais, de escuta solidária do que o outro tem a nos dizer”. (BARCELOS; FEURI, 2010, p. 275).

Desse modo, busca-se um fazer estético-pedagógico, que nunca é estanque, que pressupõe assumir os riscos e limites interculturais, que seja provocador de fluxos, de encontros e desencontros que intentam atender os

limites e as possibilidades da diversidade. Esse fazer, portanto, problematiza o que perpassa esse entre-lugar, com o qual todos estão comprometidos, propondo outros modos de ser, dizer e viver, suspendendo o que foi conhecido até então, para construir, em cooperação, práticas pedagógicas estéticas e criadoras.

Essas escolhas podem romper com as práticas hegemônicas conteudistas de ensinar e aprender e dar lugar à criação inventiva e à experimentação, valorizando o que toca e afeta os envolvidos nesse processo.

Essas proposições da experiência estética, operadas na arte e na educação, mediadas pelo educadorartista, podem permitir relações compartilhadas nos entre-lugares interculturais com o intuito de possibilitar outros sentidos e significados, para o aprender e o viver juntos.

Para tanto, ficam questões que desacomodam e instigam:

Quem são esses educadorartistas? O que podem dizer enquanto educadoras que produzem arte? Como se pensam educadoras de arte? De que forma a produção artística perpassa o educador? O que as constitui educadorartistas? De que modo significam os limites e possibilidades de suas experiências? Que possibilidades de diálogos educativos são instauradas na atuação pedagógica do “educadorartista”?

O que pode ser validado como proposição educativa intercultural na atuação desses sujeitos?

O que dizem e fazem para uma proposição estético-pedagógica em arte?

E o que vamos dizer...

3 TERCEIRA LUA

OS SINAIS LUMINOSOS QUE INTENTAMOS PERCORRER

*“del tiempo cíclico:
el futuro está en el pasado
y ambos en el presente”
(PAZ, 1972, p. 50)*

Quando nos propomos a investigar, é porque a inquietação nos toma, o estranhamento nos invade e nos move em direção a expedições de busca, para que possamos inventar, para suscitar descobertas. Ainda assim, não são apenas descobertas, pois, esse percurso, por vezes, também reafirma, ou mesmo, ressignifica de outros modos o que nos constituiu até então.

É sob esta perspectiva expedicionária que se mobilizam relações e significados para a compreensão deste estudo. “Olhar com olhos livres para as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver, do inventar, enfim, do educar e educar-se”. (BARCELOS; FLEURI, 2010, p. 277).

Desse modo, nos interessam as proposições dos educadorartistas que atuam na educação em Arte para o Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

O IFRS é composto por doze *campi* em funcionamento e cinco em implantação. A partir de um levantamento dos professores de Arte efetivos nos Campus do IFRS, foram elencados, como colaboradores, aqueles com graduação na área de artes, que atuam como professores de arte e mantêm a produção artística ativa e atual e que estejam, há pelo menos um ano, na instituição.

Em quatro *campi* temos professoras de arte atuando no Ensino Médio e, potencialmente, colaboradoras do estudo, que produzem como artistas plásticas visuais. Dentre elas, em que eu me incluo, Elisa Iop²⁹, do *campus* de Sertão, e Raquel Andrade Ferreira³⁰, do *campus* de Rio Grande, disponibilizaram-se a produzir informações para a pesquisa, sem o sigilo de suas identidades, pelo caráter público da produção artística de cada uma, que pode ser identificado, por considerarem demarcar um lugar que ocupam e a relevância do estudo para pensarmos o ensino da arte. A quarta colaboradora,

²⁹ Entrevista concedida em julho de 2015, em Erechim, RS, na residência da educadorartista. Registro gravado em arquivo .mp3 (2h e 45 min.).

³⁰ Entrevista concedida em julho de 2015, em Pelotas, RS, na residência da educadorartista. Registro gravado em arquivo .mp3 (2h e 20 min.).

inicialmente convidada, dispôs-se a participar, entretanto está afastada do trabalho por motivos pessoais e não participou como entrevistada.

O campo restrito de colaboradores configura uma abordagem que ainda demanda estudos a partir deste viés de atuação do educadorartista na Educação Básica, pois encontramos um número mais expressivo de professoresartistas atuando nas graduações de Licenciaturas e Bacharelados em Arte.

3.1 Como eleger os sinais?

Os modos de investigação foram escolhidos com atenção a uma metodologia que permita compreender e dar significado às dimensões cognitivas, afetivas e de atuação das educadorartistas, com a qualidade pertinente à pesquisa.

Costa escreve que “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser

formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações” (2007, p. 16).

Para construir o conhecimento na investigação educativa, a proposta desta tese dialoga com um enfoque biográfico-narrativo (BOLIVAR et al., 2001). Esta abordagem compreende um modo da educadorartista contar sobre si mesma à pesquisadora, pois, dessa forma, quem conta de si, configura a própria vida, ou seja, a vida torna-se um texto discursivo e visual da experiência vivida. São narrativas pessoais e verdadeiras na medida daquela que narra, a voz e a vida das colaboradoras que falam, que também falam de si mesmas.

A investigação de cunho biográfico-narrativa envolve quatro elementos: a narradora, que é a educadorartista; a pesquisadora, que vai compreender o narrado; os textos e demais documentos gerados, pesquisados e elaborados; bem como os leitores que vão acessar este material resultante do estudo, o que pode provocar relações entre os participantes.

Entre os instrumentos metodológicos, a entrevista semiestruturada, com um diálogo aberto, é a base para a produção das informações que, inicialmente, foram consultadas a partir do *curriculum lattes*. Também fazem parte dos instrumentos as fotografias, as produções artísticas, os arquivos

digitais, os artefatos pedagógicos e o portfólio das educadorasartistas, entre outros documentos. (CLANDININ; CONNELLY, 1994).

O roteiro da entrevista foi definido em três momentos do curso da vida das colaboradoras, ou seja, da trajetória de vida delas. Primeiramente, a entrevista semiestruturada compreendeu a formação das educadorasartistas para responder como se constituíram educadoras e como se constituíram artistas. No segundo momento, as colaboradoras discorreram sobre a atuação no percurso da docência e da produção artística, para, então, falarem sobre a atuação como educadoraartista, na disciplina de arte, para alunos do Ensino Médio, no IFRS.

O convite inicial para as educadorasartistas participarem deste estudo foi enviado por correio eletrônico, a partir do aceite e do deferimento pelo Comitê de Ética da UFSM. As entrevistas foram agendadas e realizadas em Erechim e Pelotas, no RS, nos locais de residência das colaboradoras.

De posse do registro das gravações das entrevistas, dos arquivos digitais e das imagens disponibilizadas pelas colaboradoras, foi realizada a transcrição das entrevistas, a partir de algumas orientações de Pretti (1999), que apresenta normas para a transcrição do material gravado, e de Duarte (2004), que apresenta normas para a edição das falas. Os textos transcritos sofreram adequações para qualificar as contribuições das colaboradoras no

sentido de não as expor, a partir da linguagem excessivamente coloquial usada na conversa da entrevista, o que não compromete as contribuições, pois não se trata de uma análise do discurso. As colaboradoras receberam uma cópia da transcrição, bem como do texto que compõe a tese, no sentido de compartilhar o conteúdo das informações.

Os registros transcritos das entrevistas apresentam-se como parte dos instrumentos viabilizadores das informações de interesse neste estudo. Diante disso, observações, problematizações, relatos, diálogos e imagens transpassam este estudo e apresentam a possibilidade para que aconteça a construção de um saber de si, um reconhecimento do vivido, do que atravessa, das recorrências, do que deixou marcas, satisfações e insatisfações, dando conta do que foi vivido pelas educadorartistas, de maneira reflexiva e relacional (OITICICA, 2009; BOURRIAUD, 2011). O que significa falar sobre si mesmo e a partir de si mesmo para dar sentido ao vivido, às escolhas, permitindo, com isso, relações possíveis, geradoras de outros modos de pensar e produzir aprendizagens. (HERNÁNDEZ; RIFÁ, 2011).

Tomar a história de vida como um todo, para compreender cada parte em relação com as demais, caracteriza a dimensão holística desta abordagem. (MINAYO, 2010; ORMEZZANO, 2001).

As informações compartilhadas pelas narrativas de Elisa Iop e Raquel Andrade Ferreira foram lidas e consultadas, para serem compiladas e organizadas a partir dos temas de interesse neste estudo.

A coletânea dos conteúdos das narrativas e dos demais documentos é apresentada a partir do agrupamento das informações em três eixos temáticos: a constituição de si como educadoras e artistas; o percurso da atuação docente e artística; as proposições pedagógicas que são instauradas nos processos educativos em arte para o Ensino Médio, no IFRS.

Pensar a partir da experiência vivida pelas educadorartistas, em diálogo relacional e participativo com os pressupostos teóricos apresentados na pesquisa, movimenta modos de compreender e dar significado para o que foi conhecido e experienciado.

Desse modo, a seguir, apresento aspectos formativos das educadorartistas, sinalizando como se constituíram artistas e educadoras, para, então, no próximo capítulo, abordar a atuação educadora e artística e as proposições pedagógicas, no ensino da arte para o Ensino Médio, a partir da experiência vivida de cada uma, dialogando compreensivamente em colaboração compartilhada.

3.2 Educadorartistas que compartilham: o que constitui a formação de educadora e de artista



O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e de volta, de saída ao estranho e posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação [...] é um movimento que conduz à confluência (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (LARROSA, 2013, p. 79).

Figura 6 - “Tempo velado”, 2013. 50X50cm
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2013)

Conhecer as narrativas da vida de Elisa Iop e Raquel Andrade Ferreira é saber de seus anseios e expectativas, perceber onde estão os distanciamentos e aproximações, com um olhar sensível e acolhedor para os modos de ser educadorartista. Reconhecer as singularidades, os sentidos atribuídos, os elementos mobilizadores que possibilitam compreender quem são essas colaboradoras que se dispuseram a compartilhar conosco o que vivem no cotidiano educativo e artístico.

As colaboradoras Elisa e Raquel³¹ participaram deste estudo por meio de uma entrevista semiestruturada e com a disponibilização de documentos escritos e visuais. As reflexões de suas próprias atuações artísticas e docentes instauraram as possibilidades de pensarem sobre si mesmas, a partir da dimensão do fazer, com a compreensão de que esse é um processo formativo indissociável, atravessado por tudo que cada uma das colaboradoras narra, o que pode apresentar modos que contribuam para pensarmos a educação em arte.

³¹ As falas das colaboradoras serão indicadas pelo primeiro nome, pois se configura uma proximidade e acolhida com gratidão pela contribuição dedicada para este estudo.



Figura 7 - Elisa Iop no dia da entrevista, Erechim, RS, 2015.
Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Elisa Iop³² é educadorartista do IFRS – *Campus Sertão* – e, muito antes disso, ainda quando criança, e na adolescência, cursava aulas de dança, balé clássico, pintura, desenho, na Escola de Artes em Chapecó, SC, afirmando que sempre teve essa relação íntima com a arte. Conta que foi uma das primeiras alunas e fez aulas de pintura com Agostinho Duarte³³.

Essa vivência levou Elisa a cursar o Bacharelado em Desenho e Plástica com habilitação em desenho artístico, na UFSM, RS.

Fiz exposições de desenho, de gravura e comecei a entrar nesse meio enquanto estava em Santa Maria. Depois, fiquei dois anos em Porto Alegre e fazia cursos de gravura em metal e xilogravura, no *Atelier Livre* da prefeitura do município. Sempre produzia muito, mas muito mesmo, sempre desenhando. (Informação verbal, 2015)³⁴.

Elisa participava de muitas exposições e salões de gravura, enviando as obras para muitos lugares. Fazia isso ao mesmo tempo em que começou a trabalhar com crianças dentro de uma proposta de *atelier*, numa escola privada

³² O *curriculum lattes* disponível em < <http://lattes.cnpq.br/6209856965044785> > complementa as informações da pesquisa.

³³ Agostinho Duarte nasceu em Goulinho, Portugal, mudou-se para Moçambique, na África e, por fim, chegou ao Brasil, residindo em Chapecó, em 1976. Foi um importante artista que impulsionava a arte regional. Ao longo de sua vida dedicada à arte, fez muitas exposições individuais e coletivas no Brasil, em Moçambique, em Portugal e na França. Sua produção em pintura apresentava figuras negras femininas e cenas de referência africana.

³⁴ Entrevista concedida em julho de 2015, em Erechim, RS, na residência da educadorartista. Registro gravado em arquivo .mp3 (2h45 min.).

e num colégio de irmãs, lecionando a disciplina de artes para a quinta série do Ensino Fundamental. Fez isso mesmo sem nenhum tipo de formação específica na área da licenciatura, a fim de ter um rendimento financeiro, o que não era muito lucrativo. Afirma que sempre gostou muito de trabalhar com crianças, identificava-se com elas.

A partir dessa experiência que eu tive, escrevi um projeto para arte infantil e apresentei na Escola de Artes de Chapecó. Em seguida, fui contratada por essa escola e lá trabalhei durante uns seis anos, até 1995, também como professora de Desenho e História da Arte. Esse projeto continua lá até hoje. (Informação verbal, 2015).

Elisa cursou uma especialização em Arte-educação, em Curitiba, que abordava as linguagens em artes visuais, teatro, dança e música. No trabalho final, apresentou a proposta que desenvolvia nas aulas de arte infantil, quando criava esculturas com dobradura, enchimento, fazendo o reaproveitamento de jornais (ainda sem a consciência de sustentabilidade). Ela afirma que “começou a inventar [...]. Enquanto professora, já trabalhava com a questão da criação desses objetos, de ir criando junto com eles, tendo essas ideias e as desenvolvendo”. Afirma que foi nesse curso que a formação pedagógica começou a acontecer, sempre acompanhada de muitos outros cursos na área das Artes Visuais.

Elisa foi trabalhar como professora de arte na antiga Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE) que, hoje, é mantenedora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), num curso técnico do Ensino Médio com formação em química para atuar nas indústrias. Nesse período, também realizou muitas ações de extensão em cursos e oficinas para capacitação de professores da educação básica com foco na arte para as crianças. Os cursos tratavam de produção com materiais alternativos, tintas naturais, papel artesanal, confecção de brinquedos e bonecos. Esse trabalho era compartilhado com um professor de teatro.

Naquele mesmo ano, começou um movimento para implantar o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, entretanto, não encontrou outros professores habilitados para atuarem nessa proposta. Desse modo, organizou um curso de Pós-Graduação em Arte-Educação, que abrangia as áreas de música, teatro e artes visuais para a formação dos docentes que poderiam atuar no curso de licenciatura. Elisa também participou dessa formação. Em sua monografia, pesquisou o grupo CHAP³⁵ de Chapecó, pois não havia registro da atuação do grupo e a memória

³⁵ “Grupo CHAP” promoveu um movimento em torno do fomento das artes visuais em Chapecó entre os anos de 1979 e 1980. Agostinho Duarte, Antônio Chiarello, Dalme Marie Rauem, Enio

se perdendo. Uma parte no estudo tratou da aplicação da Proposta Triangular, com releituras que as crianças fizeram das obras de Agostinho Duarte.

O grupo CHAP deu origem à Associação Chapecoense dos Artistas Plásticos³⁶. Hoje, Elisa não participa mais do projeto, pois reside em Erechim. Muitos dos integrantes participaram do curso de Pós-graduação, que promovia exposições das produções e dos processos desenvolvidos, num contexto intenso, como relata a Elisa. Ela conta que muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo, e o processo criativo sempre acompanhava tudo, pois “não tinha como não estar”, afirma ela.

Quando começou o curso de Licenciatura, Elisa deixou de trabalhar na Escola de Artes de Chapecó. Na graduação, ministrou as disciplinas de metodologia, desenho, gravura e a oficina de artes visuais, que era compartilhada com outra professora de teatro. Juntas, faziam projetos que relacionavam as duas linguagens. O curso foi direcionado para contemplar a experiência na criação e na produção artística das alunas, o que hoje está perdendo espaço na formação acadêmica das licenciaturas, cujas propostas

Griebler e Paulo de Siqueira são os nomes que compunham o grupo que hoje é uma referência marcante na história do município.

³⁶ Associação Chapecoense de Artistas Plásticos (ACHAP), reuniu Elisa Iop, Eduardo Dutra, Janaina Corá, Luiziana Hoerbe, Mariel Moro, Marlowa Pompermeyer Marin, Neocy Fin, Newton Reis, Sandra Abello e Vicky Lecuon.

pedagógicas estão mais focadas nas teorias da educação. Sobre isso, Elisa afirma que:

Reduziram muito as disciplinas nos ateliês (dos cursos de licenciatura em arte) [...]. Está ficando muito teórico [...]. Esse é o problema. Tínhamos bastante oportunidade para desenvolver, para pesquisar. Era sempre teoria e prática juntas. Também sempre fazíamos exposição do trabalho dos alunos. Trazíamos os artistas para fazerem exposições. Quando fazíamos nossas próprias exposições, levávamos os alunos para ver. (Informação verbal, 2015)

Todo esse tempo, Elisa mantinha o *atelier*, produzindo, desenvolvendo os trabalhos relevantes, pois criava objetos com gravura, especialmente na xilogravura. Esse tipo de produção que ela considerou também estar relacionada à prática docente que desenvolvia junto com as crianças.

Havia uma “inquietação em relação a gravura, e eu estava me sentindo presa, queria expandir, romper com aquilo, isso sim, era uma necessidade.” (Informação verbal, 2015).



Figura 8 – Jogos de damas em pequena dimensão, 1997. Xilogravura e madeira. Aproximadamente 25X25cm,.
Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

A artista criou jogos que eram objetos lúdicos (mostrou uma caixa de madeira pequena com as peças em quadrados e círculos - Figura 8). Os jogos de grande dimensão eram enviados aos salões de arte e renderam premiações. As produções dos jogos em pequena dimensão facilitavam a comercialização, mesmo afirmando ter dificuldades de atuar na dimensão comercial, também vendeu muitos desenhos. Os jogos envolviam a

marcenaria, algo que faz parte da tradição da família, uma vez que o avô dela era marceneiro e, hoje, um tio segue com o ofício.

Ela afirma que gostava de dar aulas e que precisava das duas experiências, como educadora e artista, acontecendo juntas e relacionadas. Por causa disso, cursou o mestrado em educação (1997-1999), na linha de pesquisa em Arte-Educação, pela Universidade Federal do Paraná, e propôs uma ação pedagógica com as alunas do curso de Licenciatura, onde atuava. Essa ação envolvia a sua produção artística pessoal e abordava os objetos de relevância pessoal e cultural no contexto da interculturalidade.

Elisa narra que a pesquisa resultou num vídeo que incluiu os depoimentos das alunas e afirma: “eu vejo total relação com a questão do professor e artista”. Infere que este processo permitiu “articular mais teoricamente, refletir o que a conduziu pelo caminho das artes com a educação, enquanto teoria que a levou a sistematizar, de certa forma”. (Informação verbal, 2015).

Na docência, Elisa continuava atuando também no curso de Pedagogia, orientando trabalhos de conclusão de curso dos alunos, nas aulas dos cursos de especialização e escreveu um projeto que resultou na publicação de um

livro sobre a interculturalidade no ensino da arte³⁷. A isso, seguiram exposições, eventos e publicações.

Na produção artística, tem explorado os objetos de relevância cultural. Sempre produziu desenhos, *assemblagem*, *ready made*, que tinham relação com a infância, a representação da boneca que, na época, era conhecida como “Susi”³⁸.

Foi a partir desse tema que apresentou o projeto para o doutorado na linha de *Cultura y Sociedad*, da *Universidad del Pais Vasco*, na Espanha, que está em andamento. Seu projeto é intitulado “Ideais de beleza feminina e as representações da mulher na arte visual do Brasil (1960-1980)”. O projeto está sob a orientação da professora Lourdes Méndez Pérez. Além disso, continua envolvida com muitas outras pesquisas e produções.

Quando voltou de uma temporada na Espanha, foi desvinculada da Unochapecó e passou a buscar várias outras possibilidades de atuação. Ela tem estado sempre produzindo muito e expondo artisticamente. Ela também tem desenvolvido projetos sobre artesanato de referência cultural com algumas prefeituras. Entre 2008 e 2010, trabalhou nas aulas do curso de Design com Habilitação em Moda da Celer Faculdades, nos cursos de Licenciatura em

³⁷ IOP, Elisa. Ensino das artes visuais e contexto cultural. Chapecó: UNOCHAPECÓ/FUNCITEC, 2002.

³⁸ Boneca lançada por uma empresa brasileira fabricante de brinquedos, em 1966,

Artes Visuais e Arquitetura e Urbanismo da UNOESC. Na Escola de Artes de Chapecó desenvolveu a oficina “Estudos avançados em Artes Visuais: caminhos para o desenvolvimento do processo criativo e profissional”.

Essa oficina foi finalizada com uma proposta individual de cada participante e uma proposta coletiva. O projeto colaborativo nomeado “Vir a ser” se constituiu no meio social, vivido na cultura de cada um dos participantes. “Esse é um projeto que pode continuar, deve continuar com os colaboradores, [...] retomando, vai acontecendo”. (Informação verbal, 2015).



Figura 9 - “Terra-Mãe”, de Elisa Iop, integra o projeto “Vir a ser”, 2009. Técnica: plotagem sobre tela, 100X200cm. Colaborações: Eduardo Dutra (bebê), Winston Gambatto (arte digital), Silvia Baggio e Leandro Scherer (produção). Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).



Figura 10 - Obra de Sônia Loren, 2009. Técnica: Plotagem sobre tela, 40x54cm. Fonte: Acervo da artista (2009).

Em meio a um turbilhão de acontecimentos, Elisa já tinha um filho, fez o concurso para docente e, em 2010, ingressou no IFRS, para atuar no *Campus* localizado em Sertão, RS, morando em Erechim, uma cidade próxima.

Iniciou as aulas na disciplina de História da Educação, “trazia as experiências dos alunos, porque eu não tinha tudo, todos eram bem participativos”. Contou que alguns colegas professores já atuavam há bastante tempo, e ela se perguntava o que fazer para dar conta da formação profissional tecnológica, que é a proposta dos Institutos Federais, para a qual não tinha conhecimento mais específico. (Informação verbal, 2015).

Em seguida, passou a dar aulas de arte e sociologia no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, nos dois períodos de Artes, ofertados em apenas um semestre do curso. Também deu aulas de Artes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no curso Técnico em Comércio, sempre procurando divulgar as produções de todos os alunos com exposições e eventos. Elisa desenvolve um projeto de extensão sobre o artesanato de referência cultural com as mulheres da Comunidade

Quilombola de Mormaça³⁹. Nessas ações, participam alunos bolsistas e outros que tenham interesse, especialmente alunos do Ensino Médio.

A atuação da Elisa tem o foco na cultura, no reconhecimento das identidades culturais, nas referências, com um sentido antropológico no âmbito da interculturalidade, que compartilha com a autora Ivone Mendes Richter⁴⁰ (2003), para pensar a arte como experiência estética.

A partir dos temas geradores da proposta de Paulo Freire, aborda arte e identidade em proposições que se configuram numa ideia de espaço como *atelier*, buscando o diálogo com outras áreas, o que, às vezes, considera difícil no contexto da instituição.

Em relação ao Ensino Médio, Elisa nos conta que, no começo, não tinha muita experiência de trabalho com os adolescentes, o que dificultou um pouco sua atuação, mas, aos poucos, foi descobrindo e fazendo suas escolhas didáticas. Buscou temas de interesse que atenderam às necessidades desse grupo, e, com isso, o trabalho foi fluindo sempre, de modo muito relacionado

³⁹ Comunidade do interior do município de Sertão, RS, formada por um grupo de mulheres que se organizaram, mesmo limitadas às condições de estrutura física e de escolaridade. Estão embrenhadas na busca de uma gestão própria para a Comunidade focada na percepção e ação da mulher. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Heron%20Lisboa%20de%20Oliveira.pdf>>.

⁴⁰ No livro “Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais” a autora aborda estética feminina do cotidiano.

com a educadora e a artista. Ela provocava experimentações e vivências para que os alunos produzissem suas criações.

Da produção artística, Elisa elege, como os mais marcantes, três momentos que estão relacionados ao feminino e à cultura africana: o primeiro encontro, com a produção do artista Agostinho Duarte; o segundo, com a “Negra-Auta”⁴¹; e o terceiro, com a Comunidade Quilombola de Mormaça.



Figura 11 - Negra-Auta - Detalhe da obra “Encontros e desencontros: Negra-Macua x Negra-Auta, 2004. Instalação.

Fonte: Acervo da artista (2004).

⁴¹ Integra uma proposta artística de referência nas memórias relacionadas à infância, a partir da transformação do corpo da boneca “Barbie” negra, questionando os ideais de beleza feminina e a condição da mulher negra. (Informação verbal, 2004).

No momento, Elisa está afastada das atividades docentes na instituição para o doutoramento, mas pensa nas propostas que pretende retomar, num âmbito de *atelier*, com projetos de extensão, de modo colaborativo e que envolva os alunos e a comunidade em intervenções artísticas, sempre num diálogo constante. Ela afirma que pretende buscar proposições conjuntas que oportunizem a desenvolver o trabalho artístico pessoal com os educandos, sempre indo à busca de outras possibilidades, experimentações, outros modos de ensinar e de aprender.

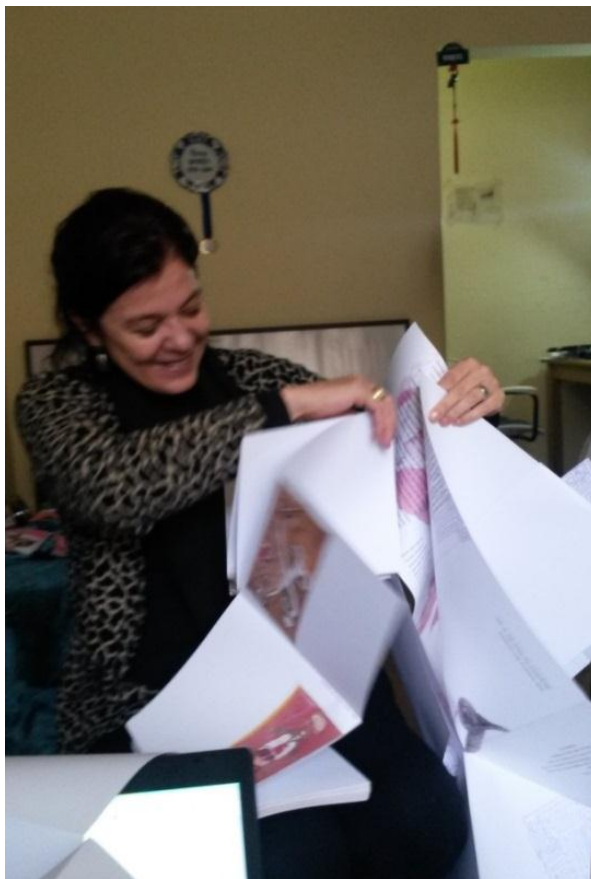


Figura 12 - Raquel Andrade Ferreira no dia da entrevista mostrando a dissertação “Livro Labirinto”, Pelotas, RS. 2015.
Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Raquel Andrade Ferreira⁴² é educadorartista e atua no IFRS - *Campus* Rio Grande. Encontrei-a na casa/*atelier* onde mora, em Pelotas, RS. Ao estilo português, a construção é pegada na calçada. Através da janela, um tecido branco, revelando algumas letras de uma palavra pintada em vermelho, remete, diretamente, a sua produção artística, com a qual eu já havia tido contato: “Destruição”, um dos conceitos que permeiam um universo poético e rizomam nos contextos artísticos e educativos de Raquel.

Apesar de ter a formação no Ensino Médio para o Magistério, Raquel afirmou que a atuação como docente na Arte é recente. Narrou uma inusitada experiência de avaliação, ocorrida durante o estágio no curso do magistério, quando se viu desafiada a envolver os alunos em dispersão na sala de aula. Não sabendo o que fazer, criou uma intervenção a partir do teatro, algo que foi chamando a atenção dos alunos, uma vez que seus interesses pessoais já estavam na arte.

Raquel destaca o envolvimento com a arte que sempre permeou sua vida. Ela sempre participava de ações que envolviam teatro, tinha um envolvimento cultural com a cidade, desenhava e pintava muito. Entretanto, foi estudar Psicologia e, no último ano do curso, desistiu, “porque não queria isso para sua vida”. Para o desespero da mãe que a alertava sobre uma vida de

⁴² O *curriculum lattés* disponível em < <http://lattes.cnpq.br/5538637454915791> > complementa as informações da pesquisa.

privação como artista, decidiu fazer a graduação de Bacharelado em Pintura, pois também “não queria ser professora”. (Informação verbal, 2015).

Decidida a escolher a arte como área de atuação, Raquel interrompeu a faculdade para viver um período em São Paulo e, acompanhando o marido, seguiu decidida a se profissionalizar, ampliando o seu entendimento da arte. Ao voltar para Porto Alegre, no RS, retoma e finaliza os estudos da graduação (2000), e o casamento chega ao final, com uma filha.

Como proposta para a conclusão da graduação, desenvolveu desenhos sobre tecido com “caneta Bic”, derivação do trabalho com desenho e costura que desenvolvia como empresária de confecção. Essa experiência foi construída nas relações familiares, onde a mãe já costurava. A “casa sempre foi um *atelier*” e a costura é elemento presente na vida de Raquel, que teve uma empresa de nome Águeda (1997-2000) para confecção de roupas, durante a graduação.

“O *atelier* andou sempre comigo, carrego as máquinas *ad infinitum*.” (Informação verbal, 2015).

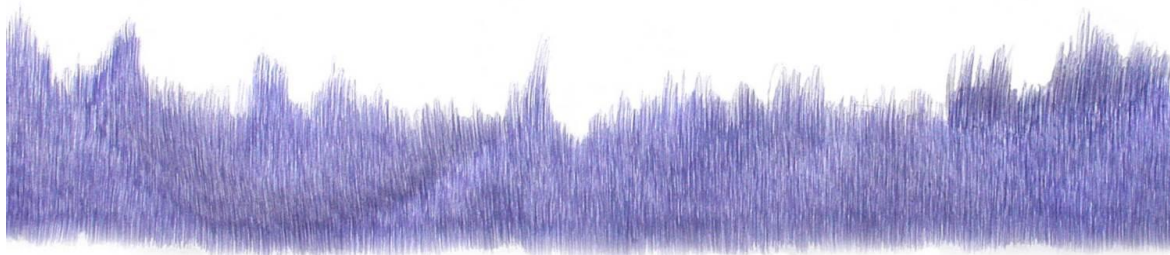


Figura 13 - 250 km ao sul, 2007. Caneta esferográfica s/ tecido voil. 100x150 cm,
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2007).

Do ano de 2004 a 2006, Raquel abriu um *atelier*, chamado “Redesenho”, para ensino, pesquisa e produção de arte.

Como as atividades não garantiam uma remuneração regular e tinha uma filha para sustentar, decidiu fazer o mestrado. Ingressou como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), com o grupo da “Filosofia da Diferença e Educação”, em que conheceu a professora Paola Jordan, que marcou esse momento de sua vida. Assim, começou a tomar contato com o universo da educação e a pensar uma educação a partir da arte, com interesse na criação, olhando para o aspecto de “dar aula” por outra perspectiva, retomando o “ser professora” como algo de interesse: “retomei em mim”, afirma Raquel.

O trabalho como artista vinha acontecendo e se fortalece na pesquisa da “Destruição”, a partir da leitura de Nietzsche. Raquel afirma que a arte, a educação, ser professora, ser artista, começam a se misturar, e isso não é mais visto separadamente, a educação está para além da escola e dentro dela. Nesse momento, surgem outros sentidos para a docência e o artista.

“Dilacerado” (2007) foi o primeiro vídeo que Raquel realizou. Ele foi feito como produção final da disciplina cursada como aluna especial. Outros modos que escapam a tradicional “escrita do artigo” quando pensamos a “quebra de paradigmas na educação em arte”. (Informação verbal, 2015).

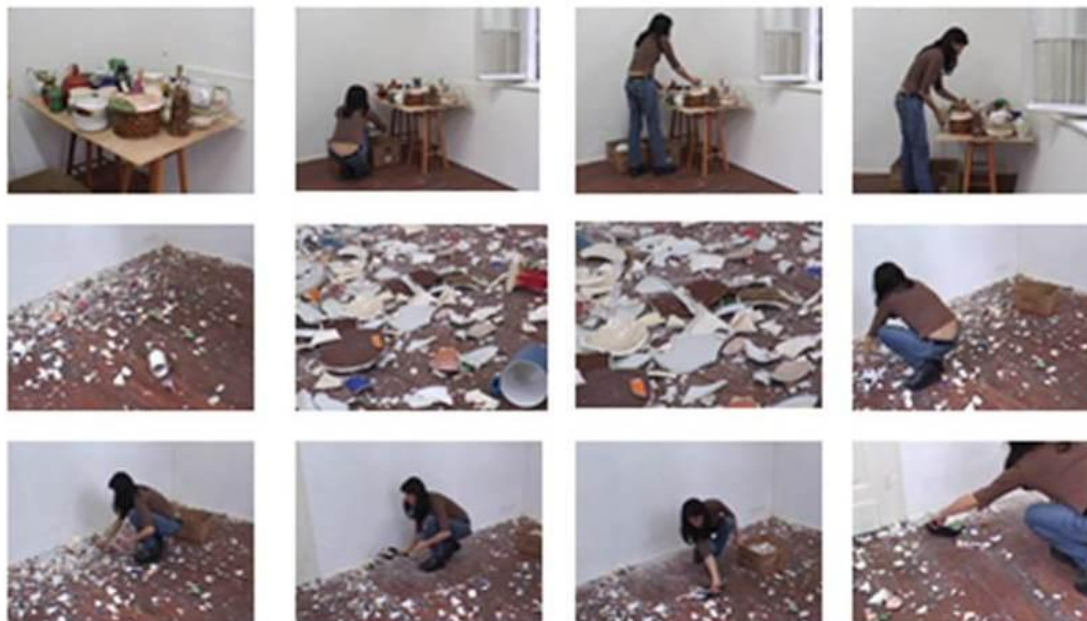


Figura 14 - “Dilacerado”. Registros fotográficos, 2007.

Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.(2007).

Foi fazer Mestrado, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, RS, na área de currículo, contando com o apoio da família, para estudar e criar a filha, atendendo a uma “certa racionalidade”, como ela mesma afirma. Raquel estava num momento de “puramente criação”, intensamente repensando a vida, todos os conceitos, a educação, o ensino, a

arte. (Informação verbal, 2015).

Ao chegar à Faculdade de Educação, “sente um cansaço” quando se vê frente às disciplinas pedagógicas. Incomodada por entender que esse não era seu interesse, pois queria estudar a criação, a educação, a arte, juntas e para além do produto plástico, do artístico, de modo que a arte pudesse adentrar num processo inventivo e participativo e suas reverberações imbricadas nas outras áreas e disciplinas que envolvem o contexto educativo.

Durante o mestrado (2006), Raquel retoma os desenhos, bordados, entra o conceito do labirinto como a metáfora do espaço doméstico. Segue nos bordados e cunha a palavra “bordescrever”, o “bordescrito”, palavras bordadas, labirintos, o “asterisco como signo: o sujeito que é impessoal, os agenciamentos nos constituem”. (Informação verbal, 2015).

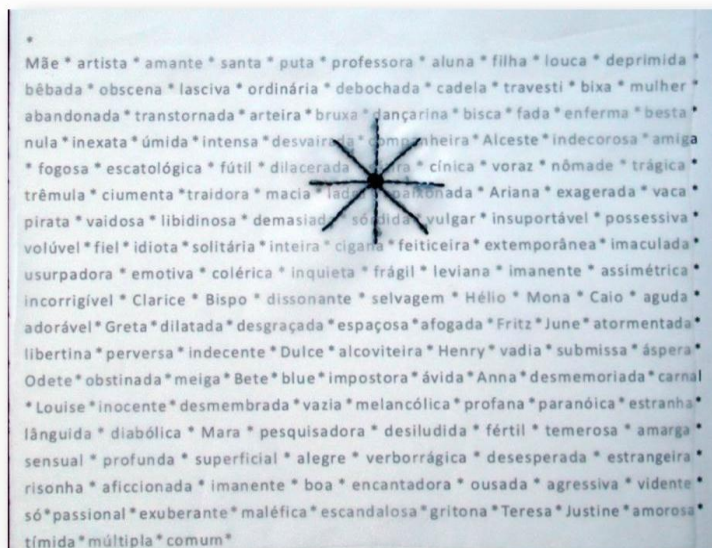


Figura 15 - Projeto-Texto impresso em vinil/ adesivo sobre parede-papel, 2009.

Fonte: arquivo da colaboradora (2009).

Questionando as metodologias da pesquisa em educação, trazendo a arte sempre junto, Raquel conta que apresentou um “objeto de arte” na conclusão do mestrado da UFPEL: “Dilaceração: a poética do aprender em arte” (2009), orientada por Jarbas Santos Vieira e co-orientada pela professora Paola Jordan, da UFRGS, para garantir o respaldo dentro da universidade.

O “Livro Labirinto” é um objeto que se desdobra em seis metros de extensão, com um conjunto de textos, produções artísticas, bordados, poesias, desenhos, acompanhados pelo vídeo de uma *performance*.

Raquel afirma que foi todo um envolvimento para pensar a docência e discutir a arte, que, a partir de então, não se separam mais. Juntam-se a educadora e a artista: educadorartista.

Em 2009, fez o concurso para atuar como professora de Arte do IFRS, ingressando, em 2012, no *campus* de Sertão, RS, atuando no Proeja. O mestrado garantiu-lhe a equivalência na formação que capacitava para a docência aqueles professores que ainda não tinham essa formação ao ingressar na instituição.

Atualmente, no *campus* de Rio Grande, RS, Raquel atua no Ensino Médio Integrado com as áreas de fabricação mecânica, geoprocessamento, refrigeração e climatização, eletrotécnica, informática para internet, automação industrial e enfermagem. São dois períodos de aula previstos na grade curricular dos cursos, para a disciplina de Artes, em seis turmas do segundo ano.

O *campus* dispõe de mais uma professora de Artes que, segundo a Raquel, aborda as proposições com predominância na teoria e divide a atuação

na disciplina, enquanto ela prioriza a discussão da prática artística com os alunos nas proposições pedagógicas.

Raquel contou que os retornos que surgem são surpreendentes numa instituição como IFRS – *Campus Rio Grande*⁴³ – que já tem uma tradição de formação técnica. Com isso, torna-se mais difícil construir outra perspectiva, uma vez que as resistências que se apresentam nesse contexto mais técnico e pragmático dificultam as mudanças que possam vir a acontecer. É uma instituição com uma proposta que precisa ser revista para trazer outras contribuições para a educação.

Afirma que as mudanças podem acontecer e trazer outros retornos, também destaca o trabalho do bolsista voluntário, dos egressos do IFRS, que participam nos projetos de extensão que ela desenvolve, sendo eles: “Formação teatral no IFRS - *Campus Rio Grande*” e o projeto de “Arte na Escola”.

Raquel participa do grupo de pesquisa “Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas”⁴⁴, que utiliza a cartografia como método de

⁴³ Em 2008, o Governo Federal constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei 11.892/2008) que incluiu o Colégio Técnico Industrial (CTI), anteriormente vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e hoje, é o IFRS – *Campus Rio Grande*. (BRASIL, 2008)

⁴⁴ < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1045680534893714> >

pesquisa em artes visuais, prospectando deslocamentos pela cidade de Pelotas e região, a fim de mapear e criar narrativas poéticas, articulando teoria e prática. Destaca que é uma proposta interessante, desenvolvida com outras professoras que atuam na graduação em arte, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), promovendo ações compartilhadas, que envolvem os educandos nos processos e experimentações.

A prática artística, adentrando na pesquisa do doutorado em poética, traz um recorte da produção a ser pensada pela Raquel. Ela conta que segue pesquisando e fazendo relações, trabalhando, expondo, desenvolvendo o trabalho artístico, mas afirma que nem todos estão na tese, como o vídeo “Dilacerado”, que vai se desdobrando em várias outras coisas. Nessa produção, “a performance, quando o trabalho acontece, às vezes, é filmado, mas, em alguns momentos, mostro o vídeo, em outros faço a própria performance, como aconteceu em Porto Alegre, ano passado, na sala Iberê Camargo da Usina do Gasômetro”⁴⁵. (Informação verbal, 2015).

Conciliando a atuação profissional no IFRS com os estudos e pesquisas para a tese, iniciou o doutorado em artes visuais no ano de 2010, na UFRGS, e a produção artística do período são as grandes fotografias dos pequenos

⁴⁵ “Alegorias da destruição”: vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r5z5Ntei1OQ>>.

bibelôs de cães, que Raquel nomeou “Guardiões”. Na produção, a artista reconfigura a referência das dimensões do objeto “bibelô”, e as fotografias impressas são emolduradas e apresentadas apoiadas no chão.



Figura 16 – Série Guardiões. 2010 -2012. Fotografia digital,100cmX150cmX5cm,
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora (2011).

Sob a orientação do professor Hélio Custódio Ferverza, a tese "Espaços da Perda e da destruição - O labirinto como metáfora do espaço doméstico e vice-versa, na constituição de uma poética contemporânea" foi defendida em agosto de 2015⁴⁶.

Raquel destaca que a arte é um processo e se dá pela experimentação. É essa proposição que compartilha com os alunos: "Somos tecnologia, somos ciência, e como é que os alunos vão criar? Quem vai permitir esse espaço para eles poderem imaginar somos nós (educadorartistas)". Por fim, afirma que é a capacidade de imaginar que possibilita as descobertas e que precisamos conquistar este espaço na educação em arte da instituição. (Informação verbal, 2015).

⁴⁶ Tese disponível em : <file:///I:/BACKUP/TESE2015/PROFESSORAS/ENTREVISTAS/RAQUEL%20FERREIRA/Tese%20Raquel.2015.pdf>.

4 QUARTA LUA

DO QUE PENSAM, DO QUE DIZEM, DO QUE FAZEM

ho nykmar.22,72

cont.

resultado é desconhecido. O que foi determinado ?

em suma o experimental não é "arte experimental"

os fios soltos do experimental são energias q brotam para um número aberto de possibilidades

no brasil há fios soltos num campo de possibilidades : porque não explorá-los

Hélio Oiticica, 1972⁴⁷

⁴⁷ Recorte do documento "Experimentar o experimental", no Programa Hélio Oiticica do Itaú Cultural. Disponível em: http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG >.

O percurso da atuação docente e de artista, bem como as proposições pedagógicas que são instauradas nos processos educativos em arte para o Ensino Médio são os eixos temáticos trazidos para o diálogo compartilhado com as educadorartistas.

As narrativas apresentam os processos que as colaboradoras desenvolvem como artistas e educadoras, as condições que se constituem quando atuam e o que se apresenta a partir do que dizem, pensam e fazem na educação em arte compartilhada com os educandos.

Apreender sobre si mesmo, sobre sua própria condição de educadorartista, atribuindo sentidos outros – ainda não pensados, ou mesmo retomando os sentidos já pensados – refletindo sobre questões, sobre as quais talvez não se detivessem em outras situações, são possibilidades que a participação nesta pesquisa pode proporcionar.

O exercício narrativo das colaboradoras possibilitou a reapropriação do saber de si, adquirido e mobilizado na atuação educadora e artística e põe em questão uma reflexão dessa prática no diálogo com as proposições de Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Inicialmente, organizei várias unidades de significado para compreender esse contexto de atuação das educadorartistas, entretanto, há uma complexidade de relações que se produzem em conjunto e percebi que não

conseguiria abordar a proposição estético-pedagógica, a experiência, a liberdade, a criação inventiva, a participação e os educandos em subtemas no texto. Essa forma, portanto, seria uma fragmentação que não dialoga com a produção desta tese. Todos se integram em relação, inseparáveis, e procuro trazer essa concepção na escrita deste capítulo para pensar conjuntamente. Foi preciso fazer escolhas e trago dois momentos para compartilhar: as implicações interculturais pedagógicas e artísticas na atuação das educadorartistas e as proposições estético-pedagógicas na arte para o Ensino Médio.

Não é uma proposta que se faz solitária, pois ela é provocadora de encontros, para que possamos pensar juntos sobre o que estamos vivenciando na educação em arte e sobre o que queremos fazer.

Os encontros com as educadorartistas, com os educandos participantes, com os leitores, com a arte, com Lygia e Oiticica, e tantos outros, são encontros interculturais e podem movimentar as possibilidades de criação e invenção na educação em arte, a partir de uma proposição estético-pedagógica.

4.1 De que modo atuamos: as implicações interculturais pedagógicas e artísticas

O educadorartista, pensado a partir de tudo que o habita e do lugar onde habita, não pode ser pensado fora da cultura e das questões emergentes da sociedade.

Nos percursos, articulam-se as experiências, os acontecimentos, as criações, os saberes, todos a partir de relações que são singulares, mas, também, coletivas, em que cada um escolhe por onde seguir.

O contexto sociocultural educativo é polissêmico, pois é constituído por significados que atribuímos e são atribuídos por outros, assim como também é polifônico, ao ser expresso por “múltiplos termos e concepções, enunciados e discursos, por vezes ambivalentes e paradoxais”. (FLEURI, 2013 18-19).

Elisa narrou que a proposta pedagógica da instituição onde atua atualmente é baseada nos temas geradores de Paulo Freire. Sendo assim, os encontros educativos propuseram-se a fomentar um diálogo com a interculturalidade, abordando “arte e identidade, a partir do lugar onde vivem os educandos, de modo a ampliar a compreensão da cultura, do hibridismo e da experiência estética na arte”. (Informação verbal, 2015).

O olhar de Elisa está sempre direcionado para a relação com a cultura e, desse modo, no reconhecimento das identidades dos educandos, ela afirma que

é só reconhecendo o teu próprio processo de construção da identidade que você consegue dialogar com o outro, ampliar a tua compreensão do mundo. Então pensei na minha própria formação, em como propor de modo a permitir outros olhares e contribuições, a partir das aulas de artes. (Informação verbal, 2015).

As proposições pedagógicas implicam no diálogo e na interação para problematizar e compreender o que está posto na cultura daqueles que se relacionam no ambiente educativo, de modo a ampliar a compreensão de si e do entorno sociocultural.

Há que se ter atenção para potencializar as singularidades dos educandos e a articulação dos elementos que compõem esse contexto, no sentido de contribuir para a os processos estético-pedagógicos.

Raquel explica que não há uma preocupação explícita com as questões conceituais do campo da cultura quando pensa as propostas educativas. Narra que, ao elaborar projetos interdisciplinares, as discussões desse âmbito podem surgir, mas não intencionalmente nessa direção. “Eu me localizo na arte, na experiência como artista, com uma prática artística”. (Informação verbal, 2015).

A intercultural perpassa os entre-lugares habitados pelos educadorartistas e educandos, onde as relações se estabelecem e transitam, de modo a produzir um pertencimento cultural institucional. Há uma problematização desse entre-lugar que se apresenta polissêmico e tensionado por aqueles que participam das experiências coletivas negociadas na articulação das culturas.

Raquel situa-se comprometida e, por isso, apresenta proposições, para movimentar os educandos a pensarem sobre o lugar que ocupam e a participarem, colocando em visibilidade a arte na produção artística dos próprios educandos.

A educadorartista relatou a destruição registrada nos banheiros da instituição. A partir disso, propôs que os educandos se apropriassem das portas com a produção de colagens. Sobre isso, ela comenta: “ficou um trabalho muito bom, foi divulgado na imprensa e elogiado por todos, agora eles são os ‘guardiões dos banheiros’, para que ninguém os destrua. [...] Eles começam a olhar para aquele espaço público com mais propriedade e se sentindo parte de tudo”. (Informação verbal, 2015).

Configura-se, desse modo, um contexto intercultural gerador de relações marcadas pela arte, pela criação e pelo sentido de apropriação do lugar por

aqueles que o habitam, refletindo numa condição de empoderamento dos educandos.

Quando tu dás o espaço para eles trabalharem, quando tu permites a liberdade deles criarem, a partir do que tu estás propondo, tu empoderas. Eu vejo que aconteceu isso, o empoderamento dos educandos dentro da escola e uma apropriação. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

As questões que se colocam nos referenciais interculturais são acolhidas na educação que propomos como educadorartistas. Podemos interagir promovendo a convivência, o reconhecimento das singularidades próprias de cada um, nas relações que se estabelecem individualmente e coletivamente na educação em arte.

A atuação na docência em arte e as oportunidades de trabalho sempre priorizaram a formação na licenciatura, afirma Raquel e, hoje, reconhece que há uma abertura para que os artistas, com formação de bacharel, possam participar desses processos. Considera que este é um momento importante para o diálogo sobre a experiência da prática artística dos alunos no contexto educativo, o que não desqualifica a atuação dos professores que não privilegiam os fazeres da arte nas aulas teorizadas. São modos de atuar a partir das escolhas que fazemos e do que queremos como educadores.

Entretanto, a experiência na produção artística está cada vez mais distante na concepção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação na Licenciatura em Arte. Raquel explica que faz algumas ressalvas sobre a formação, pois a composição do currículo é voltada para as metodologias num contexto teórico. As práticas de arte estão se perdendo, porque as disciplinas dos ateliês foram muito reduzidas e, com isso, os cursos de graduação estão ficando muito focados na abordagem da teoria.

Enquanto educadorartista e coordenadora de curso, Elisa privilegiou a produção poética dos educandos. Contou que, quando atuava no Curso de Licenciatura em Educação Artística (2003-2004), o programa era bem focado na criação e na produção artística, “os alunos tinham muitas oportunidades para desenvolver propostas artísticas, para pesquisar com a teoria e a prática integradas. Também fazíamos exposições dos trabalhos dos alunos, dos artistas e, sempre que possível, levava-os para ver”. (Informação verbal, 2015).

Essa é uma problemática para a educação em arte, pois, atualmente, os discentes da graduação pouco experienciam a prática artística que pode mobilizar e ampliar a disposição para a criação inventiva.

O espaço do artista na escola é muito importante, não desmerecendo a licenciatura, não é nada disso, mas tu, sendo artista, vai trazer tudo isso junto, porque está na gente. Eu não consigo separar a professora da artista, não consigo, não me vejo estando professora, estando artista. Eu me vejo uma coisa só: eu sou professora e sou artista. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

O educador que não desenvolve um trabalho enquanto artista – e não estou dizendo que ele não possa – eu penso que é diferente, porque, como artista, você vivenciou, experienciou os processos. Isso eu vejo quando estou com os alunos, ao perceber o que se pode aproveitar, inventar, fazer diferente. Identificar o potencial de cada um, no que tu podes desafiar o aluno, para pensar outras coisas, o que ele também pode propor, é nesse sentido. (Informação verbal, IOP, 2015).

A atuação do educadorartista é um exercício dialógico e inventivo de experimentações estéticas e artísticas. Raquel afirma que essa atuação é de um posicionamento mais aberto, mais livre para pensar as propostas pedagógicas. Ela destaca a importância da atenção aos movimentos dos alunos, às relações cotidianas que estabelecem entre si, aos quais se propõem as ações educativas em arte.

Os artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já os educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender [...] porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode parecer não estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. (IRWIN, 2013, p. 29).

Elisa e Raquel iniciaram atuando na arte, o que foi constituindo a formação como artista e configurando suas produções poéticas. Inicialmente, dedicavam-se intensamente ao desenho. Depois, foram surgindo outras linguagens nas produções que constituem as criações na vida de cada uma delas.

Criar, para mim, é um processo de descobrimento, de aprender mais sobre mim e minha relação com o mundo. Portanto, me interessa utilizar a cultura estética/visual para comunicar significados, propor formas alternativas de imaginar a sociedade através da arte. (Informação verbal, IOP, 2015).

No âmbito da produção artística, há uma estrutura de relações que se constituem nas pesquisas, nas exposições, no fazer da arte, acontecendo em processo.

Para Lygia, o fazer do artista é um percurso que se realiza ao produzir artisticamente e que serve para apontar outros caminhos. (CARNEIRO, 2004).

É no percurso poético que vão surgindo reflexões que provocam criações inventivas e podem suscitar encontros. Esses encontros vão se desdobrando e produzindo outros arranjos no contínuo fluxo da vida. No diálogo do artista com a matéria com que se expressa, surge o significado, e a esse atribui-se o caráter de arte. (OITICICA, 1986).

O círculo é um elemento que marca a minha produção artística. É gerador das formas, é elementar.

“As formas originárias vêm do incomensurável infinito e geram todas as outras. São estáticas, pois as estáticas possuem mais força. São simétricas e transcendem a tudo que se pode imaginar. Concretamente, o círculo se enquadra nesses princípios. É a forma transcendente por excelência; é a enunciadora do mais profundo silêncio; é a síntese do próprio Cosmos: por isso, possui um extraordinário vigor”. (OITICICA, 1986, p. 15).

A experimentação, o vivido, as práticas do fazer precisam ser incorporadas pelo artista, impregnadas de sentido e marcadas pelo reconhecimento.

Lygia não duvidava de suas pesquisas e do seu trabalho, seu compromisso era com o pensamento que nascia de sua própria obra e não com ideias de fora que não tivessem sido digeridas pelo fazer. A permanência, e mesmo a ressonância das séries que fazia, dependiam dessas se incorporarem em seu dia-a-dia. (CARNEIRO, 2004, p.103).

Quando Lygia produz, ela vive a arte, a experiência estética é corporificada, torna-se parte do vivido.

Em certo momento de sua produção artística, Raquel decidiu não mais desenhar. Então, começaram os primeiros trabalhos de destruição. “Picotei todos os meus desenhos e coloquei fora”. (Informação verbal, 2015) No portfólio, a artista apresenta a produção da série nomeada: “Espaços de perdas”.

Esses trabalhos acontecem a partir das minhas observações cotidianas sobre o modo como nos relacionamos com o acúmulo de objetos no espaço da casa (minha e de outras pessoas) e como a presença deles suscita, em mim, uma necessidade de criar estratégias para dar-lhes outros destinos. Alguns são atravessados pelo desejo de destruí-los, arremessando-os contra a parede, outros são dispostos no espaço expositivo, obedecendo outros arranjos, e, em determinada situação, me utilizo dos bordados para pensar as relações de perdas e desorientações que experimentamos nesse espaço doméstico. São objetos impregnados de “memórias” afetivas carregadas ao longo do tempo e que comportam, na maioria das vezes, a herança de uma cultura social e local de preservação patrimonial que se impõe como uma escolha forçada. Vejo-os como “restos de passado que se foram”, como diria Certeau (2009), colados a rostos que não se dão a ver, mas que, teimosamente, desfilam nas vitrines e estantes dos nossos lares como se pudessem suspender o tempo. (RAQUEL, 2011).

Nos anos de 2010 e 2011, o que se destaca na produção artística da Raquel são as destruições, a partir das relações com o espaço doméstico e os objetos que o habitam. “A casa, como um espaço labiríntico, tu estás o tempo inteiro te perdendo, te encontrando”.(Informação verbal, 2015).



Figura.17 – Raquel Ferreira. Era domingo e o almoço havia sido servido,
2013. Cerâmica.

Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.(2013)

As ações, as ideias, os artefatos e as produções são transpassados e afetados pelo que constitui o educadorartista. De alguma forma, há influência naquilo que é produzido, como um todo integrado. Elisa afirma que “não tem como não ser assim. Sempre vivi muito envolvida com tudo, movimentando relações com a arte e com a educação, organizando exposições, projetos e tudo que pudesse movimentar a criação”. (Informação verbal, 2015).

Nas entrevistas, fica explícita a atuação compartilhada que vai sendo atravessada pela artista e pela educadora. Elisa conta da experiência artística, insere narrativas das proposições educativas e vai “costurando” tudo, no intenso processo artístico e pedagógico da educadorartista.

E tinha essa presença muito forte do *patchwork*, da costura, do enchimento, do filme “Colcha de retalhos”, escultura, de alguma forma estava tudo junto, o interculturalismo, fazendo meu próprio trabalho artístico e desenvolvendo com as alunas, fazia bastante coisa com elas (as alunas). (Informação verbal, 2015).

Depois, continuando na observação dos objetos de relevância pessoal, foi a boneca Susi que suscitou a questão de gênero, do ideal de beleza contemporâneo nas pesquisas artísticas de Elisa.

Comecei a pegar as coisas que eu tinha, roupas, qualquer coisa para cortar, uma agulha e uma linha e comecei a mudar a boneca. Só que eu tinha, na época, uma máquina fotográfica que era bem ruim, então eu desenhava, ia mudando e desenhando, desenhando e desenhando e, com isso, produzi muitas relações com a boneca. (Informação verbal, 2015).



Figura 18: Elisa Iop – Fragmentos da vida de Efigênia – 2003/2004.

Dois desenhos: grafite, chá preto e cera, 60x15x2cm cada um.

Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

No doutorado, Elisa fez uma análise sociocultural da boneca Barbie, pois estava no exterior e, sendo a boneca Susi um produto brasileiro, dificultou o acesso à informação.

No início da minha carreira artística, me identifiquei com a linguagem da xilogravura. Nos anos noventa rompi com os limites dessa linguagem, ao criar objetos lúdicos que abordavam problemáticas relacionadas à identidade. Nos últimos anos, desde que iniciei os estudos em torno da “Arte Feminista”, tenho produzido discursos visuais que se propõem a investigar a “identidade feminina”, enfocando pressupostos distintos do olhar “masculino”, ou seja, a mulher mais como sujeito do que objeto. Os objetos e instalações são construídos a partir da apropriação de objetos como a boneca Barbie (artefato cultural que propõe uma representação idealizada de mulher no sentido de beleza, juventude, amor e heroísmo). Contudo, tenho a consciência de que os trabalhos resultantes não conseguem uma total independência do olhar “masculino”, acabando por resultar na construção de imagens “híbridas”. Imagens que, por um lado, reproduzem os ideais sobre o “ser mulher” dominantes nas sociedades e culturas ocidentais e, por outro, reivindicam novas representações acerca da “identidade feminina”. (ELISA, s/d).

Elisa iniciou a docência quando trabalhou com um grupo pequeno de crianças numa proposta de *atelier*. Ela se sentia bastante segura, por reconhecer suas aproximações com esse universo, como a temática das bonecas que aparece nas suas produções artísticas.

O grande desafio surgiu no trabalho com um grupo de quinta série, composto por muitos alunos de uma escola privada, no período regular da aula

de arte, quando “não sabia nem por onde começar”. Decidida a “ser ela mesma”, dedicou-se com vigor a propor o que os alunos não estavam acostumados a experimentar: incentivou a criação, buscou os materiais necessários, tratou de conquistar a atenção dos alunos que viviam um cotidiano de desenho e, ainda, mimeografados.

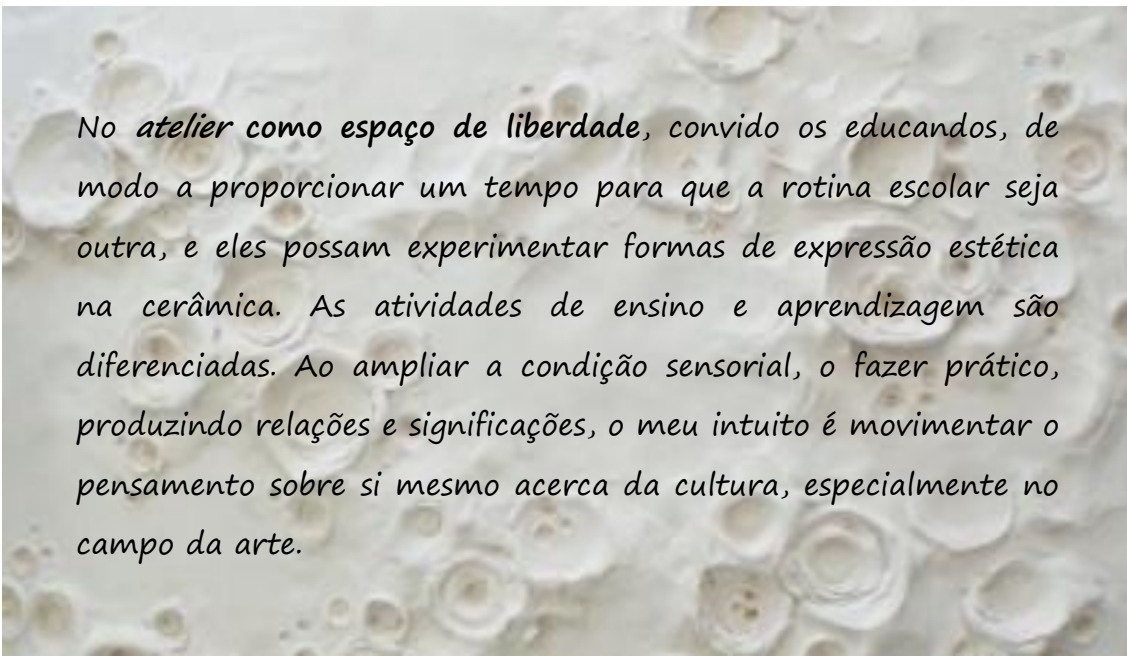
Elisa considera que a oportunidade para que pudessem se expressar, as propostas práticas diferenciadas, as experimentações do fazer compartilhadas, mobilizavam as crianças a participar. “Eu comecei a inventar, fazer aproveitamento de materiais, trabalhava com a questão da criação de objetos, seguia criando junto com eles e tendo as ideias e desenvolvendo”. (Informação verbal, 2015).

O *atelier*, que também compreendemos como âmbito de oficina⁴⁸, é facilitador de um contexto para a criação e investigação como forma de conhecimento. Caracteriza-se por ser um lugar de liberdade, de fazeres, de ensino e de aprendizagem que acontece compartilhado nas relações interculturais dos participantes.

O lugar do *atelier* é de experimentação, de práticas, de diálogo, de descobertas, de fomento da expressão que mobiliza educandos participantes.

⁴⁸ A abordagem da oficina pedagógica foi apresentada juntamente com pesquisadora e Lilian Araldi Cordeiro, em 2009, consta nos anais do 2o. Congresso Regional de Docência e Educação Básica: profissionalização e valorização docente em perspectiva, Xanxerê, SC.

A interação pedagógica acontece sem padrões organizacionais rígidos, sem uma metodologia restritiva, mas com responsabilidade e comprometimento educativo, quando há liberdade para o que pode produzir aprendizagens significativas.



No atelier como espaço de liberdade, convido os educandos, de modo a proporcionar um tempo para que a rotina escolar seja outra, e eles possam experimentar formas de expressão estética na cerâmica. As atividades de ensino e aprendizagem são diferenciadas. Ao ampliar a condição sensorial, o fazer prático, produzindo relações e significações, o meu intuito é movimentar o pensamento sobre si mesmo acerca da cultura, especialmente no campo da arte.

O educando participante vivencia as aulas de arte no *atelier* como lugar de encontro, onde os saberes se integram e somam-se as vivências pessoais e referências culturais, a partir das proposições que instauram experimentações e movimentam processos sensíveis, éticos, críticos, estéticos, cooperativos, criadores e inventivos na produção de saberes.

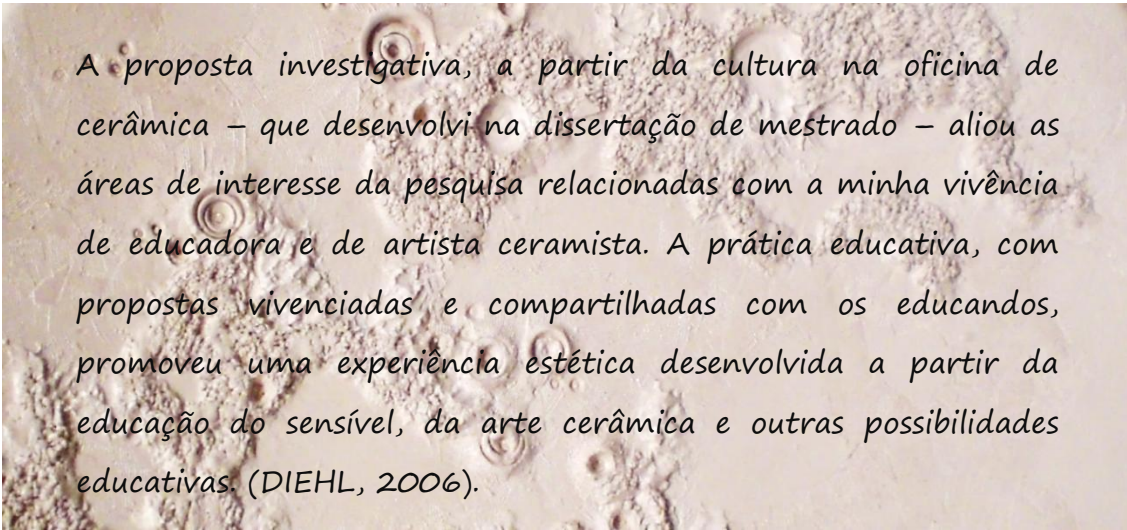
O *atelier*, portanto, é um entre-lugar de experimentação, que potencializa o sentido de liberdade constitutivo das proposições nas aulas de artes das educadorartistas. As práticas acontecem no lugar do *atelier* ou, mesmo, nos lugares que se instauram como “*atelier*”.

Se eu abro a porta do *atelier* sempre há dez ou quinze querendo entrar, nem que seja só para olhar. Isso é impressionante, não param de entrar no ateliê, mesmo pessoas de outras turmas que não foram meus alunos, e eu convido: o espaço é nosso! (Informação verbal, RAQUEL, 2015).

A oficina é um conjunto de práticas coletivas de organização, eventos, que propõem a vivência para os educandos na sua pluridimensionalidade ao pensar, sentir e agir, nas relações produzidas pela arte.

[...] a oficina é um espaço em que se trabalha sem distinção entre intelectual e manual. Também implica a maneira de produção apropriada. [...]. A oficina é um espaço de troca que evolui pela capacidade de seus membros e do sistema em sua inteireza [...], favorece diferentes maneiras de pensar, sentir, perceber, emocionar-se e expressar a produção de um saber, do que somos e de quem nós somos. (ORMEZZANO, 2001, p. 82-85).

Na maioria das instituições, não há um lugar próprio, que não seja na sala de aula, para serem realizadas as propostas educativas em arte. Nesse contexto, os educadores buscam alternativas para adequar os espaços disponíveis às necessidades das aulas.



A proposta investigativa, a partir da cultura na oficina de cerâmica – que desenvolvi na dissertação de mestrado – aliou as áreas de interesse da pesquisa relacionadas com a minha vivência de educadora e de artista ceramista. A prática educativa, com propostas vivenciadas e compartilhadas com os educandos, promoveu uma experiência estética desenvolvida a partir da educação do sensível, da arte cerâmica e outras possibilidades educativas. (DIEHL, 2006).

Quando Lygia atuou na Sorbonne como docente, na proposição dos encontros, limitou o número de alunos participantes em 25, entretanto, a procura intensa demandou a ampliação das vagas. Com isso, ela chegou a lidar com 70 alunos em conjunto, mas isso impedia o desenvolvimento dos participantes na elaboração de propostas próprias. (CARNEIRO, 2004).

Lygia era uma entusiasta nas propostas de grupos, por isso transformou a sala num lugar de vibração e energia latente, permitindo a vivência e evidenciando a sensibilidade, de modo a surgirem possibilidades de transformação que o contato direto com a arte pode proporcionar. Situava experiências que, muitas vezes, organizavam-se espontaneamente num espaço diferenciado, envolvendo os participantes de modo integrador e com vistas à criação coletiva. Aprender fazendo, criar a partir do vivido, inventar e compartilhar era a proposição da arte de Lygia. (CARNEIRO, 2004).

Não é determinante que, em espaços outros, fora de um *atelier*, as proposições para a educação em arte não possam acontecer, pois nem mesmo todas as proposições pedagógicas são adequadas a um contexto de *atelier*.

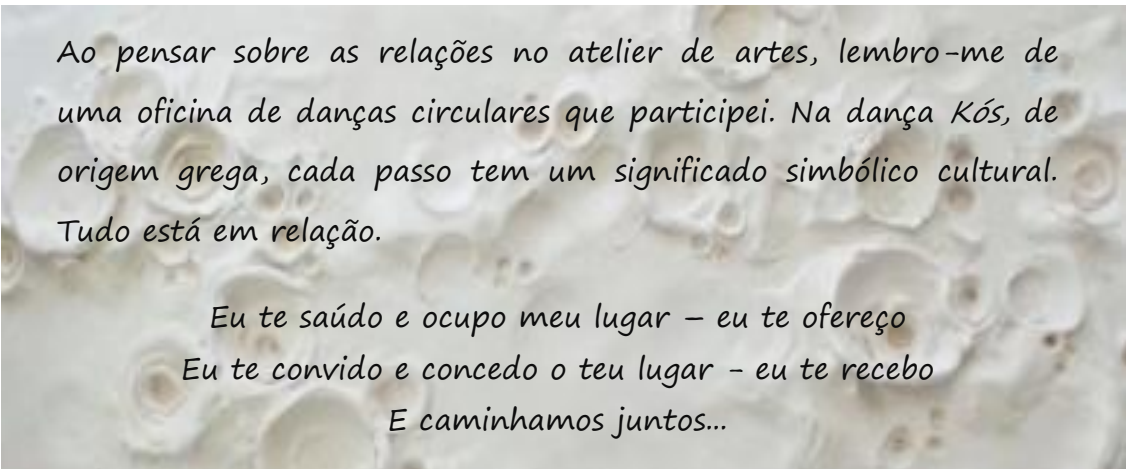
[...] o aluno ter que fazer todo um deslocamento, saindo da sala de aula “quadradinha”, da cadeira, da mesa, todo mundo sentado, o professor na frente, essa configuração do espaço físico da sala é onde já começa a transformação. Isso acontece porque o aluno sai daquele lugar, onde é o lugar da convenção, o lugar da razão, o lugar do conhecimento, da verdade, e ele faz um deslocamento – eu gosto muito de pensar na ideia do deslocamento – para outro lugar, onde vai experimentar outra forma de se relacionar com o conhecimento, que já é um ateliê, uma mesa comprida, cadeiras. Eles sentam onde querem, eles sentam no chão, nas almofadas, e vamos conversando sobre alguns artistas. Eu vou falando de arte com eles. Assistimos filmes, vídeos. Eu acho que só isso já contribui muito, por isso que eu digo, é importante o ateliê, precisa do ateliê. [...] O professor sai daquela figura de autoridade [...] fica algo mais horizontalizado e vai rompendo paradigmas. Tu já rompes alguma coisa quando tu propões e promove algum deslocamento. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

O *atelier* constitui-se em um lugar de vínculos para o aprender juntos, a partir do diálogo, da escuta e de outras formas de comunicar. A interação entre os participantes movimenta a produção nas experiências coletivas interculturais.

A relação educadora que possibilita o diálogo é desafiadora, pois empodera o educando e descentraliza o educador da posição daquele que ensina. É preciso atenção no enfrentamento dos limites e possibilidades que a liberdade do diálogo oferece, para que o exercício de aprender e ensinar seja compartilhado.

A diferença da aula tradicional, na qual os alunos constituem “o auditório”, no atelier constituem “grupos de trabalho”, levando a cabo um processo de aprendizagem em equipe, seja pelo trabalho de reflexão conjunta, como pela ação (as atividades concretas que exigem a realização em atelier). As relações e cooperação dos alunos entre si dentro do processo de ensino e aprendizagem são parte substancial da pedagogia de atelier. Deste modo, os saberes, capacidades e habilidade de cada um são levados em conta como um elemento fundamental da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento de cada um e de todos conflui no trabalho coletivo. (ANDER-EGG, 1999, p. 02) (tradução livre).

Acontecimentos e saberes são produzidos e compartilhados sem hierarquia, para ampliar os modos de compreensão do vivido e oportunizar a experiência artística e estética na construção do conhecimento.



Ao pensar sobre as relações no atelier de artes, lembro-me de uma oficina de danças circulares que participei. Na dança Kós, de origem grega, cada passo tem um significado simbólico cultural. Tudo está em relação.

*Eu te saúdo e ocupo meu lugar – eu te ofereço
Eu te convido e concedo o teu lugar – eu te recebo
E caminhamos juntos...*

4.2 Arte e educação intercultural: proposições estético-pedagógicas

A partir da compreensão da prática compartilhada das educadorartistas, percebo que a perspectiva de proposições é central na escolha pedagógica, uma vez que desenvolve processos educativos criadores e inventivos que demandam estudo, pesquisa e experimentação na arte e na educação intercultural, como compartilhado nas narrativas.

Quando eu vou propor alguma coisa para os alunos, a partir do que eu proponho, cada um vai vivenciar de uma forma. Eu acho que aí está a grande riqueza, no trabalho enquanto docente, de observar e ver como cada sujeito experiencia aquilo e como eles vão trazer novos olhares em relação àquela experiência que eles tiveram. E é por essa formação, enquanto artista, eu me privilegio bastante, pois dou grande importância para essa parte deles experimentarem, deles vivenciarem, do trabalho de *atelier*, deles criarem em qualquer profissão que a pessoa venha a ter. (Informação verbal, IOP, 2015).

Na arte contemporânea, as produções “quer sejam *processuais* ou comportamentais” não podem ser pensadas sem que revisitemos a arte dos anos 1960, pelo seu caráter relacional, da interatividade e da convivência. (BOURRIAUD, 2011, p.10-11).

Lygia e Oiticica concebem a proposição

da arte como uma relação que torna o que era conhecido num novo conhecimento e o que resta a ser apreendido, um lado poder-se-ia dizer desconhecido, que é o resto que permanece aberto à imaginação que sobre essa obra se recria. (OITICICA (1964), 1986, p. 66).

A experiência é uma condição na vida das educadorartistas, demarca um lugar significativo na atuação docente e na atuação como artista. Da mesma forma que relatam as colaboradoras, Lygia Clark experimentava suas proposições nas aulas da Sorbonne. Ela procurou expressar ou dar a medida do que viveu, propondo relações com os participantes, para que elaborassem sentidos próprios. (CARNEIRO, 2004).

Sobre as experimentações, Elisa afirma que

[...] é uma proposta, uma proposição que faço e cada um (dos educandos) vai respondendo de uma maneira, [...] cada um vai encontrar uma forma de responder, vai desenvolver a partir de uma ideia que é lançada. Mas nenhuma resposta vai ser igual a outra e cada um vai desenvolver e apresentar o que produziu. (Informação verbal, 2015).

A presença da arte nos processos educativos e artísticos vividos pelas educadorartistas é o que movimenta as proposições estético-pedagógicas. Oiticica também “era um propositor, suas estruturas destinam-se à

experimentação pelo outro; sem isso, elas não teriam razão de serem elaboradas”. (CARNEIRO, 2004, p. 158).

As relações propositivas se dão pela arte como experimentação, do vivido e do que pode vir a ser conhecido. O experimental é a escolha por uma prática de liberdade nos estados de invenção. Neste âmbito, “o professorartista tem uma liberdade maior na hora de propor, até porque a gente tem a prática e, quando propõe, cria um espaço de liberdade”. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

Raquel e Elisa propõem pedagogicamente, a partir do que elas experienciam como artistas, compartilhando com os educandos o seu processo criativo vivido no cotidiano, a fim de movimentar e produzir outros sentidos, por meio das escolhas que elegem para o desenvolvimento das aulas.

Eu sou pesquisadora em um grupo que se chama “Deslocamento, observância e cartografias contemporâneas”. A nossa prática artística é sair pela cidade em lugares mais abandonados, fazer ações, piqueniques, caminhar pela cidade, conhecer esses lugares. Eu também estou fazendo isso com eles (os alunos). Essa é outra questão que eles também precisam pensar, andar, olhar, observar, cartografar, a gente vai desenvolvendo isso. Primeiro tem a escola, depois o bairro, depois a cidade e por aí vai todo um trabalho. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

A produção do educadorartista, que se realiza em processo, viabiliza experiências sensoriais, possibilidades de escolha, operadas com liberdade e, também, sinalizando o que pode ser posterior.

Entre essas escolhas que constituem as proposições educativas estão as produções de arte que podem ser de sua própria autoria, ou mesmo de outros artistas, bem como artefatos viabilizadores de experiências que conduzam à criação e à invenção na produção dos educandos.

Eu tenho o material de um trabalho, de uma amiga minha, que são “cartões de vistas”⁴⁹ com um furo para olhar o céu. Eu trabalho isso com eles também. Eu distribuo os cartõezinhos e convido: “vamos olhar o céu?” E eles dizem: “- Professora, isso é arte?” E eu digo: “- Gente, vamos todos deitar na grama para olhar o céu”. Assim surge, por que o que é o ensino da arte se não, tu trabalhares o sensível, porque eles (os educandos) não vão sair dali artistas. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

A educadorartista atua como propositora da experimentação, sendo cada vez mais aberta e dirigida aos sentidos. Na expansão da sensorialidade, instaura experiências artísticas e estéticas com a interação dos educandos.

⁴⁹ Dispositivo artístico “cartão de vista” e “cartão de vista mirante” de Eduarda Azevedo Gonçalves, oriundos de diferentes proposições artísticas que envolvem o compartilhamento de vista (fotográfica) do céu num cartão no formato de cartão de visita. As ações artísticas e reflexões, em parte, estão inseridas na tese de doutorado intitulada “Cartogravista de céus: proposições para compartilhamentos”, orientada pelo Prof. Dr. Hélio Fervenza, 2011, UFPEL. Disponível em: <<http://cartogravistas.blogspot.com.br/>>

Lygia tomou como decisivo de seu pensamento o fluxo das sensações do corpo. [...] Suas propostas passaram a incorporar a ação do outro para existir, tinha a intenção de ressensibilizar o espectador acostumado a contemplar obras e se anestesiar por elas, pois não encontrava em si mesmo qualquer ressonância sensorial sem a mediação de ideia ou conceito representado na obra. (CARNEIRO, 2004, p. 106).

Elisa narra sobre a sua atuação educadorartista a partir das proposições de Paulo Freire, dizendo que vai desafiando os próprios alunos a proporem formas de trabalhar com o tema gerador: “Por que eu vejo assim, a partir da minha experiência enquanto artista plástica, pensar a questão da cultura, da realidade dos alunos, isso tudo vai muito da minha experiência também”. (Informação verbal, 2015).

Sobre as aulas de arte no IFRS, Raquel disse que apresenta a proposta para os educandos e inicia o trabalho pelas produções práticas acompanhadas de orientações, problematizações. Na elaboração das informações, buscam uma forma de pensar juntos para compreender conceitos e construir o conhecimento.

A participação do espectador é fundamental aqui, é o princípio do que se poderia chamar de “proposições para a criação”, que culmina no que formulei como antiarte. Não se trata mais de impor um acervo de ideias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da “arte”, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado. (OITICICA, 1986, p. 111).

A proposta pedagógica da Raquel para o educando construir e participar integradamente acontece em processo, contextualizada com materiais que podem ser mobilizadores do pensamento para uma produção artística, para criar, romper com a rotina tradicional dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas aulas de arte fiz um trabalho integrado, foram propostas em vídeo, desenho, entrevistas, produção de autorretrato, pensando o que é arte, sem que sejam impostos conceitos. A partir de uma prática, pensando sobre si mesmos no mundo, os alunos compartilharam as ideias que surgiram, contaram da sua própria vida, do cotidiano, do trabalho profissional de cada um, nas proposições que foram coletivas e diversificadas. (Informação verbal, 2015).

Raquel destaca que os retornos são surpreendentes num contexto onde a proposta de educação é tecnológica, de formação para o trabalho de “apertar parafuso”. Na instituição que já tem uma tradição da formação técnica, construir outra perspectiva torna-se mais difícil pelas resistências que se

apresentam. Considera que há certa dificuldade, mas as mudanças podem vir a acontecer e trazer outros retornos, como acontece na participação dos egressos do IFRS nos projetos de extensão.

Relacionada ao projeto Ceramicando 2015, iniciei uma proposição compartilhada com os educandos do Ensino Médio, no IFRS, que questionaram quando poderiam fazer cerâmica. Assim, começou um diálogo sobre a produção de cerâmica artística, o que perpassou a exposição itinerante do Bando de Barro, coletivo de artistas ceramistas, e o reconhecimento das aves que povoam a área do campus, como os quero-queros. Os alunos foram convidados a reconhecer as aves da região sul do Brasil. Pesquisaram, fizeram desenhos e a produção cerâmica, para que as peças integrassem a exposição “Cerâmica no Céu”, no campus. A mostra oportuniza o contato com a produção da cerâmica artística, compartilhada numa ação coletiva para a ocupação de um espaço público, de forma a aproximar o universo criativo da arte, o espaço cotidiano, as pessoas.

Na atitude experimental, o resultado é desconhecido, demanda escolhas e impõe a necessidade de examinar a partir das relações com o vivido.

As proposições “tem uma orientação, eu acho que a palavra é essa, não é direcionamento, vamos criando, vamos pensando juntos. O espaço de liberdade deles está garantido, comigo pelo menos sempre está”, afirma Raquel. (Informação verbal, 2015).

Elisa conta que também está sempre junto, orientando de modo que eles se envolvam, explicando acerca do que vai ser feito e de como fazer. Destaca que, por vezes, é um pouco mais difícil e procura deixar claros os procedimentos que costuma desenvolver:

[...] por isso sempre vou junto, explico que vamos fazer “tal coisa” pra desencadear a proposta e, para conseguir desenvolver, a gente “vai ver isso, fazer isso primeiro”, que é importante. Vou fazendo dessa forma para conseguir que eles também se envolvam. Também digo o que não está bom, sugiro como pode ser feito, converso para saber o que eles pensam. (Informação verbal, 2015)

A partir da proposição, cada um vai respondendo à sua maneira, buscando outros modos para experimentar e inventar, outras possibilidades para produzir. Cada um encontra uma forma de responder que lhe é própria.

É uma experimentação. Então, se tu não abrires para isso, do que adianta o educando saber o que é linha, o que é ponto? O que interessa para eles é ter uma experiência, como estamos fazendo quando estudamos a linha no espaço, mas, ao mesmo tempo, estamos estudando intervenção artística, com um olhar para a escola, para a natureza. O estar no espaço público, tudo isso está em integrado, é nesse sentido e são eles que estão fazendo. (Informação verbal, FERREIRA, 2015).

Educandos participadores inventam, realizam as experimentações, apresentam as produções, e o educadorartista vai explorando tudo isso, relacionando com os temas e conteúdos que constituem a ementa, o planejamento da disciplina, mas, também, para além disso, com atenção ao diálogo. Raquel afirma que “é a partir da prática que os alunos se tornam inventivos. Eu busco muito isso, a experiência prática, sem a prática eles não criam”. (Informação verbal, 2015).

Nas relações instauradas no contexto propositivo, o diálogo é constitutivo da convivência e apresenta o que pensam os educandos, a partir do que experienciam. A palavra é a abertura à comunicação e compartilhar a experiência com os outros, pelo diálogo, é atitude fundamental nas proposições de Lygia. (CARNEIRO, 2004).

Os educandos trazem suas produções para compartilhar coletivamente, há uma atenção para criar, inventar, algo que pode mobilizar a romper com a

rotina das aulas, da instituição, da vida, numa relação de ensino e aprendizagem em parceria.

Raquel pondera que o processo de aprendizagem é significativo quando o aluno que pode construir associações, “compreender e experimentar na prática, na vida e, assim, o conhecimento pode trazer mais sentido para o educando”. (Informação verbal, 2015).

Entre as proposições que envolvem a cerâmica vinculada ao ensino, na primeira edição do “Dia do artista ceramista”, os alunos perguntaram: “Podemos fazer uma caneca de cerâmica, professora?”. E, assim, com a participação dos educandos, desenvolvemos um projeto nas aulas de Artes, que abordou as possibilidades da cerâmica. A partir da pesquisa, da criação e da produção de um objeto de referência pessoal, que evoluiu aspectos do artesanato e do design, o processo de ensino e aprendizagem foi construído e compartilhado significativamente.

Trabalho apresentado pela aluna Pauline Krindges Bisutti, destacado com o 1º lugar na categoria ensino, na área de Linguística, Letras e Artes, na 3ª Mostra Técnica do IFRS – Câmpus Feliz, 2015.

É a educadora e a artista que atuam sem distinção dos limites entre uma e outra:

Esses projetos mais colaborativos, como os de Mormaça, eu pretendo continuar. O meu trabalho (artístico) tem a ver com o trabalho que eu fiz com elas [...] Do meu trabalho, que foi um pouco do que estava exposto no SAS (2º Seminário Anual dos Servidores do IFRS, 2013), pensei em partir dessas mulheres reais, concretas. Eu fotografei, continuei, de certa forma, aquilo que eu estava fazendo no meu segundo encontro. O primeiro foi por osmose, com o Agostinho Duarte; o segundo foi com a “Negra-Auta” e o terceiro foi com Mormaça, que é uma parte dele e vai continuar no próximo trabalho (artístico). (Informação verbal, IOP, 2015).

Como educadorartista, Elisa considera que é necessário, constantemente, pensar a atuação, avaliar as proposições, metodologias, para inventar outras possibilidades que avancem na educação em arte.

É o que eu penso sobre as oficinas que eu quero fazer e, também, desenvolver o meu trabalho artístico junto com eles (educandos), retomar as propostas coletivas. Nas turmas, tem alguns educandos que se identificam mais e vão querer fazer parte e vamos lançando propostas juntos, fazendo intervenções com a arte. Então temos essa participação colaborativa, onde cada um pode compartilhar seus saberes, envolvendo mais alunos, a comunidade. De alguma forma, trazer junto o projeto artístico que eu fazia. Eu penso nesse sentido, então, da experimentação com as linguagens da arte. (Informação verbal, 2015);

A disciplina de artes que ela desenvolve acontece em apenas um semestre. Para ela isso é muito pouco e, assim, pensa em propostas para serem efetivadas para além das aulas, experimentações em projetos de extensão, oficinas nas quais participam os educandos que se identificam mais com as propostas, e a comunidade, porque nem todos se envolvem e tem interesse no que querem propor os educadorartistas.

“Na entrada para o IFRS, foi assim que a professora e a artista colaram em uma coisa só, porque, até então, eu era só artista e eu ainda me vejo muito mais artista, mais até do que professora, mas ainda sou professora, sou professorartista”, finaliza Raquel. (Informação verbal, 2015).

COMPARTILHANDO OS ENCONTROS

*Faço porque gosto,
gosto porque sei que tenho muito a aprender.*

(Mestre Nado de Olinda)

Em interação, dialogamos e pensamos uma educação intercultural propositora, tendo a arte como experiência que possibilita o movimento da criação inventiva como forma de conhecimento. A arte geradora de uma educação estética, num processo educativo que tenha significado para os educandos participantes.

Essa pesquisa foi produzida com as contribuições teóricas dos autores escolhidos e das educadorartistas Elisa Iop e Raquel Andrade Ferreira, com o intuito de mobilizarmos um diálogo híbrido e compreender as relações constitutivas dos saberes no entre-lugar da educação em arte como um lugar de encontro.

A educadora e a artista são uma só, estão impregnadas uma da outra, e fica explícita esta relação nas narrativas do vivido. A produção artística é influenciada pela docência, do mesmo modo que a docência é influenciada

pela artista. Essa atuação compartilhada e relacional vai sendo atravessada pela artista e pela educadora num fluxo contínuo.

O percurso de constituição das educadorartistas, iniciado com a formação para a atuação como artistas e posterior complementação para a atuação docente, ora se funde, ora se dispersa, mas se mantém continuamente em interação, seria difícil separar.

As educadorartistas atuam produzindo continuamente as criações poéticas, participando de exposições e outros eventos, e atuam na docência perpassando ações no ensino, na pesquisa e na extensão dos *campi* onde atuam.

Não intencionamos fazermos julgamentos da formação e atuação dos professores que priorizam a abordagem teorizada, trata-se de pensarmos e reconhecermos outros modos de constituir uma atuação pedagógica que não seja fundamentada na separação dos saberes práticos e teóricos, do artista e do educador, mas que promova inter-relações e experiências nesses campos.

Os educadorartistas instauram seus modos de exercer suas proposições estético-pedagógicas no contexto educativo, a partir da experiência vivida e dos fazeres como artista e como educador.

Aprender pela prática de *atelier*, com implicações no âmbito do fazer, emprega elementos com potencial educativo nas proposições de ensino e de

aprendizagem proporcionadas pela arte. Não é uma prática solitária, mas em cooperação, fundada no diálogo e na experimentação. O educando pode se perceber participante nas condições que são proporcionadas coletivamente, com especial atenção para o sensorial, o afetivo, o criativo, o investigativo e o fazer prático.

As proposições com o objetivo de movimentar as experimentações nas relações operadas com a arte e na interação foram pensadas a partir do diálogo com os artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark, com os quais compreendemos a proposição e a participação como geradoras de conhecimento.

Num contexto propositivo, educadorartistas convidam os educandos a participarem, a exercerem a criação, a atribuírem e ampliarem significados e sentidos do vivido, nesse entre-lugar habitado pela arte, que constitui o processo educativo no âmbito institucional, estando para além de um lugar demarcado por fronteiras.

A proposição e a participação vão ao encontro dos interesses dos educandos, produzem aproximações e tornam-se significativas quando eles se permitem a liberdade de experimentar.

Essa concepção de educadorartista que compartilha com os educandos é diferente do que ainda temos presenciado nos ambientes educativos. É

preciso que a educação em arte seja colocada em questão e pensada, a fim de que possamos criar e dialogar de outras formas, problematizando os processos educativos na multiplicidade cultural contemporânea.

A arte pode impulsionar e fazer a diferença quando compreendida como possibilitadora de processos educativos que disparam estados de criação inventiva. Nesse sentido, a produção artística toma proporção experimental ampliada para as experiências na arte e na vida, cujos valores estão no âmbito das estruturas perceptivas sensoriais e dos acontecimentos. Ao influenciar estados de afetividade, a arte não depende da materialidade. Conjugam-se campos da expressão num lugar próprio de preparação e de interação que possibilitam a vivência e a compreensão.

Para que o processo educativo fundado na interação seja significativo, é preciso atenção ao que acontece e, assim, possamos compreender os limites e possibilidades que perpassam esse contexto.

Há limites que se impõem na atuação da educadorartista, transpassados pelas características interculturais dos envolvidos no processo educativo, o que provoca influências. Entre as características observadas, destacaram-se o número de educandos nas turmas, a faixa etária adolescente, os espaços educativos, as características de gênero, a experiência e a formação da educadora que, de certo modo, interferem e podem criar tensões na atuação.

A cultura é um entre-lugar onde as narrativas são transpassadas pelo que está posto, por vezes, com enfrentamentos e confrontos, num complexo campo que desafia as relações entre os participantes.

Ao mesmo tempo em que desafia, nos apresenta possibilidades para os modos de ensinar e aprender, como uma prática cultural vivida no contexto das relações coletivas que podem acontecer a partir da arte.

Nem sempre é possível movimentar a poética de ser educador e de ser artista, as escolhas para os processos artísticos, para os modos de ensinar e de aprender, para as ações pedagógicas com proposições de interesse para a vida. O processo de ensino e de aprendizagem é construído numa jornada que não fazemos sozinhos e que se propõe incompleta a partir de encontros que produzem experiências, que deflagram escolhas, que provocam invenções.

A potência da experiência vivida, do experimental, da sensorialidade na participação de forma direta, pelo gesto, pela ação, constitui o que somos. Dispor-se a experimentar possibilita estados de invenção para outros modos de atuar e lidar com os acontecimentos instáveis que constituem os entre-lugares interculturais.

Como educadorartistas, estabelecemos um entre-lugar de convivência intercultural com diálogo e liberdade, habitado pela arte e pelas relações que podem provocar, a fim de pensarmos um contexto estético-pedagógico

propositor compartilhado a partir da experiência e dos saberes vividos que movimentam a criação inventiva dos educandos participantes.

Não temos apenas educadorartistas nas instituições e podemos pensar os atravessamentos provocados a partir do que é vivido na atuação propositora pela experimentação e participação cooperando com outros atores da docência.

Essa proposição estético-pedagógica para pensar a educação intercultural nos desafia para que as contribuições deste estudo sejam compartilhadas e não se limitem aos processos educativos em arte, de modo que se ampliem para diálogos com os educadores de modo geral, no sentido de propormos aos educandos a participação intercultural que convida à experimentação, à criação inventiva e à movimentação para produzirmos saberes com aqueles que estiverem interessados em compartilhar.

Propomos uma educação intercultural

Que convide à experimentação

Que movimente a criação e a invenção

Que seja compartilhada com educadores e educandos participantes

Que produza sentidos, significados e saberes

Num lugar de diálogo e liberdade

que promova ENCONTROS...



Figura 19 - Viviane Diehl. Encontros Compartilhados, 2015.

Cerâmica. Aprox. 12cm de diâmetro cada peça. Obra artística da exposição realizada no Espaço Oficina – Galeria Estúdio, de 06 a 30 de novembro de 2015, que faz parte do Programa de Extensão Universitária do CEART/UDESC, “NUPEART Pro... Move”, em Florianópolis, SC. Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: UNESP, 2009.

ANDER-EGG, Ezequiel. **El taller**: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio, 1999. Disponível em: <<http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206523/1/EI%20taller%20Ander%20Egg.pdf>>. Acesso em 20 set. 2015.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Uma educação nos tópicos**: contribuições para a antropofagia cultural brasileira. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; MADERS, Sandra. **Educação e intercultural**: a descolonização do saber. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 115-134.

_____; FLEURI, Reinaldo Matias. Antropofagia cultural brasileira e educação ambiental – a construção da reciprocidade antropofágica no Brasil e partir do contexto latino-americano. **Revista Espaço Pedagógico**: Educação Intercultural, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 267-278, jul./dez. 2010.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (Org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: <http://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf>. Acesso em 21 dez. 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BIENAL. **31ª Bienal**: Como falar de coisas que não existem. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=494>>. 24 jan. 2014. Acesso em: 27 jan. 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madri: La Muralla, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORN, Patriciane T. **Entre a docência e o fazer artístico**: formação e atuação coletiva de professoras artistas. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado Aberto, 2002.

_____. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 138. p. 715-746. São Paulo, set./dez. 2009.

BRASIL, Lei n  11.892, de 29 dez. 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.
Acesso em 12 set. 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. _____. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-250. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/cdrom/Garcia/garcia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Estudos sobre cultura: uma alternativa latino-americana aos cultural studies. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 01, n.30, p. 07-15, ago. 2006.

CANTON, Katia. **Do moderno ao Contempor neo**. Coleção Temas da arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Relâmpagos com claror**: Lygia Clark e Hélio Oiticica, vida como arte. São Paulo: Imaginário, 2004.

CARVALHO, Ana Maria Albani de. **Instalação como problemática artística contemporânea**: os modos de espacialização e a especificidade do sítio. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

CLANDININ, J; CONNELLY, M. **Personal experience methods**. Nova Iorque: Denzin e Lincoln, 1994.

CLARK, L. C. **Livro-obra** (1968). Rio de Janeiro, 1968 (republicado no Catálogo da Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997). Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n. 8, mar., 2012. p. 1-19.

_____. **Des-ilusão tem futuro?:** artistagem da infância. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000032002000400036&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

CORRÊA, Guilherme. **Anotações de aula**. Seminário de Tese II. 09 jan. 2013.

_____. **Educação, comunicação, anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____.; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 23, p. 36-61. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 13 out. 2013.

DIEHL, Viviane. Dia do artista ceramista na América Latina. **Revista viver IFRS**, ano 2, n. 02, jun. 2014.

_____. **Educação do sensível**: modelando o barro e (re)significando o corpo. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

_____.; CORDEIRO, Lilian Araldi. Oficina pedagógica com meios expressivos: proposições. 2º Congresso Regional de Docência e Educação Básica: profissionalização e valorização docente em perspectiva, 2009, Xanxerê. **Anais...** 2º. Congresso Regional de Docência e Educação Básica, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. UFPR.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador. In: BATTCOCK, Gregory. **A Nova Arte**. São Paulo: Perspectiva: 2004.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: USP, 1992.

_____. Inconformismo estético, inconformismo social, Hélio Oiticica. In: BRAGA, Paula (Org.). **Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 15-22.

FÁVERO, Sandra Maria Correia. As inquietações do artista-professor. **DAPesquisa**: revista de investigação em artes, Florianópolis, v. 2, n. 2, ano 04, p. 01-06, ago. 2006/ jul 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf>. Acesso em 22 dez. 2013.

FERREIRA, Raquel Andrade. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistador: Viviane Diehl. Pelotas, RS, 2015. 1 arquivo .mp3 (2 h 45 min.).

_____. **Curriculum lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5538637454915791>>. Acesso em ago. 2015.

_____. **Dilaceração uma poética do aprender em arte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. FAE/UFPEL, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: interculturalidade e complexidade em contextos educacionais. Saarbrücken: Novas edições acadêmicas, 2013.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Portugal, n. 16, p. 45-62, 2001.

_____. **Entrevista**. [2009]. Entrevistador Adeilson Lopes e Melissa Oliveira. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/EntrevistaFleuri.pdf>. Acesso em set. 2013.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 23, p. 16-35, maio-ago. 2003.

FORMULÁRIO Ortográfico. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=20>>. Acesso em 23. dez 2013.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios**: fazendo-se docente-artista no processo de formação. 2013, Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. UFG, 2013.

FRANCO, Augusto de. Uma teoria da cooperação baseada em Maturana. **Aminoácidos**, Brasília, v. 4, 2002). Versão sem revisão. Disponível em: <http://api.ning.com/files/yIATTnXz2VJFM3jz*c--pZIk0gFH8Tq*qRqYpVZRsmsJ1gkFwMqLtkBDqRzuLr95LDs2uxVyzRFMMPTvoihCVeDRAL44-C-P/UMATEORIADACOOPERAObASEADAEMMATURANAFrancoAugusto2001.pdf>. Acesso em: 01 mar.2014.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAUTHIER, J. **Sociopoética** - Uma pesquisa em Educação. Florianópolis. UFSC, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat. Introducción: investigar sobre el relato de la propia experiencia. In: HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat.

Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 07-18.

IOP, Elisa. **Ensino das artes visuais e contexto cultural.** Chapecó: UNOCHAPECÓ/FUNCITEC, 2002.

_____. **Entrevista I.** [jul. 2015]. Entrevistador: Viviane Diehl. Erechim, 2015. 1 arquivo .mp3 (2 h 20 min.).

_____. **Curriculum lattes.** Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6209856965044785>>. Acesso em ago. 2015.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: UFSM, 2013, p. 28-35.

_____. “*A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*”. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: SENAC, 2008. p. 87-104.

JAFFÉ, Alessandra Francesca Caputo. Hélio Oiticica: La experiencia estética como transcendencia de lo sensible. **Revista Forma**, Espanha/Barcelona, n. 01, primavera, 2010. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Forma/article/view/202208/270522>>. Acesso em mar. 2015.

LARROSA, Jorge. **A escola e o supermercado dos prazeres.** [disponibilizada em 27 de outubro de 2005]. Entrevistador Maurício G. Silva Júnior.]. Boletim UFMG. N. 1506, ano 32. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1506/quinta.shtml>>. Acesso em 10 out. 2013.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n. 19, p. 01-28, jan/abr, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2011.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Tecnologias do eu e educação**. Disponível em: <<http://grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Entrevista** concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de maio de 2006.

LUFT, C. P. **Grande manual de ortografia Globo**. 4. ed. São Paulo: Globo, 1989.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 24-35, jun 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544/60582>>. Acesso em 22 dez. 2013.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20, 2011. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1159-1173. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Sobre arte e educação:** entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) 29. ed. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O Desafio do Conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1989.

OITICICA, Helio. **Anotações sobre o ready constructible.** (1978-79), folhas datilografadas, p. 04. Disponível em: <http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0088.78%20p04%20-%20274.gif>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Aparecimento do suprasensorial, 1967. In: **Programa Hélio Oiticica.** Disponível em: <http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Experimentar o experimental. 1972. In: **Programa Hélio Oiticica.** Disponível em: <http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=Normal/0380.72%20p02%20-%20362.JPG>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **Aspiro ao grande labirinto.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/helio-oiticica-aspiro-ao-grande-labirinto.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2015.

OITICICA FILHO, Hélio. **Encontros.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ORMEZZANO, Graciela (Org.). Educação estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 77, p. 85-95, 2007.

_____. **Imaginário e educação**: entre o homo symbolicum e o homo estheticus. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PAZ, Octávio. **Los hijos del limo**. Obras completas. México: Fundo de Cultura Econômica, 1994. Disponível em: <<http://iberoamericanaliteratura.files.wordpress.com/2012/08/95755561-paz-octavio-los-hijos-del-limo1.pdf>>. Acesso em 28 jan.2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PRETI D. (Org.) **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2) 224 p.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote um artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. **Redes da criação:** construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SCHMIDLIN, Elaine; FÁVERO, Sandra Maria Correia. O artista/professor no currículo de artes visuais da UDESC. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 17, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2008, p. 1048-1059. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/097.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SNEED, Gillian. Dos happenings ao diálogo: legado de Allan Kaprow nas práticas artísticas “relacionais” contemporâneas. **Poiésis**, n. 18, dez. 2011, p. 169-187. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis18/Poesis_18_TRAD_Happenings.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

SPERLING, David. Corpo + Arte = Arquitetura: proposições de Hélio Oiticica e Lygia Clark. In: BRAGA, Paula. **Fios soltos:** a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 117-135.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses:** MDT. 6. ed. rev e ampl. Santa Maria: UFSM, 2012.

VAZ, Tamiris; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Professor/artista: experiências artísticas para reabitar os lugares de educador. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20. 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1174-1187. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/tamiris_vaz.pdf>. Acesso: 10 out. 2011.

VIDAL, Jean-Jacques; JAMES, Paulo. **Ceramicando.** São Paulo: Callis, 1997.