



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS –
PPGAV MESTRADO

JAYMINI PRAVINCHANDRA SHAH

O ATO CRIADOR COMO PRÁXIS ARTE/EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

FLORIANÓPOLIS – SC

Junho de 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS -
PPGAV MESTRADO

JAYMINI PRAVINCHANDRA SHAH

O ATO CRIADOR COMO PRÁXIS ARTE/EDUCATIVA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Dissertação de Mestrado, elaborada junto
ao Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção
do título de Mestra em Artes Visuais, na
linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da
Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS – SC

Junho de 2016

Ficha Catalográfica

S525a Shah, Jaymini Pravinchandra
 O ato criador como práxis arte/educativa na formação de
professores de Artes Visuais / Jaymini Pravinchandra Shah. - 2016.
 191 p. il. color ; 21 cm

 Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

 Bibliografia: p. 188-191

 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais, Florianópolis, 2016.

 1. Professores - Formação. 2. Criatividade. 3. Artes - Estudo e
ensino. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDD: 370.71 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Prof^a. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro externo: _____

Prof^a. Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (UFPR)

Membro interno: _____

Prof^a. Dra. Elaine Schmidlin (CEART/UDESC)

Membro interno suplente: _____

Prof^a Dra Sandra Regina Ramalho e Oliveira (CEART/UDESC)

À liberdade do ato criador de todos.

AGRADECIMENTOS

Nesse período de dois anos vividos intensamente, um agradecimento especial a todos os participantes do Grupo de Estudos por aceitarem fazer parte desta pesquisa e por terem se envolvido nas propostas e andamento dos encontros. Foi um desafio e tanto. Aprendi muito com todos vocês.

À minha orientadora, por acreditar nesta investigação e me deixar propor. Aprendi a admirá-la.

Às minhas amigas queridas, Ju e Adri, aquelas para todos os momentos e trocas profundas. Parcerias sinceras.

À minha mãe, pelas preciosas ajudas no dia do Grupo de Estudos.

Ao meu irmão Marcos, por ser *brother* e atento às trocas que sempre tivemos. Além, é claro, do suporte quando necessário. Juntos estaremos sempre.

À Débora e ao João, por cuidarem do meu pai com tanto carinho e respeito.

E, ao meu pai e à minha filha, Pravin e Isadora, que viveram e vivem todos os dias comigo, compartilhando cada desafio e conquista nessa vida. Pela compreensão e apoio, por demais amorosos, que sei e sinto que tenho. Meu pai, pela perseverança forte e diária. A minha Isa, pelo amor mais gostoso desse mundo. Amo vocês.

*Fruto do agora, a ancestralidade
ressignifica o tempo do ontem.
Experiência do passado ela atualiza o
presente e desdenha do futuro, pois não
há futuro no mundo da experiência.*

(Eduardo David de Oliveira)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado se propôs a investigar o ato criador na experiência do fazer da arte, na criação e no desenvolvimento de processos poético-pedagógicos, concepções para a práxis e a mediação da arte na contemporaneidade, por meio do desenvolvimento de oficinas teórico-práticas com um grupo de estudos pertencente ao Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – GPEAI, CNPq/UDESC, analisando as relações entre práxis artística e práxis arte/educativa na formação continuada de professores de Artes Visuais. Para tanto, concebemos como fundamento de análise, a proposição e o desenvolvimento de oficinas experimentais de pesquisa sobre o fazer artístico e arte/educativo, a partir do referencial teórico em estudo pelo Grupo. A coleta de dados ocorreu no período de um ano, totalizando oito encontros para as oficinas, que apresentamos com protagonismo nesta dissertação como *Arquivo-práxis*. Na concepção e análise dos dados buscamos o levantamento de abordagens das artes visuais contemporâneas que assumam como processo poético proposições com caráter pedagógico, dialógico e participativo, identificando relatos de artistas sobre o ato criador, por meio de escritos e publicações, suas relações entre as dimensões de participação no ato criador no acontecimento da arte. A partir da concepção materialista-histórica e dialética, relacionamos teoria e prática no planejamento, desenvolvimento e avaliação das oficinas; na análise dos dados coletados, verificando como a processualidade da mediação da atividade criadora provocada pelo estudo com o Grupo transformou as concepções e relações entre práxis artística e práxis educativa no processo de mediação da arte, identificando as evidências por meio de instrumentos avaliativos como os relatos, produções coletivas e entrevistas.

Palavras-chave: Ato Criador. Práxis Arte/Educativa. Formação de Professores de Artes Visuais.

ABSTRACT

This master's research aims to investigate the creative act in the experience of making art, creation and development of poetic-pedagogical processes, concepts for practice and mediation of art in contemporary times, through the development of theoretical and practical workshops with a study group belonging to the Research group Education, Arts and Inclusion - GPEAI, CNPq / UDESC; analyzing the relationship between artistic practice and art / education practice in the continuing education of Visual Arts teachers. Therefore, from the theoretical study by the Group, we designed as an analytical foundation, the proposal and the development of experimental workshops of research on art making and art/education. Data collection occurred in the period of one year, a total of eight workshops meetings, that we present as *File-praxis*. From analysis of data we seek the lifting of contemporary visual arts approaches to adopt propositions with pedagogical, dialogic and participatory poetic process, identifying artists creative act, through writings and publications; the relations between dimensions of participation in the creative act in art event. From the historical-materialist and dialectical conception, we relate theory and practice in the planning, development and evaluation of the workshops; the analysis of the data collected, checking the mediation of creative activity, how the Group transformed the concepts and relations between artistic practice and educational practice in the mediation process of art, highlighting the evidence through evaluative instruments such as reports, collective productions and interviews.

Key-words: Creative Act. Art/Education Praxis. Training of Visual Arts Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	24
Figura 2 - 16/03/2015 – Oficina 1.....	30
Figura 3 - 16/03/2015 – Oficina 1.....	31
Figura 4 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.....	33
Figura 5 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.....	34
Figura 6 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.....	35
Figura 7 - 27/04/2015 – Oficina 2.....	45
Figura 8 - 27/04/2015 – Oficina 2.....	46
Figura 9 - 27/04/2015 – Oficina 2.....	47
Figura 10 - 27/04/2015 – Oficina 2.....	48
Figura 11 - Imagem disponível no site do Grupo GIA.	51
Figura 12 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	56
Figura 13 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	57
Figura 14 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	61
Figura 15 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	65
Figura 16 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	66
Figura 17 - 08/06/2015 – Oficina 3.....	67

Figura 18 - 08/06/2015 – Oficina 368

Figura 19 - 09/11/2015 – Oficina 6.....86

Figura 20 - 09/11/2015 – Oficina 6.....87

Figura 21 - 09/11/2015 – Oficina 6.....88

Figura 22 - 30/11/2015 – Oficina 7.....95

Figura 23 - 30/11/2015 – Oficina 7.....96

Figura 24 - 30/11/2015 – Oficina 7.....98

Figura 25 -142

Figura 26 -143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I: AS OFICINAS COMO ANTÍTESE	20
1.1 O Grupo.....	20
1.2 O Que São “As Oficinas”?	25
1.3 Arquivo-Práxis	26
1. “A atividade e o trabalho – provocando o problema da alienação”	28
2. “Toalha de mesa, pano de fundo” – o jogo.....	42
3. A ontologia social como Investigação Poética.....	54
4. A retrospectiva dialogada com o estético da alienação	71
5. Roda de conversa, compartilhando memórias afetivas.....	75
6. Pesquisas poéticas	84
7. Outros propõem	93
8. A formação continua.....	100
2. CAPÍTULO II – INTENCIONANDO A “TESE”: A PRÁXIS COMO	
CRITÉRIO, A ARTE COMO MÉTODO	104
2.1 Uma questão de necessidade de primeira ordem	104
2.2 O acontecimento participativo da arte: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico	122
2.3 A processualidade sócio-histórica-educativa da mediação	153
3. CAPÍTULO III: A “SÍNTESE” – O ENTRECRUZAMENTO COMO FLUXO	161

3.1 A fala dos participantes	161
3.2 Tensões contraditórias – as evidências dos dados	173
3.3 Desdobramentos no ato – a formação continua.....	181
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
5. REFERÊNCIAS.....	188

INTRODUÇÃO

No acontecimento ontológico da arte, que fazer é esse inerente ao homem que permite, se assim quiser, entrar na dimensão poética da existência? Modos e possibilidades de articulações entre práticas processuais/experimentais e reflexões teóricas têm sido minha nuvem investigativa com a arte. Desde a formação inicial com o Bacharelado, a pergunta sobre como estar mais próxima da consciência e da vida social ao mesmo tempo. A resposta, naquele momento, veio pela educação, ao estar no acontecimento da vida com a arte. Entrei na Licenciatura, sou professora de Arte. Nessa balança do meu caminhar, o sentido da arte foi percebido como estando no ritmo do movimento de dançar entre as pisadas no chão, entre o pensamento e concretude da vida, entre a arte e a educação, tudo interconectado, como uma coisa só.

Retomando os escritos que fiz durante este mestrado, percebo que os registros são afetos. Coisas que passaram por mim, ecoaram e repercutiram a ponto da intenção do registro – arquivos. Em uma aula sobre processos de escrita da pesquisa, discutíamos o momento do projeto à dissertação, pois, ao se ter como objeto de pesquisa processos de criação artística – em que a consideração entre pensamento plástico/prático e pensamento teórico está imbricada, analisando esse momento, os compreendi como práxis.

Para apresentar este escrito sobre a pesquisa, cabe situar a intenção, o caminho, revelar o escolhido, com objetivo de arriscar-se, pôr-se em jogo, em um

processo experimental com um grupo de estudos sobre a práxis arte/educativa, para pensar concepções para a formação continuada de professores de Arte Visuais.

A trajetória da pesquisa persegue o processo poético-criador como condição humana para o acontecimento da arte na educação, na intenção de investigar a mediação do próprio processo de criação, no momento em que todos os envolvidos estão em atividade criadora. Isso tem sido uma busca que venho fazendo a longo prazo como artista e como professora – o sentido do ato criador como processo educativo da arte. O ato criador como lugar “entre” o processo, a atividade artística e educativa.

Deslocamentos no cotidiano, o ato, a arte. Trabalho, fazer, poesia. Subversão, simulacro, alegoria. Interação, liberdade, conhecimento. O sentido quem dá somos nós, cada vez mais. É livre, no homem, a vontade da arte. Pode vir a ser linguagem, filosofia, narrativas polifônicas. Pode simplesmente ser. Na imersão dialética com o social, com a vida vivida, é interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Independentemente do contexto cultural e histórico, seu fazer está manifesto. Seja qual for sua manifestação, ela está presente, a arte acontece.

Do caráter criador da atividade artística como princípio da experiência social, partimos do pressuposto da pergunta da possibilidade de conceber o ato criador como um processo que não começa e termina no artista, nem, muito menos, só na relação do público-espectador, mas, antes de tudo, no momento em que acontece na experiência humana. Em Marx, o elemento mediador é a práxis e a mediação é um atributo da lógica dialética.

O que buscamos perceber sobre o ato artístico, no exercício de entendimento desse ato, são quais tensões sociofilosóficas estão postas em jogo entre arte e realidade – por exemplo, na arte contemporânea. Uma manifestação acerca disso poderia ser a necessidade de retirar do objeto a qualidade estética, trazendo-a para a vida. O objeto da arte, nesse entender, configura-se como parte da obra e não ela em si. A passividade do objeto é transformada pela força intencional do ato do artista, tornando o fazer da arte – a ação como arte.

Nosso desafio oportuno é desenvolver esta proposta com um grupo de estudos do Grupo de Pesquisa¹ do qual faço parte, juntamente com colegas e professores da Pós-Graduação, ou seja, um lugar e um público direcionados ao estudo e à pesquisa. O grupo fundamenta-se no materialismo-histórico e dialético para abordagem da arte e da educação no contexto social. Nosso objetivo é investigar na experiência do fazer da arte, na criação e no desenvolvimento de processos poético-pedagógicos, concepções para a práxis e a mediação da arte na contemporaneidade, por meio do desenvolvimento de oficinas teórico-práticas com um grupo de estudos de formação de professores de Artes Visuais, analisando as relações entre práxis artística e práxis arte/educativa na formação continuada.

A concepção dialética, assumida como forma e conteúdo desta pesquisa/escrita, no sentido do uso que Marx faz da dialética como sua metodologia

¹ Os participantes são integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – GPEAI, CNPq/UDESC.

² COSTA, 2010: 70.

³ As proposições das oficinas, por ser objeto de estudo desta pesquisa, foram pensadas por mim

no materialismo histórico-dialético, coloca esse movimento em um processo de concretização, no entendimento sobre o trabalho humano, como atividade produtiva. A dialética dessa relação é analisada na sociedade capitalista pela relação entre produção e consumo, como abordada na obra *O Capital* (1985). O movimento dialético, representado pelo processo que vai do abstrato ao concreto, na concepção materialista, tem por fundamento o caráter sócio-histórico da atividade humana; ou seja: a correspondência necessária entre as relações de produção e as forças produtivas, incluindo-se aqui a produção da arte, que é fundamental na concepção do materialismo histórico.

A pesquisa/dissertação se apropria da atitude do sistema dialético entre a tese e a antítese, entre a afirmação e a negação, como um jogo formal. Esta atitude tem a mediação material, dada por meio da atividade prática do homem, na práxis. A contradição desses dois pólos se dá por meio da atividade prática. “Uma atividade enérgica dos homens face aos conflitos e contradições no âmbito da sociedade”²; isto é o que Marx chama de práxis. Essa estrutura formal metodológica da dialética é apresentada na pesquisa nos capítulos, como “antítese”, “tese” e “síntese”, tendo a contradição como princípio básico do movimento, como sendo a própria realidade, como dimensão concreta da sua totalidade. Nesse sentido, a superação só pode ser vislumbrada a partir do velho, em uma relação de contradição, um negando o outro – e nessa negação tanto ocorre uma ruptura quanto uma continuidade.

² COSTA, 2010: 70.

O capítulo I configura-se uma “antítese”. Por meio do método dialético, é relacionada, confrontada a teoria com a prática e vice-versa. Na concepção e proposição das oficinas de pesquisas do fazer artístico no *Grupo de Estudos* de formação de professores de Artes Visuais, partimos para a experiência da pesquisa de campo, de observação e ação-participante na coleta de dados (produção artística individual e plural do Grupo (LIFE) de estudos) durante o desenvolvimento de *oficinas-práxis* mensais. Essa atividade do Grupo de Estudos é apoiada pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores – LIFE, Ciências, Humanas, Artes e Tecnologias da UDESC. O LIFE é fruto de uma política pública de indução de formação buscando ampliar o vínculo da universidade com as escolas por meio da formação de professores fomentada pela CAPES entre os anos de 2010 e 2015. Nos registros dos encontros em relatórios, que chamamos de *arquivo-práxis*, buscamos subsídios para o debate sobre o ato criador como práxis arte/educativa.

Assim, no capítulo II, que chamamos de *Intencionando a “tese”, a práxis como critério, a arte como método*, assume-se o momento da abstração, do marco teórico da pesquisa, de levantamento de referencial teórico-prático. Primeiramente, a práxis como critério, como *uma questão de necessidade de primeira ordem*, dando ênfase à abordagem do materialismo histórico-dialético na arte/educação como base para concepção crítica da formação do professor. A relação dos processos artísticos como método para o ato criador e o fazer poético a partir de escritos e publicações de artistas tem como enfoque *o acontecimento coletivo da arte: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico*. No lugar entre o fazer do artista e

o fazer pedagógico, procuramos *a processualidade como mediação sócio-histórica-educativa*.

O movimento dialético, como abordado nesse estudo, continua seu ciclo no capítulo III na narrativa sobre a experiência, na fala dos participantes do Grupo de Estudo, confrontando os registros, as entrevistas do coletivo do Grupo perante nosso referencial teórico de abordagem da arte na sociedade e na formação humana e suas contradições entre teoria e prática, no próprio processo vivido no estudo do grupo perante também as falas dos artistas e arte/educadores aqui debatidos. Esse momento incorpora a “*síntese*”, ou seja, *o entrecruzamento como fluxo* contínuo da consciência sobre a atividade, como movimento possível de superação da falta de sentido humano na atividade criadora.

1 CAPÍTULO I: AS OFICINAS COMO ANTÍTESE

Neste capítulo, por meio do método dialético, é relacionada, confrontada a teoria com a prática e vice-versa na ideia de configurar-se como uma “antítese”, a concepção e proposição de oficinas de pesquisas do fazer artístico no *Grupo de Estudos* de formação de professores de Artes Visuais. Com base na experiência da pesquisa de campo, de observação e ação-participante na coleta de dados (produção artística individual e plural do Grupo (LIFE) de estudos) durante o desenvolvimento de *oficinas-práxis* mensais, buscaremos nos registros dos encontros em relatórios, que chamamos de *arquivo-práxis*, os subsídios para o debate sobre o ato criador como práxis arte/educativa.

1.1 O Grupo

Nosso Grupo de estudos está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – GPEAI, CNPq/UDESC e reúne uma diversidade de participantes que atuam nas artes visuais. Desde professores da rede municipal e estadual de ensino, participam também estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, estudantes de Mestrado e Doutorado nas Artes Visuais, bem como professores de ensino superior, artistas visuais e uma educadora de museu. Somos, em média, 15 participantes frequentes.

O que une este Grupo são os interesses de convívio coletivo com a pesquisa no campo da arte e da educação, nos mais diversos níveis de atuação. Somos a maioria mulheres, havendo atualmente apenas três homens, na faixa etária entre 20 e 60 anos. Alguns colegas do Grupo vêm de longe (Balneário Camboriú, Lages) para participar semanalmente dos encontros que ocorrem à noite, no prédio das Artes Visuais do CEART, na UDESC, no espaço utilizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE/UDESC – CAMPUS I.

O grupo realiza encontros semanais durante todo o ano letivo. Nossos encontros totalizam 4 momentos ao mês. No primeiro encontro, ocorre o estudo coletivo de referencial teórico. Neste encontro, o Grupo dedica seu tempo em um seminário com debate sobre trecho do livro em estudo no momento. Todos leem o texto e trazem questões para serem discutidas e problematizadas durante o estudo coletivo no encontro, no ano de 2016 foi decidido que teríamos a cada encontro de estudo um mediador que apresentaria o texto naquele dia a fim de otimizar as leituras objetivando maior aproveitamento. O objetivo é desenvolver continuamente a pesquisa na formação de professores, articulando o estudo teórico no decorrer da formação docente/artística. Os encontros de estudo coletivo e teórico são determinantes para os seguintes que ocorrem no mês, guiando o estudo crítico contínuo.

O Grupo tem como dinâmica estudar seus referentes de pesquisa no materialismo histórico-dialético como fundamento para a abordagem da arte no contexto educativo. Na coleta de dados desta pesquisa, em especial, estivemos

estudando dois livros: *A teoria da alienação em Marx* (MÉSZÁROS, 2006); e *As ideias estéticas de Marx* (VÁZQUEZ, 1978).

O segundo encontro é o momento do cinema, de assistir a um filme e debatê-lo. Neste encontro, o Grupo escolhe um filme que dialogue com o estudo em questão pelo Grupo. A ideia é que, neste encontro, possamos aprofundar a pesquisa teórica, desdobrando-a ao estabelecer relações de diálogo com contextos artísticos, históricos, sociais, etc. abordados na narrativa. Ao final, depois de assistir ao filme, fazemos uma roda de diálogo sobre apontamentos entre o filme e as questões em estudo pelo Grupo.

É no terceiro encontro que acontece a Oficina de práxis arte/educativa – formação de professores. É neste encontro que desenvolvemos nossa coleta de dados e inferimos esta pesquisa. A ideia das oficinas é a de favorecer o pensar e a pesquisa articulados ao fazer artístico. É nesse sentido que partimos para o exercício de articulação entre teoria e prática nas concepções das oficinas, como forma de desenvolver práticas de estudo para a formação continuada de professores que investiguem a expansão do conceito de prática artística na contemporaneidade. Ao ampliar suas concepções sobre pesquisa no campo das artes visuais por meio das oficinas, objetiva-se chegar ao campo do contexto educativo e escolar, na prática artístico-pedagógica do professor.

Durante um ano, ocorreram oito oficinas, com duração aproximada de 3 horas e meia. As oficinas³ foram pensadas, planejadas e propostas a partir do referencial teórico desta pesquisa, que tem como investigação o ato criador como eixo de conexão e investigação entre o fazer artístico e o fazer do professor na contemporaneidade.

E, por fim, no último encontro do mês, destinamos a socialização das pesquisas dos integrantes do Grupo. É o momento dedicado ao compartilhamento do andamento das pesquisas. Normalmente, alguém do Grupo prepara uma apresentação sobre a pesquisa acadêmica que está desenvolvendo, ou um relato de experiência artístico/pedagógica, ou trabalhos artísticos.

³ As proposições das oficinas, por ser objeto de estudo desta pesquisa, foram pensadas por mim enquanto pesquisadora-participante. Foi perseguida na concepção delas a articulação simultânea entre práxis artística e práxis educativa. Dessa forma, nosso objetivo era mais do que investigar a prática artística, mas sim de perseguir novos paradigmas para a formação continuada de professores das Artes Visuais, e nisso demos a importância do estudo sobre o pensar sobre a própria concepção de prática arte/educativa como enfoque do processo.



Figura 1 - imagem de arquivo da pesquisadora.

1.2 O Que São “As Oficinas”?

O objetivo é propormos um processo experimental, ativo, como formação de professores de Artes Visuais, na ideia de conceber tanto a mediação como práxis artística quanto arte/educativa, mas como processo criativo, que se dá no acontecimento, na própria relação com o outro ou a realidade concreta, em um processo compartilhado do ato criador, na característica da especificidade da arte.

O sentido das oficinas na pesquisa é a investigação sobre a práxis da arte, parte do pressuposto da abordagem dialética deste conceito. O diálogo e o estudo de uma referência teórica abordada pelo grupo são critérios e conteúdo desta proposta que tem, como ponto principal, o pensar imbricado nos fazeres da oficina como estudo sobre a própria prática arte/pedagógica.

A proposta de “oficinas” está em abordar na atividade a relação entre teoria e prática, em um fazer oficina-práxis, que ao mesmo tempo atua, media, produz, compartilha. Ou seja, buscar, na relação teórico-prática das proposições, a relação do conceito de alienação da atividade, como tema de estudo do Grupo e investigar nesta experiência o trabalho artístico e o trabalho do professor.

Ao articular teoria e prática na formação de professores de Artes Visuais, no estudo em desenvolvimento, de forma experimental e coletiva, compartilhado no fazer do âmbito da práxis, procuram-se gerar concepções possíveis para uma formação continuada, tendo o ato criador como conceito-chave entre o fazer artístico e o fazer artístico/pedagógico.

Os encontros ocorrem na Sala do LIFE, como já abordado. A Oficina é prevista para iniciar às 18h, com duração aproximada de 3 horas e meia por encontro. Até o final do ano, tivemos 8 encontros de oficinas.

1.3 Arquivo-Práxis⁴

Nos registros dos encontros em relatórios, que chamamos de *arquivo-práxis*, buscamos subsídios para o debate sobre o ato criador como práxis arte/educativa. A

⁴ “**Arquivo**, na forma material, é o lugar de guarda, sistematização e disposição de materiais diversos, geralmente de teor “documental”: impressos, fac-símiles, digitais, entre outros. Arquivos guardam materiais de acordo com sua especificidade (lei do arquivo), visando à utilização futura que estes possam ter, agregados de valor histórico. Sua forma conceitual confunde-se com a sua sistematicidade, de maneira que um sistema de arquivo possa deixar relações em aberto, permitindo a concatenação de novos sentidos a partir dos mesmos signos (prática discursiva) e, consequentemente, o estabelecimento de novas redes de conhecimento. Cristina Ribas.

Arquivo 1. Sistema coerente e relacional de documentos. 2. Lugar de reunião e criação de discurso e de sentidos. a. morto: o de sentidos obliterados. a. público: o de apropriáveis (ver público). De lingua a mano.

Arquivo narrativas específicas sobre pessoas, sociedade, e a história tomam forma ao usar um arquivo, dependendo do que está contido nele. A interpretação é influenciada pelo que é olhado ou estudado, e com que se filtra e as expectativas. Porque eles são repositórios de documentos ou “fatos”, os arquivos parecem dizer verdades, mas eles também podem “mentir” por omissão, ou enganar. Ligar os pontos entre documentos discretos e descobrir relações entre pedaços de informação - produção de sentido - é o que está no cerne da investigação. Mas os “fatos” alojados dentro de um arquivo em particular não são sistemáticas necessárias. Eles são muitas vezes fragmentários, desconectados do contexto, e às vezes até aleatórios. São peças cruciais de narrativas de informação, ou mistérios desbloqueados que não são necessariamente arquivados. Julie Ault. Arquivos em prática, em *interarchive . práticas arquivísticas e locais no campo da arte contemporânea*. Colónia: Verlag der Buchhandlung Walter Koenig de 2002”. (tradução nossa).

Definições extraídas do Glossário da Publicação da Exposição *Campo Neutral*, (2014).

“antítese” configura-se aqui. Por meio do jogo com o método dialético, é relacionada e confrontada a teoria com a prática e vice-versa. Busca-se materializar na concepção e proposição das oficinas de pesquisa de estudo do fazer artístico no *Grupo de Estudos* de formação de professores de Artes Visuais. Partimos para a experiência da pesquisa de campo, de observação e ação-participante na coleta de dados, a produção artística individual e plural do Grupo de Estudos durante o desenvolvimento de oficinas mensais.

O *Arquivo-práxis* são os conteúdos artísticos e educativos do registro vivido nas oficinas. É o que apresentamos como inferência ao objeto desta pesquisa. É deste material que enfatizamos o percurso do processo de formação continuada nas artes visuais, vislumbrando o exercício contínuo da práxis arte/educativa. A ênfase é considerar o *Arquivo-práxis* como registro e documentação do processo, que, em referência ao contexto da arte contemporânea, o acontecimento represente também uma instância do ato criador, se desdobrando em arte e que, ao mesmo tempo, seja um material de investigação pedagógica.

1. “A atividade e o trabalho – provocando o problema da alienação”⁵

No momento em que aguardávamos que outros participantes chegassem, foram ouvidas algumas falas: “E aí professora, o que vamos fazer hoje?”; “Olha, eu quero aprender a desenhar”; “Hoje é oficina, hein!, não quero saber de teoria”. Achei curiosa essa abordagem, pensando ser um dado importante para a pesquisa, pois tinha a ver com o que buscava como proposta, ou seja, a descontinuidade da expectativa da oficina de arte desvinculada da teoria, com objetivo de estudo sobre a práxis arte/educativa.

Iniciamos problematizando a relação entre o “fazer” e o “trabalho” (no fazer da arte e no fazer do professor) enquanto atividade humana, que se encontra na contemporaneidade, cada vez mais, em níveis mais profundos e subjetivos, alienando as relações do trabalho humano. Para pensarmos nessa contextualização, iniciamos uma proposição chamada de “do gostar e do fazer”. Perguntaram quando iríamos começar a prática. Falei: “Qual a concepção sobre o que é prática? É possível ampliar a concepção de prática?” Para a atividade, foi distribuída uma folha em branco para cada um. Pedi para que dividissem a folha dobrando-a em quatro partes. Em cada espaço, foi pedido que escrevessem: “gosto e faço”; “gosto e não faço”; “não gosto e faço”; e “não gosto e não faço”. Depois, foi solicitado que cada um elencasse suas características em cada um dos quatro tópicos. Enquanto

⁵ Oficina 1 - 16/03/2015

preenchiam, muitos foram expondo suas relações com os fazeres e o gostar, compartilhando individualidades e percebendo o quanto estamos “submetidos”, condicionados ou “não” à rotina, aos afazeres cotidianos. Foi um momento de descontração durante a escrita, em que todos foram se manifestando, expondo de forma humorada seus afazeres e suas peculiaridades dos gostos e do “não gostar”. Foram disponibilizadas, em cima da mesa, várias canetinhas e giz pastéis. Percebi que todos utilizaram esses materiais fazendo interferências de desenho com formas e cores em seus escritos.

Depois de um tempo, todos foram sucessivamente apresentando e compartilhando as relações estabelecidas na vida de cada um na atividade com seu cotidiano do trabalho. A atividade possibilitou a percepção crítica sobre nossas ações cotidianas, fazendo o grupo pensar sobre a relação do “gostar e do não gostar” com o fazer nas nossas relações individuais na vida social.

A intenção era chamar a relação dialética entre o fazer e o gostar com o conceito de trabalho na sociedade contemporânea capitalista, ao valorar e alienar o fazer humano; e perceber o quanto estamos alienados nas nossas ações e atividades do dia a dia, pois, no momento em que realizamos uma atividade com prazer, o que fazemos é para satisfazer uma necessidade objetiva ou subjetiva, coletiva ou social; e pensar no que nos é obrigatório, que nos condiciona, e aquilo que nos é dado ainda como liberdade de fazer.

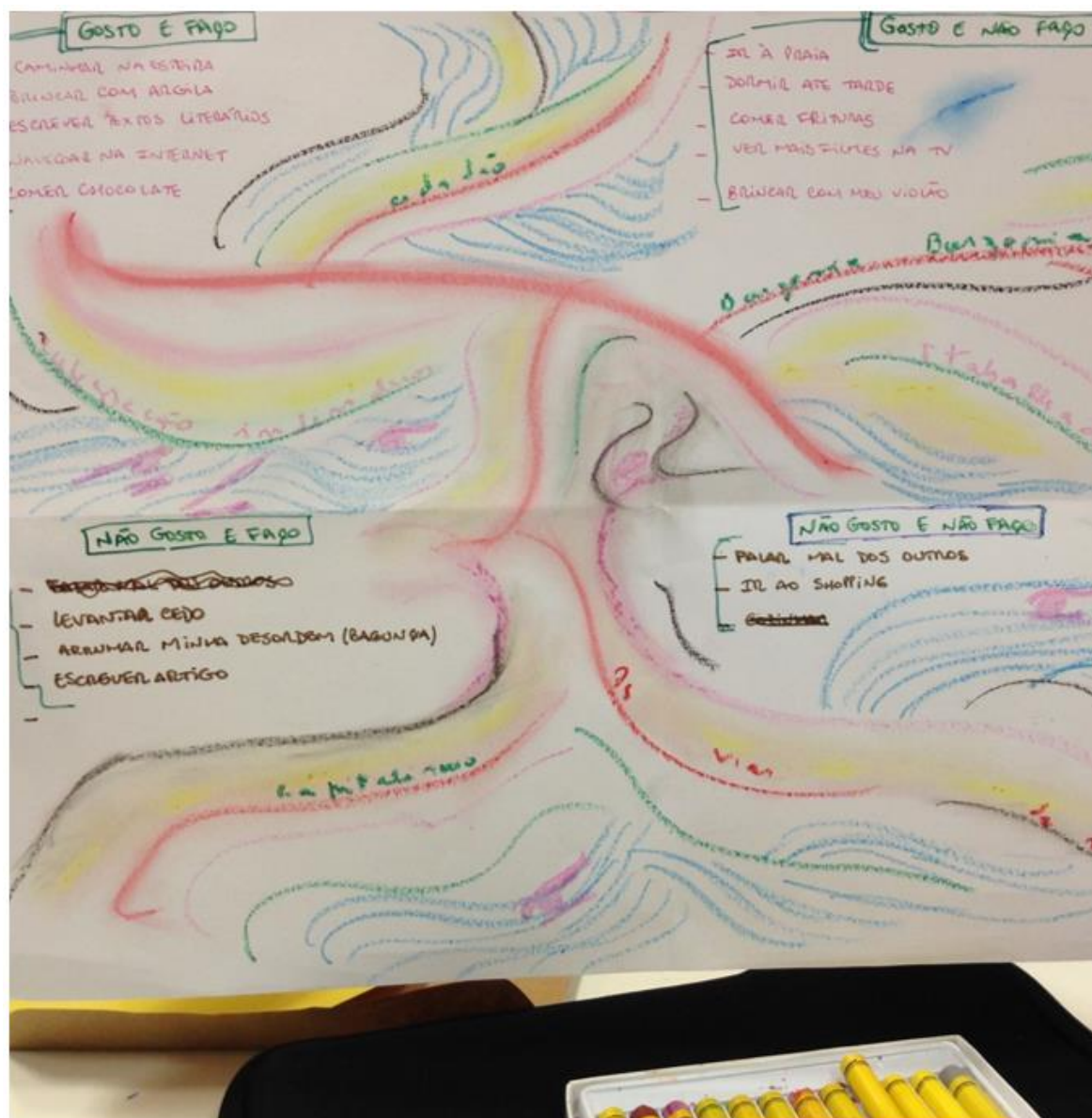


Figura 2 - 16/03/2015 – Oficina 1 – Imagem de arquivo do Grupo.

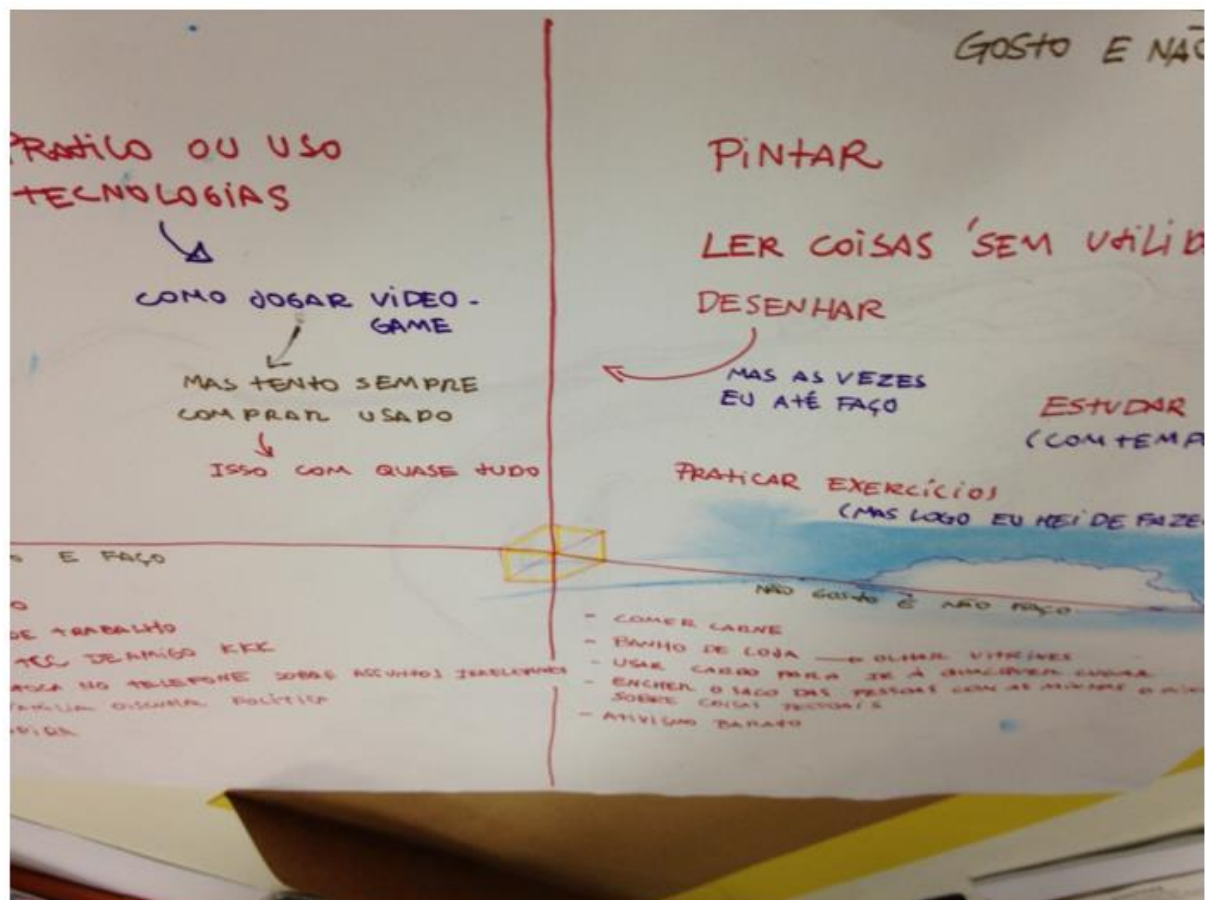


Figura 3 - 16/03/2015 – Oficina 1 – Imagem de arquivo do Grupo.

Após esse momento, assistimos a um vídeo que narra um conto chamado “A gente se acostuma, mas não devia”, de Marina Colassanti, recitado por Antônio Abujamra, em um de seus programas, chamado *Provocações*, da emissora Cultura. Discutimos o conto, meio que em um clima de pesar sobre o condicionamento, muitas vezes involuntário, mas que não escapamos. Lancei alguns conceitos que haviam sido abordados no texto do estudo na semana anterior para pensarmos o que eles teriam a ver com tudo isso que estávamos discutindo agora. Os conceitos foram apresentados em forma de perguntas: “Quais são nossos bens imaginários?”; “Quais são nossas necessidades supérfluas?”; e “Quais são nossas necessidades artificiais?”. Pensamos e tentamos classificar o que seriam essas questões diante da contemporaneidade social e de como a arte lida com essas questões.

Sobre a mesa, apresento várias imagens que haviam sido postadas nas redes sociais do dia anterior (manifestação popular nas ruas no dia 15 de março de 2015). Pergunto o que essas imagens revelam sobre as relações de alienação da qual estávamos problematizando nos nossos estudos e o que isso tem de relevância para se pensar a mediação das imagens no cotidiano da sociedade no contexto da sala de aula, na formação escolar. Discutimos a necessidade da investigação materialista e histórica da atividade do trabalho na sociedade e sua relação de contradição com a educação, no que diz respeito ao enfrentamento da alienação do fazer humano e do pensar sobre esse fazer; e de como a arte, ao longo da história, problematiza as questões sociais.



Figura 4 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.



Figura 5 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.



Figura 6 - Imagem disponibilizada nas redes sociais (Facebook) no dia 15/03/2015.

Retomamos a discussão para o contexto da história da arte, levantamos a questão do fazer da arte, a partir da referência da arte *Dadá*, *nonsense* e a crítica social perante a atividade humana, em um contexto histórico de avanços tecnológicos e guerras mundiais. Propus a apropriação do poema⁶ *Dadá* do artista Tristan Tzara (trabalho popular muitas vezes reproduzido nas aulas de Arte):

Pegue um jornal.
Pegue uma tesoura.
Escolha no jornal um artigo com o comprimento que pensa dar ao seu poema.
Recorte o artigo.
Depois, recorte cuidadosamente todas as palavras que formam o artigo e meta-as num saco.
Agite suavemente.
Seguidamente, tire os recortes um por um.
Copie conscienciosamente pela ordem em que saem do saco.
O poema será parecido consigo.
E pronto: será um escritor infinitamente original e duma adorável sensibilidade, embora incompreendido pelo vulgo.

No exercício de apropriação desta obra, a proposta era que os passos para se elaborar um poema dadaísta fossem dados com as listas pessoais de contradições entre o “fazer e o gostar” discriminados na dinâmica inicial da oficina. Foram distribuídos envelopes. Era para que todos pudessem recortar e desconstruir suas narrativas, cortando cada palavra em pedaços, depositando-as no envelope.

⁶ Receita para fazer um poema dadaísta (Tristan Tzara).

Em seguida, depois de agitar o envelope, tirando palavra por palavra e seguindo essa ordem, os participantes foram colando no suporte de papel, criando uma aleatória e nova narrativa dos elementos e conteúdos descritos anteriormente, compondo visualmente seu poema/imagem/*nonsense*. A ideia era retomar o discurso “objetivado”, ao mesmo tempo subjetivo da valoração do gosto pessoal nas condicionantes do trabalho alienado, fazendo-nos pensar criticamente e de forma inovadora sobre nossas próprias ações: a desconstrução e a reconstrução de uma nova narrativa estética e artística como possibilidades de repensar as relações estabelecidas, banalizadas, condicionadas e alienadas, recombinação dos elementos do cotidiano.

Ao final, fizemos uma rodada de apresentação das poesias *nonsense*. Cada um foi recitando seu poema, fazendo-nos rever os sentidos provocados pelo acaso, que, em muitos casos, para além do *nonsense*, proporcionaram contradições interessantes e críticas das próprias ações descritas de forma objetiva, mas que foram ainda mais evidenciadas e contrapostas.

*“Mas tenho sempre comprar usado como
jogar vídeo game carne olhar vitrines estudar
(com tempo!) opiniões isso com quase tudo”.*

*“Viajar shopping yoga extremismo namorar gosto
e faço ler terapias holísticas tomar banho de mar
dormir cedo cumprir lavar louça dançar aluguel eu
não gosto conversar modelar sorrir amigos cerveja
música fotografar visitar namorar ver televisão
desenhar pagar ouvir ler pesquisar filmes pintar
que me não a distância fazer vontade cuidar
prazos música vários assuntos os amigos coisas
estou a trilhar da horta”.⁷*

⁷ Poesia *nonsense* de um dos integrantes do Grupo, resultado da proposição “gostar” e “fazer”.

*“Dormir agarradinho ir ao dentista dançar
ver novela relatório exercício ir a reunião
viajar não gosto de aluno de projeto a
noite mais frustração sair gosto de contas
e não faço ler trabalho faço”.⁸*

⁸ Poesia *nonsense* de um dos integrantes do Grupo, resultado da proposição “gostar” e “fazer”.

“Atividades domésticas – chamar atenção, lecionar para desinteressados, pensar sozinha – andar de bicicleta dos outros (repreender) ir ao supermercado gosto e não faço. Lecionar para quem tem fome não faço – jogar baralho não gosto e faço. Ir ao salão de beleza. Dizer sim quando quero dizer não. Receber “dengos” e “mimos” chamar a atenção dos meus filhos”.

2. “Toalha de mesa, pano de fundo” – o jogo⁹

Para trazer o tema das diferenças da intencionalidade do fazer humano, distinguido entre o fazer dito “ordinário” e o “extraordinário”, cito a fala do artista Marcel Duchamp no texto “O ato Criador”, sua contribuição sobre a complexidade da arte como ato criador, que revela nela o que chamou de “coeficiente artístico”, caracterizando-a ativa no ato. Isso não é conseguido de forma unilateral, mas na relação do artista com seu fazer, que se completará para além do objeto, na relação como vir a ser com o outro, o público.

Da conversa com Duchamp, apresento um trabalho de arte realizado por estudantes do 9º ano, uma *performance*¹⁰ que havia ocorrido naquela mesma semana na Escola em que eu sou professora de Artes Visuais. Era inauguração dos novos computadores da Sala de Informática, com a presença do Secretário Municipal de Educação de Florianópolis, em que estudantes desenvolveram uma *performance* artística como ato de contestação. Esse trabalho fazia parte de uma longa investigação que vínhamos desenvolvendo sobre a arte no contexto social

⁹ OFICINA 2 – 27/04/2015

¹⁰ No ato, os estudantes adentraram o momento solene da inauguração, com cabelos brancos, trajando o uniforme e portando inúmeras tecnologias obsoletas (*Walkman*, monóculos, máquinas fotográficas de filme, relógio de dar corda, puxando um carrinho de supermercado lotado de volumes das famosas enciclopédias dos anos 80). Causaram o silêncio no ambiente e a atenção de todos, inclusive do Secretário de Educação. De repente, a sirene do “relógio de dar corda” toca e uma das estudantes abre um livro da enciclopédia e começa a ler o manifesto, que ia sendo declamado coletivamente por todos os estudantes.

brasileiro, no período da década de sessenta em diante, principalmente durante a ditadura militar, caracterizando a arte conceitual com a crítica social e as articulações de protesto e resistência por meio da arte, nos manifestos das vanguardas que articulavam várias mídias, *performances* e formas de engajamento político-social. O objetivo dos estudantes era articular um protesto contra o sucateamento das tecnologias disponíveis na escola perante um longo período de descaso do governo municipal para com a comunidade escolar.

Assistir a *performance* gerou, no nosso grupo, um debate acerca das tecnologias na educação escolar e aquilo que concerne às escolas públicas quanto ao acesso dos filhos da classe trabalhadora aos instrumentos tecnológicos: a relação entre acesso e uso que se faz das tecnologias da informação e comunicação e das políticas de incentivo à comodificação do conhecimento no contexto da formação escolar e de como as TIC's participam desse processo.

Encerrado esse assunto, partimos para o ponto central do planejamento do dia, “A gênese da alienação”, do livro *Teoria da Alienação em Marx* (2006), de István Mészáros. Foi daí que surgiu a proposta do “jogo de cartas”, em que cada um dos participantes seria um jogador na tarefa de construção de um mapa conceitual, de forma a obtermos um dispositivo de pesquisa e sistematização visual dos conceitos em questão pelo Grupo.

Foi lançada a proposta de “jogar as cartas na mesa” sobre a gênese da alienação, e tentamos “dissecar” a trama histórico-social da atividade produtiva na perspectiva do trabalho ontológico. A estratégia do jogo foi pensada para que todos

se engajassem na proposição de forma comprometida e ao mesmo tempo lúdica, criando um novo olhar e abordagem para as questões apresentadas teoricamente em momento anterior. Para isso, trouxe a “toalha de mesa” como suporte para o jogo.

A toalha feita em jornal foi posta sobre a mesa, juntamente com as cartas. Todos observaram atentamente a toalha, tentando perceber se as informações contidas no jornal poderiam ter conexão com o que estávamos discutindo, buscando relações. Curioso é que os jornais que eu tinha construído a toalha eram recentes e de enfoque crítico-social, mostrando as questões ontológicas do momento presente da realidade concreta, como que ilustrando a própria problemática da alienação.

As regras do jogo consistiam em sortear um jogador para começar e, sequencialmente, no sentido horário, cada um pegaria uma carta do monte, leria para todos os presentes o seu conteúdo e deveria colar a carta na toalha. O primeiro iniciaria o processo e os demais deveriam colar sua carta dialogando com a carta anterior, a fim de que fôssemos construindo uma narrativa, ou seja, uma sequência conceitual da gênese da alienação. Foi esclarecido que nosso objetivo era construir coletivamente um mapa conceitual, como um “passo a passo” do tema em questão, um percurso como guia de leitura desse mapa, servindo como estratégia visual de entendimento de conceitos-chave para a compreensão e pesquisa sobre o assunto.



Figura 7 - 27/04/2015 – Oficina 2 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

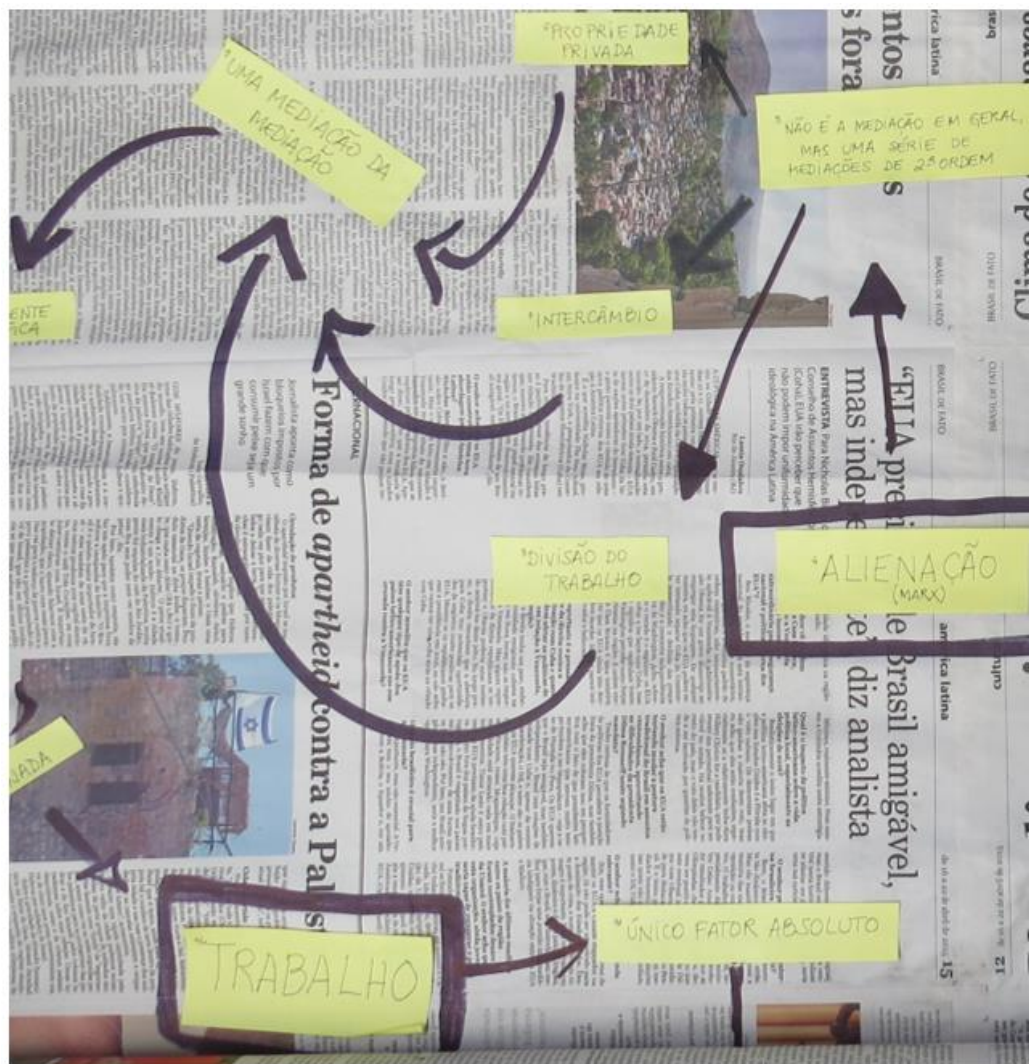


Figura 8 - 27/04/2015 – Oficina 2 – Imagem de arquivo da pesquisadora.



Figura 9 - 27/04/2015 – Oficina 2 – Imagem de arquivo da pesquisadora

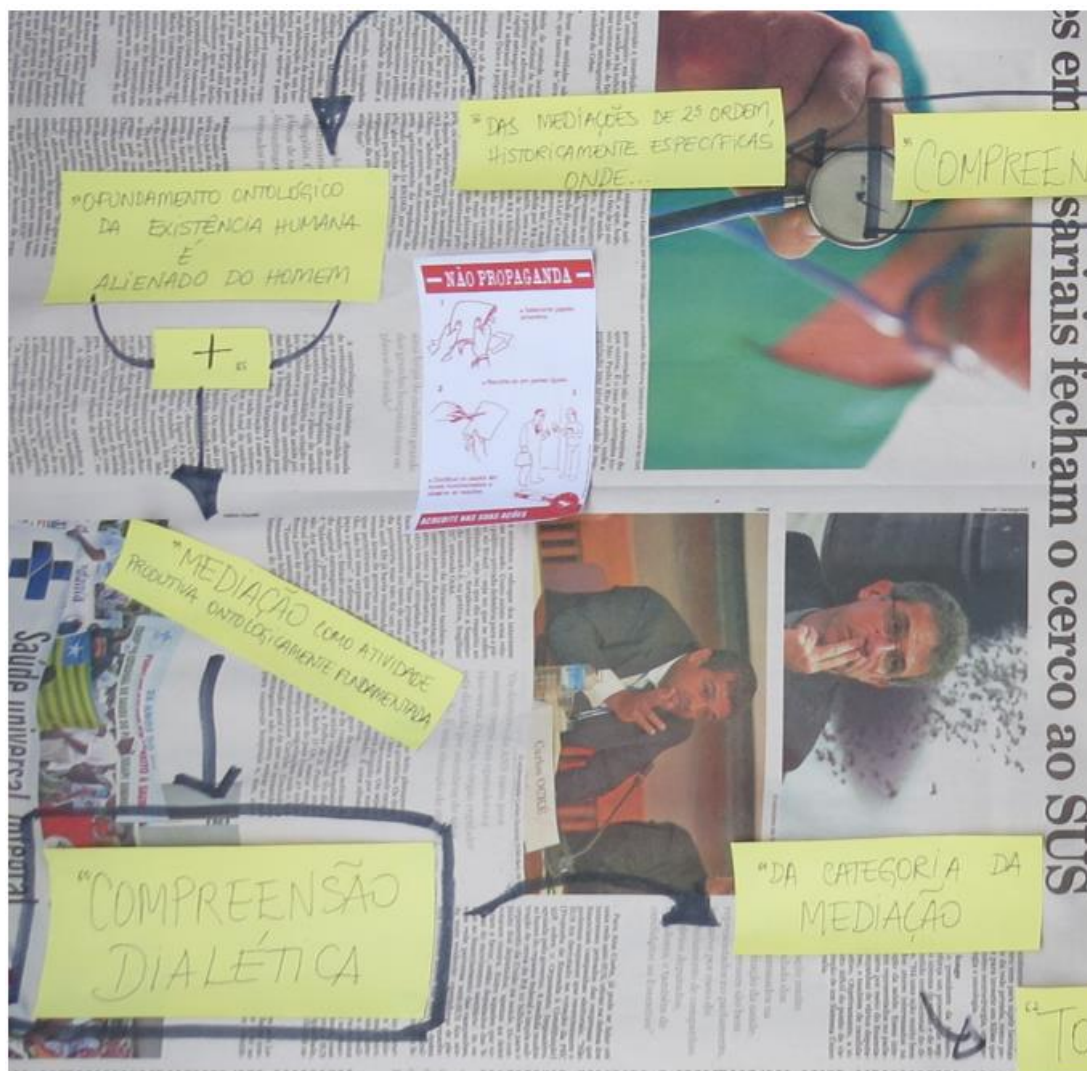


Figura 10 - 27/04/2015 – Oficina 2 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Todas as cartas já haviam sido preparadas anteriormente a partir de uma sistematização que havia feito em estudo. A primeira a participar deu início lendo a primeira carta e situando onde colaria na “toalha de mesa, pano de fundo” o ponto inicial do percurso do mapa. Na sequência, outro jogador deveria ler novamente a carta já colada no mapa e depois retirar uma nova carta do monte, ler em voz alta, a fim de que todos acompanhassem, construindo coletivamente essa narrativa. A ideia era que pudéssemos ir discutindo as questões e conceitos apresentados, de uma forma em que ficaria difícil de perder-se, já que tínhamos a trajetória toda no mapa, podendo voltar o percurso ou atentar em algum ponto. Nesse ritmo de jogo, todos foram se engajando e compreendendo a proposta. Começaram a se sentir mais à vontade com o jogo, parecendo estar curtindo, apesar dos conceitos estarem sendo postos na mesa.

No monte das cartas, foram espalhadas quatro “cartas-curinga” que traziam a reprodução das proposições do Grupo GIA (Grupo de Interferência Ambiental, coletivo artístico formado por artistas visuais, designers, arte-educadores e, às vezes, músicos). Não se avisou que existiam *cartas-curinga*, nem o que significariam. A ideia era gerar uma descontinuidade no jogo em uma referência da arte contemporânea envolvendo um coletivo pensando e desenvolvendo ações artísticas, questionando a relação com o público e o processo da arte. Conversamos sobre a proposta e refletimos sobre o que e como aquelas ações estavam dialogando com o nosso mapa. Observou-se que, no entanto, as *cartas-curinga* também foram coladas no mapa, sem dizer se eram ou não um trabalho de arte ou o

nome, etc. Esperei para ver se alguém conhecia ou falava algo a respeito da autoria ou quem tivesse feito. Disse apenas que conversaríamos no final do jogo.

Pela diversidade de níveis de formação, a contribuição da proposta foi se revelando positiva. Na medida em que surgia alguma dúvida sobre o conteúdo em alguma carta, poderíamos voltar o percurso e nos situar novamente. Ouvi várias falas do gênero: *que legal!; gostei da estratégia; como que tu consegue sistematizar tudo isso?*; etc. Senti que o dispositivo do jogo foi muito adequado para a proposta de rever atentamente conceitos relevantes.



Figura 11 - Imagem disponível no site do Grupo GIA.

Todos se puseram em jogo. E, assim por diante, fomos jogando, estudando e construindo o mapa conceitual. A toalha de mesa era bem grande, com aproximadamente três metros de comprimento e um metro de largura. O jogo foi transcorrendo por um período de uma hora e meia.

Ao chegar ao final, na última carta a ser lida e falada, disse para o Grupo que esse jogador deveria voltar à carta inicial e ler todo o percurso do mapa, ou seja, a narrativa construída. Curiosamente, a última pessoa a jogar foi a única estudante de licenciatura em Artes Visuais do Grupo e que, anteriormente, havia comentado sua dificuldade em dialogar com textos tão complexos como o de Mészáros, principalmente por não compreender os conceitos-chave da questão da alienação, por falta de leitura e percurso de formação e que, desta vez, nessa atividade, estava achando ótimo conseguir visualizar o passo a passo do processo, participando e dialogando com cada questão, dando suporte para acompanhar melhor o assunto.

Ela iniciou a leitura do mapa seguindo o percurso criado coletivamente. Ao ouvir a narração, foi possível seguir uma linha de entendimento do assunto, formando uma síntese do tema. Ao final da atividade, foi debatido como o processo foi interessante para trabalhar diversos assuntos, mesmo que complexos, na avaliação da maioria dos participantes, e de como também tinha se tornado um objeto artístico. Sugeriram que deveríamos, de alguma forma, pendurar o resultado na parede para consultas posteriores.

Depois da conversa final sobre o jogo, apresentei várias imagens selecionadas na internet referentes às cenas do cotidiano social contemporâneo,

consequências da atividade humana, na produção e no consumo. Convidei para que cada um escolhesse uma imagem que os afetasse mais, sem um porquê definido, mas que, de alguma forma, lhes provocava mais o pensar.

Propus que, até o próximo encontro da oficina, investigássemos nossa imagem diante do que ela nos afeta e sugere como repercussão de pesquisa, tomando o conceito do trabalho como atividade alienada como guia crítico para uma investigação exploratória da imagem inicial. Deixei claro que os meios visuais e expressivos de sua investigação-produção eram livres, podendo cada um decidir o que desejasse manipular. Entretanto, que trouxessem seu processo de investigação poética da questão apresentada na imagem com o intuito de iniciar uma forma de pensar artisticamente os conceitos estudados teoricamente no Grupo de Estudos, como pressupostos da vida histórico-social, para fomentar um debate futuro sobre os projetos.

Antes de encerrar nossa oficina, apresentei o Grupo GIA, a referência da arte inserida como *cartas-curinga* no meio do jogo, sobre o coletivo e suas ações artísticas, além de perceber e destacar suas conexões com a arte processual no contexto da vida e seus referentes na arte conceitual.

3. A ontologia social como Investigação Poética¹¹

A proposta deste dia era que, partindo de uma imagem como representação ontológica social, investigássemos, por meio do processo de criação artística, a liberdade de uso de meios e referências para esta investigação, pensando, então, em uma dimensão da ontologia da arte. Um dos critérios estabelecidos foi que pensássemos em uma forma de participação e diálogo com o outro ou o grupo.

Ao iniciar os trabalhos, percebi certo entusiasmo por parte de alguns para que começássemos logo as apresentações dos trabalhos.

Prontamente, instalamos o *datashow* e um integrante iniciou, mostrando sua imagem-referência (imagem que era uma fotografia de uma visão panorâmica de trabalhadores em plena atividade em uma indústria de frangos, provavelmente na China), contextualizando os motivos que o fizeram escolher aquela imagem. Ele abordou as questões que envolvem a produção industrial no sistema capitalista, na linha de produção, e a forma como, hipocritamente, lidamos com a banalidade do olhar sobre o cotidiano das produções e dos trabalhadores nas indústrias, ainda mais agravadas quando tratadas na criação de animais para o abate e o consumo humano. Disse-nos que o motivo de sua escolha refere-se ao fato de que havia sido votada uma lei no Congresso Federal brasileiro sobre a legislação referente aos cultos religiosos que utilizam o sacrifício de animais em seus rituais. Ele lança

¹¹ OFICINA 3 – 08/06/2015

problemática das relações entre diversidade cultural, estado laico e legislação, já que aquela lei, logicamente, irá de encontro aos rituais afro-religiosos, que, em sua maioria, utilizam animais em cultos. Ele nos apresenta seu trabalho e a pergunta “A quem interessa essa lei?”, bem como quantas outras situações constatamos, nos posicionamentos e encaminhamentos sociais e institucionais, de alguma forma, a reiteração de posições discriminatórias, intolerantes e também hipócritas que se perpetuam no cotidiano social.



Figura 12 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.



Figura 13 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Durante sua apresentação, alguns participantes contribuíram com argumentos e fatos relacionados, desde as condições dos trabalhadores nas indústrias, principalmente na China, na exploração dos trabalhadores com longas jornadas de trabalho diário em condições de trabalho praticamente “escravo”. Também foi bem debatida a questão dos cultos religiosos, afro-brasileiros, que, ao longo da história do Brasil, foram muito menosprezados, criminalizados e ridicularizados perante a sociedade. Isso é reflexo também no contexto escolar e nos livros didáticos, que há pouco tempo têm se modificado perante luta de respeito à diversidade religiosa e cultural, principalmente com a lei 10139/2003, que obriga a abordagem de conteúdos da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Foi salientado que, apesar de todos esses esforços de justiça social e respeito à diversidade, aprovamos leis como estas, que são vistas com bons olhos por muitos que defendem o bem-estar animal. Ou seja: ainda estamos submersos na hipocrisia, como refletimos criticamente a pouco (comentário geral que ficou a respeito desta imagem apresentada).

Outra integrante passa a falar sobre a imagem escolhida para sua investigação poética, descrevendo-a e justificando sua escolha. Disse-nos que foi justamente o fato de representar a manipulação ideológica feita pelas mídias de comunicação de massa, principalmente pela emissora aberta Globo, enfatizando sua influência no cotidiano social das famílias e na sociedade. Contextualizou essas questões às vinculações que estavam acontecendo no momento pela propaganda de *O Boticário* sobre o dia dos namorados, ao incorporar, na cena desta data

comemorativa, imagens de casais homossexuais presenteando seus namorados com itens da marca.

A propaganda teve uma grande repercussão nacional, com críticas homofóbicas por parte de alguns segmentos da sociedade, como, por exemplo, manifestações de repúdio por representantes da igreja evangélica, bem como nas redes sociais, mobilizando um debate sobre a questão e provocando críticas de ambos os lados. Diante disso, ela nos faz um questionamento sobre qual motivo uma marca reconhecida nacionalmente tinha ousado em retratar esses novos paradigmas de casais em suas propagandas e se isso influenciaria de alguma forma os comportamentos sociais. Foi dito como resposta que o que interessou prioritariamente essa abordagem foi a constatação de um forte nicho de consumo e consequentemente de mercado (lucro) e que a mídia tem, sim, muita influência e manipula a assimilação de novos comportamentos em várias instâncias da sociedade, mas que não apenas isso. Desse diálogo, ela fez uma proposição. Sua proposta era de que o grupo recriasse a propaganda, pensando em como construiríamos uma nova narrativa sobre a questão abordada na propaganda. A ideia era que fizéssemos naquele momento, mas não tínhamos tempo nem equipamentos disponíveis no momento, pois, embora no acervo do LIFE exista os equipamentos, estes não foram reservados a tempo, então ficou como proposição, para que desenvolvêssemos em outro momento.

Em seguida, outra integrante apresenta sua pesquisa poético-artística. Disse que havia escolhido uma imagem, mas que não se deteve a ela, pois foi além em

relacioná-la à sua experiência de trabalho como mediadora e arte/educadora em um museu de arte. No seu dia a dia, ela interage com a mediação do olhar perante a arte, a imagem, muito na passividade dessa experiência, e de como o museu é uma representação institucional do lugar da observação da imagem, como ela diz.

A imagem escolhida por ela, inicialmente, foi a que representa uma pessoa (que apenas se visualizam os pés expostos) dormindo dentro de uma caixa pequena, em meio a uma calçada em pleno dia. Ao fundo, se vê caminhando um homem de terno e gravata, portando uma maleta. Ela nos apresenta seu trabalho – uma montagem, uma imagem que manipulou no computador – representando uma cena de um grupo de espectadores sentados no chão, em um museu ou galeria de arte, com um mediador também sentado de frente para o público, observando duas obras de arte.



Figura 14 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

As duas obras que vemos são fotografias: a primeira delas retrata a cena de um morador de rua dormindo no colo de uma das figuras humanas de uma escultura (provavelmente, em algum lugar público) grega clássica; e a outra retrata a imagem da escultura de Carlos Drummond de Andrade instalada na praia de Copacabana no Rio de Janeiro, onde também um morador de rua, demonstrando a necessidade de acolhimento e aconchego, dorme recostado nos braços da escultura. Nossa colega diz que propõe confrontar o contraste do olhar para essas duas realidades presentes por meio do questionamento da passividade do olhar e sua relação com o papel da arte e da instituição de arte com o público e o social; e o público na relação com arte ao retratar as realidades humanas tão próximas da experiência de cada um de nós, banalizadas pelo olhar. Ela fala da sua pesquisa e de como a suscitou fazer esse trabalho. Como já tinha mencionado antes, ela trabalha em um museu de arte (MASC – Museu de Arte de Santa Catarina, no CIC), localizado ao lado de uma penitenciária. Disse que diariamente convive com reeducandos em liberdade vigiada trabalhando dentro do museu; de como a presença deles em um espaço cultural ou um museu de arte poderia contribuir, de alguma forma, para a transformação da vida dessas pessoas; de sua inquietação perante esse contato que ainda, de certa forma, é passivo entre ambas as partes. Mas também afirmou que, de fato, ela tem consciência de que esse movimento tem de partir mais da instituição, ou do museu, e dos profissionais que interagem nesse espaço com essas pessoas. Compartilhamos o assunto e, em seguida, partimos para outra apresentação.

Comentei que eu também havia feito a minha investigação poético-artística. Contudo, como fui eu que havia feito a seleção das imagens-referências para as pesquisas, sentia-me menos provocada e mais tendenciosa se escolhesse para o trabalho uma das imagens disponibilizadas por mim. Expliquei qual tinha sido meu ponto de partida e de que, no final do processo de investigação, o trabalho tinha se condensado e virado uma publicação. Aproveitei para contextualizar o que poderia ser uma investigação poético-artística, pensando em uma pesquisa por meio do fazer da arte, enquanto ato criador, ao ter como ponto de partida uma realidade humana, social.

A apresentação da publicação foi feita impressa, como objeto ou publicação de arte, a qual sugeri que fosse passando em mãos para que todos vissem. Tinha, porém, preparado em *PowerPoint* a apresentação das lâminas de cada página da publicação.

Início a apresentação, voltando à questão do ponto de partida, o livro chamado “*Undermining*”, último livro lançado por Lucy Lippard (2014), que estávamos estudando na aula de “Outros espaços da arte”, da professora Dra. Regina Melin. Este livro tratava da relação de exploração da terra diante dos interesses econômicos no sudoeste americano e de como, por meio de uma investigação pela especificidade da arte, Lucy aborda questões da ancestralidade do lugar, de transformação da paisagem e, principalmente, de experiência com o lugar. Disse que, enquanto eu estudava e traduzia esse livro, bem à frente da minha janela, via refletido diante de mim o que estava sendo apresentado no texto, como

se minha experiência particular dialogasse paralelamente com tudo o que estava lendo “*undermining*”, como uma ilustração real daquilo, em uma experiência vívida. contei ao Grupo que eu estava vivenciado a transformação-destruição do pasto-paisagem atrás da minha casa, localizada em Ratonés (um bairro ainda rural), e de como aquilo tinha sido por um longo tempo e que, em loucas semanas, a paisagem e a vida do lugar estavam se transformando avassaladoramente a cada dia. Apresentei minha publicação como um “*work in process*”, já que o processo retratado, o resultado, não se saberia.

Nessa linha de pensamento sobre a experiência da arte, na sequência, trago um trecho traduzido de outro texto de Lucy Lippard (1995), “Notas de uma recém-chegada”, escrito justamente quando ela chega para morar nesse local em que descreve posteriormente no “*Undermining*”. Interessante esse trecho, pois lança vários questionamentos de forma direta ao leitor, como, por exemplo, os motivos que a levaram a estar naquele lugar. Por meio da fotografia, apresento um inventário de imagens em transparências, propondo uma sobreposição cronológica do tempo para que os elementos agregados ou sucumbidos sejam revelados ou ocultados pela ação humana, muito mais que a do tempo. O trabalho recebe o nome de “Muito tempo pouco, pouco tempo muito”.



Figura 15 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.



Figura 16 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.



Figura 17 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

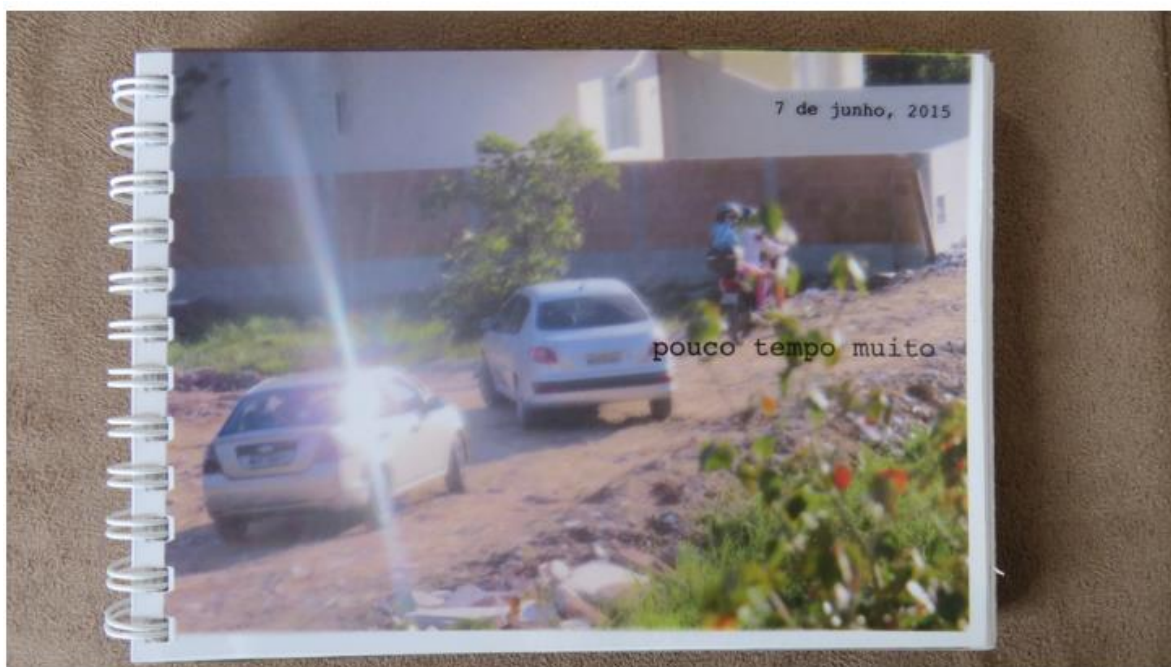


Figura 18 - 08/06/2015 – Oficina 3 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Olhando as fotografias, fomos conversando sobre o lugar e fui contando desde quando cheguei naquele local, etc., como se estivesse respondendo, de certa forma, às perguntas feitas por Lucy. Na medida em que ia falando do meu lugar, muitos também correlacionavam a alguma experiência ou memória de sua relação com um lugar.

Demonstraram que ficaram impressionados com a complexidade da investigação, que por fim virou uma publicação, questionando-me como eu tinha conseguido desenvolver uma pesquisa tão longa em tão curto período. Respondi que o mais curioso em um processo de criação, neste caso da arte, quando estamos em um processo investigativo provocado por algo que nos toca na nossa experiência cotidiana, é que isso parece que se autossugere, com se trilhássemos naturalmente uma intencionalidade que se manifestará poética e concreta.

Após esse momento das apresentações, antes de encerrar o encontro, conversamos sobre o andamento das oficinas. Um integrante fez uma observação de que sentia falta de que desenvolvêssemos mais a parte prática e técnica, do fazer artístico, comentando que imaginava que nas oficinas estaríamos, de alguma forma, fazendo alguma prática, como, por exemplo, desenho. Argumentei que, na verdade, a proposta era de oficina de formação de professores, em que o processo do fazer artístico não se restringisse ao exercício técnico-prático, mas justamente em romper com o senso comum de prática artística, pois, neste caso, nosso foco é a formação de professores de Artes Visuais. Dessa maneira, a pesquisa se debruça

exatamente na articulação de um pensar ao fazer, neste caso ao tema de estudo do Grupo, por exemplo, a problemática da alienação.

Parece pertinente o tema, até para se pensar sobre os padrões de expectativa em relação ao que seria uma oficina de arte na contemporaneidade. Sugeri que, a partir desse momento em que estávamos já iniciando o desenvolvimento individual para o coletivo de um processo de criação articulado ao estudo teórico do Grupo, também outros participantes fizessem inserções nas oficinas, com proposições práticas com encaminhamentos e atividades no andamento das oficinas. Fiz um convite para que alguém ou um grupo se prontificasse a fazer alguma proposição na próxima oficina, mas disseram que estavam desfrutando muito as proposições que estavam acontecendo e que gostariam que continuassem, já que estavam conseguindo quebrar as expectativas iniciais de uma oficina, achando bem interessante as relações estabelecidas com textos em estudos articuladas às atividades das oficinas. Deixei aberta a possibilidade de participação de cada um, se desejassem propor algo, e que isso seria muito interessante para o Grupo. Falei do plano, daqui para frente, de desenvolvermos, coletivamente, uma investigação poético-artística e, quem sabe?, condensá-la em ações em outros contextos ou em exposições. Depois disso, encerramos a oficina.

4. A retrospectiva dialogada com o estético da alienação¹²

Foi o primeiro encontro para a oficina após o recesso de férias, marcando o início do segundo semestre. Isso representou a mudança dos participantes do grupo, com o desligamento de alguns e, ao mesmo tempo, a entrada de outros integrantes.

No início, a coordenadora do Grupo fez uma fala apresentando a proposta do grupo de estudos e a maneira como estão estruturados os encontros semanais, a articulação de cada encontro com as ações que envolvem os estudos (teoria, cinema e oficina); contextualizou o momento atual do grupo e a proposta da oficina ser objeto desta pesquisa de mestrado.

Como estávamos em um momento de mudança do grupo, com presenças novas e que não haviam vivenciado as oficinas anteriores, foi necessário uma reavaliação do pré-planejamento de continuidade dos encontros. Seria necessário criar uma estratégia para apresentar o processo vivido e a dinâmica da proposição. Por isso, foi planejada uma forma de “retrospectiva da práxis”. O que se pensou foi uma apresentação das oficinas anteriores a partir de um diálogo direto com o último texto estudado pelo Grupo, os “Aspectos estéticos”, de Mészáros, já que este seria o último texto que leríamos do livro (e tratava diretamente da relação entre alienação, estética e arte), encerrando nossa leitura da *Teoria da Alienação em Marx*.

¹² OFICINA 4 – 24/08/2015

Antes de projetar e apresentar o material preparado em *PowerPoint*, retomei a fala da professora, esclarecendo o momento do grupo diante das participações nas oficinas e também a condição de participantes da minha pesquisa, situando a maneira como estão sendo concebidos os planejamentos e as dinâmicas propostas como oficinas, em uma concepção de exercício da práxis, tanto da arte como da educação, partindo do princípio da abordagem dialética em um exercício contínuo do pensar e do experienciar arte/educativo. Outra questão que foi abordada diz respeito aos encaminhamentos feitos pelo Grupo na reunião de encerramento do primeiro semestre, em que avaliamos os andamentos dos estudos, inclusive das oficinas. Havíamos decidido iniciar o estudo de outro livro, *Estudos Estéticos*, de Adolfo Sánchez Vázquez (1978), e também pensamos, para a oficina, a proposta de uma exposição a partir de um tema coletivo.

Depois dessa introdução, comecei a apresentação, organizada de forma cronológica com o acontecimento das oficinas, com o diálogo conceitual do texto *Aspectos estéticos* servindo de fundamento para analisar as ações propostas com referência a buscar a relação teoria-prática na concepção das oficinas, pensadas como formação continuada de professores de Artes Visuais. O diálogo com esse texto foi muito pertinente, pois a relação tratada entre a questão da alienação com a arte, e pensada no contexto da educação, tornou possível estabelecer relações muito significativas com as ações ocorridas nas oficinas, visto que todas as anteriores sempre foram planejadas com referência no que estávamos estudando.

Durante a apresentação, na maior parte do tempo, todos acompanharam com muita atenção. Já ao final da apresentação, uma participante pediu a palavra e comentou a maneira como eu havia estruturado essa retrospectiva e também a respeito de todas as sequências das atividades propostas e desenvolvidas nas oficinas na relação direta com o texto “*Aspectos estéticos*”. Perguntou-me como, diante de tudo isso que tínhamos traçado, poderia, de fato, repercutir no trabalho direto do professor de Artes Visuais com seus alunos em sala de aula; de como poderíamos, diante dessa proposta, conseguir chegar a uma emancipação dos sentidos. Ao respondê-la, salientei que este era o ponto principal das propostas das oficinas e era isso que havia provocado a necessidade de articular o pensar ao fazer da arte no contexto educativo, ou seja, a busca pelo sentido do conhecimento da experiência da arte e do ato criador.

Mais adiante, ela faz outro comentário sobre a importância da pesquisa e da proposta das oficinas como forma de articular e sistematizar a escrita da pesquisa da arte no viés histórico-crítico do materialismo dialético. Em seguida, uma nova participante do Grupo pergunta qual o sentido do realismo proposto por Marx na arte e como, por exemplo, a proposta de uma das oficinas, se apropriar e articular com um movimento dadaísta, totalmente *nonsense*, como a poesia dadaísta, para tratar a formação de professores, questionando o que isso teria a ver com o realismo na contemporaneidade; perguntou como seria o realismo na arte contemporânea, já que é mais difícil de se ter uma arte *realista* engajada socialmente. Outra participante fala sobre a importância de relativizar a questão temporal da fala de

Marx sobre a arte e sobre o que ele se refere a realismo com a contemporaneidade; e de como a arte contemporânea está, sim, cada vez mais inserida na realidade social.

Depois desse debate, apresento o projeto de pesquisa, para conhecimento de todos sobre o objeto, e os objetivos da pesquisa. Ao finalizar esse momento da retrospectiva, a *professora daqui* pediu então para que a *professora convidada* falasse sobre nossa proposta de exposição e apresentasse seus convidados. Os convidados, um casal, se apresentaram. São fotógrafos. Ele, o primeiro a se apresentar, disse que não imaginava que iria participar de um debate sobre questões em uma dimensão filosófica e, ao mesmo tempo, tão concreta. Agradeceu a oportunidade de estar ali e poder ouvir e poder também, quem sabe, participar mais de alguns momentos. Disse que tinha formação em Psicologia, mas que, no momento, estava trabalhando com fotografia e pesquisava muito sobre arte. Ela, a outra convidada, disse que estava surpresa de ter estado ali e ter podido ouvir todas as questões abordadas, fazendo-a pensar sobre seu processo de criação na fotografia e de como esse processo de investigação se estabelece pelas escolhas e valores que temos ao decidir; e de como esse processo é sofrido e prazeroso ao mesmo tempo. Ela agradeceu muito pela oportunidade, pois, para ela, muito havia feito sentido e que tinha interesse em querer saber mais, pesquisar mais sobre a alienação em Marx.

Depois disso, outra participante volta ao assunto da exposição para que iniciássemos o processo de investigação, sugerindo que o tema fosse relacionado

ao contexto da experiência social da escola, para que cada um buscasse sua relação com a experiência e o espaço-tempo da escola.

Decidimos que na próxima oficina todos levassem suas propostas para que cada um apresentasse e compartilhasse com o grupo. Vale observar que, para as próximas oficinas, serão destinadas para o desenvolvimento coletivo da proposta de processo de investigação poética sobre a “memória de escola”, individual-plural do grupo, que culminará na proposta de exposição no Museu da Escola Catarinense (MESCC). Nas seguintes oficinas, será característico o compartilhamento das pesquisas pessoais e a apresentação dos processos poéticos de cada um.

5. Roda de conversa, compartilhando memórias afetivas¹³

Conforme combinado em oficina anterior, este encontro da oficina ficou direcionado a socializar ideias para nossas pesquisas poéticas para a exposição do Grupo. Uma participante do grupo pede para começar a se apresentar e pergunta ao grupo se poderia falar um pouco sobre sua pesquisa com a fotografia, pesquisa esta que já desenvolve há algum tempo. Ela preparou uma apresentação em *slides* com imagens e textos, falando sobre sua pesquisa com os contextos dos quais faziam parte. As imagens, disse ela, eram muito trabalhadas e repetidas quase que transformando em uma completa abstração visual. Enquanto apresentava, íamos

¹³ OFICINA 5 – 05/10/2015

conversando sobre seus trabalhos. Em um momento de abertura, de intimidade com seu processo criativo, suas escolhas e inquietações na relação com paisagem e com as imagens captadas e manipuladas, ela comentava suas leituras no momento das experimentações visuais, seus acontecimentos da vida e memórias e escritos. Depois desse compartilhamento com a arte, ela inicia a leitura de um texto que escreveu para nosso encontro, como forma de apresentar sua proposta para a exposição:

Quero falar sobre coisas que penso muito. Se o que eu disser parecer deslocado e sem pertinência, me perdoem. Provavelmente, isso se deve às minhas lacunas de conhecimento acadêmico, o que, por vezes, pode causar uma visão míope sobre algo e faltar ao argumento substancial. O meu objetivo hoje é expressar um ponto de vista como observadora do mundo onde estou e necessito entender. Penso sobre a quantidade de pessoas no mundo, superpopulação, como um exército de muitos nascidos, multiplicados, treinados para competir e não compartilhar. Como poderão então se relacionar? E como, quando se relacionam com interesses em suas mercadorias, poderão conhecer-se? Como seriam se pudessem se conhecer não como mercadorias? Como seriam os homens? Como seriam se fossem livres?

Penso sobre o marketing, a cada hora mais deslocado ao conteúdo, não somente no lugar do outdoor, das páginas amarelas, mas direto ao conteúdo do texto, do texto do Facebook, do texto sobre saúde, sobre felicidade, sobre a grama, sobre a prisão. O discurso publicitário não fica mais brilhante em neon: ele se esconde no conteúdo, mais confundido com a vida.

Penso que o distanciamento do ser humano com o mundo natural pode deixá-lo cego sobre muitas causas. Não posso perceber a amplitude da experiência humana se reconheço imediatamente a logomarca do McDonalds ou da Nike e não sei de onde vem o piche ou se não reconheço uma maçã. A educação educa junto com a publicidade. A publicidade e o seu conteúdo formam uma chuva ácida que irriga o campo da educação.

Pensei em uma proposta de investigação fotográfica sobre a presença da publicidade e seus símbolos na escola” (Leitura feita pela participante do Grupo de estudos no encontro da oficina em 05/10/2015).

Conversamos sobre como a questão da memória, como um conceito temático para a proposta coletiva do Grupo, ao pensar em “memória afetiva de escola”, de como pensar na amplitude de possibilidades e de espectros que se podem estabelecer com as experiências vividas e as repercussões da memória na experiência individual e coletiva do próprio Grupo. Em seguida, peço para alguém emendar a conversa, “puxar o gancho do assunto” e continuar.

Outro participante, assim como a anterior, participava do seu segundo momento nas oficinas do grupo. Portanto, foi bacana a iniciativa de querer apresentar um pouco sobre suas pesquisas e investigações artísticas, não apenas em um dado momento, mas como um processo mais a longo prazo e sobre as mudanças de percurso no caminho. Essa foi uma das ênfases na fala do segundo participante. Ele mostrou imagens de seus trabalhos e da maneira como vinha explorando as possibilidades de manipulação da imagem na fotografia digital, com as muitas lâminas e filtros disponíveis em equipamentos, como os celulares. Depois fala sobre sua proposta para exposição do Grupo.

Interessante que, ao falar sobre suas propostas, ele foi contando sobre sua memória de quando era estudante e sua relação com o espaço da sala de aula, principalmente as carteiras “verdes claras”, com os escritos e desenhos dos estudantes. Todos comentaram sobre suas lembranças dos desenhos e grafismos

nas carteiras das salas de aula. A conversa foi se desenrolando na sua proposta de fotografar as carteiras da sala de aula de hoje, pensando nos símbolos visuais representados nela e de como eles se repetem e se perpetuam nas salas de aulas das escolas e o que dizem sobre os próprios estudantes e o tempo-espço da escola. Uma prática tão presente no contexto da sala de aula. Ofereci a disponibilidade de ele fotografar a escola em que eu trabalho. Ficamos de combinar.

Foi levantada por alguém a questão de estarem surgindo “des-escolas”, um movimento de não escola, nos padrões tradicionais de espaço e tempo. Conversamos sobre muitas propostas artísticas contemporâneas de coletivos de artistas que desenvolvem trabalhos com características marcadamente sociais e pedagógicas em suas ações.

Em seguida, ouvimos outra participante do grupo. Ela inicia perguntando se algum de nós lembrava (e apresenta várias imagens) das fotografias tiradas por todos os estudantes uniformizados, individualmente diante de uma mesa, com a bandeira nacional, normalmente simulando estar escrevendo ou lendo alguma coisa. Ela diz que sempre achou curioso e se sentiu interessada em desenvolver alguma pesquisa sobre essas fotografias ao longo de uma investigação por períodos históricos, contextos de lugares, etc. Ela diz que nunca tirou essas fotos, mas achava “o máximo” que todos a tivessem, sendo que talvez fosse isso que tenha gerado o interesse. Diz que não tem uma ideia fechada do que vai fazer, mas que é uma inquietação que vai explorar. Outra participante diz que também tinha pensado em algo com essas fotos e ficaram de pensar em alguma proposta conjunta.

Essa participante que propõe a parceria continua sua ideia para a exposição, dizendo que seu enfoque é mais direcionado às mulheres e às memórias das mulheres na educação. Para ela, a posição das mãos nas posturas apresentadas nessas fotografias aponta uma pesquisa com as mãos das professoras nas suas diversas posições. Cita o trabalho de Sophie Calle, com as cartas, e de pensar sobre as mãos, a postura, o livro aberto, nas cartas como símbolo de memórias das professoras. A partir das imagens de mãos, tentar pensar em alguma coisa, uma ideia, com as várias fotografias que possui, das mãos como natureza-morta e, ao mesmo tempo, contraditoriamente com o processo educacional de uma forma crítica. Ela continua falando sobre o processo de ser professora e de como esse trabalho também pode estar relacionado com o olhar sobre si mesma e o que representa esse ser professora no contexto contemporâneo.

Na sequência, outra pessoa emenda a fala e comenta que pretende explorar o corpo no desenho, o “corpo discente” e o “corpo docente”. Até porque, segundo ela diz, na sala de aula, é muito velada a relação entre professor(a)-aluno(a) e que, muitas vezes, essa relação percorre fantasias e desejos entre eles. Ela foi transcorrendo sua fala, contando sua experiência pessoal com um de seus alunos, de como isso fez parte de sua história recente e que desenrolou em um relacionamento após serem professora e aluno. Pensou em desenvolver desenhos eróticos com fantasias que permeiam essa relação.

Já outra participante diz que seu ponto de partida é a relação de afeto das crianças e adolescentes no contexto da escola, os afetos entre professora e aluno,

das carências de relações de afeto. Um colega do grupo sugere para ela a ideia de trabalhar com vídeo, especificamente explorando as velocidades dos vídeos em relação aos tempos e às memórias. Outros foram complementando as ideias, como, por exemplo, o áudio da sala de aula. Nessa ocasião, outro participante toma a palavra, contando sua memória de escola enquanto era estudante, na lembrança de como se sentia muitas vezes no “mundo da lua”. Que ficava “viajando”, um pouco fora do que estava acontecendo ali. Pensou, então, nos cadernos de aula, com os rabiscos e desenhos feitos enquanto estava no “mundo da lua”; de alguma forma trazendo a ideia de que o pensamento estivesse fora dali. Pensou em uma carteira com esse caderninho de frente para uma janela, remetente para fora daquele espaço; pensando na pauta do caderno, remetendo à ideia de grade e aos textos de Michel Foucault sobre a ideia da escola como prisão, um pouco sobre a ideia de memória de escola com traumas.

Em seguida, outra colega do grupo interrompe e diz que também tem um trauma de escola. E continua dizendo que seu trauma é por ser canhota e sua mãe tê-la obrigado a escrever, aos sete anos de idade, com a mão direita. Diz ter sofrido demais e que sua letra nunca foi mais a mesma, por ter sofrido muito com a insistência da própria mãe e das professoras para que ela escrevesse com a mão direita. Conta que tudo ficava feio com a direita e não conseguia escrever na linha de pauta do caderno. Ficou traumatizada e não queria mais ir para a escola, que os colegas riam dela, pois sua letra era horrível. Diz ter vontade de pensar em alguma ideia de pesquisa nessa questão de sua memória.

Outra participante comenta que pensou em pesquisa sobre a organização dos espaços da escola. A partir da escola, pensou no espaço da sala de aula nas escolas, mas que está pensando, talvez, em registro fotográfico. Outra fala em apresentar a ideia de investigar, juntamente aos seus estudantes antigos, como se transformou sua ideia sobre a arte, suas opiniões de mundo diante do processo do estudo da arte, de como isso é trazido para a experiência cotidiana de cada um, tendo como tema a paixão por ser professora de arte e suas repercussões na vida pessoal de cada um.

Aproveitando o gancho das experiências enquanto professora, eu mesma emendei a fala, apresentando minha ideia. Disse ter pensado em uma proposta que pudesse articular a experiência de investigação poético-artística que vinha vivendo com uma turma, que já trabalhava há três anos, em que vínhamos pesquisando a arte contemporânea e suas relações com as questões sociais e políticas do contexto no qual os artistas viviam. Fui relatando o processo percorrido com experiências marcantes com essa turma e que culminaram em trabalhos artísticos e interferências no contexto escolar. Pensar no processo, enquanto professora-artista, do protagonismo dos estudantes na investigação da arte. Ter o ponto de enfoque no ato criador com os estudantes na pesquisa arte/educativa na escola. Pensei em algo que pudesse dialogar com minha pesquisa de mestrado e com a temática dos professores de arte, que está acontecendo com o grupo, com o desencadeamento de pesquisa criadora com os estudantes em sala de aula.

Na continuidade, outra colega começa a expor sua ideia de memória de escola, lembrando-se dos relacionamentos que existiam, desde muito pequenininha, na sala de aula, com meninos, explorando a sexualidade desde muito novos. Diz que aquilo era muito forte na experiência dela na memória de escola. Que se sentia, às vezes, meio esquisita em ter essa curiosidade, de se descobrir desde cedo com colegas de escola. Diz que pensou em fazer um documentário com relatos de crianças sobre as relações amorosas e de sexualidade nas escolas e também com adultos, com depoimentos de memórias com essa questão. Essa temática, abordada por ela, provocou inúmeras lembranças entre os participantes do grupo, que foram citando seus “causos”. Muitos risos. Memórias veladas. Confidências.

Muitos foram lembrando-se de vários acontecimentos marcantes de cada um na escola. Comentamos sobre como surgiram histórias interessantes nessa rodada de apresentações. E foi apontado, por um participante, como nossas histórias revelam o caráter humano representado na arte, de como a arte presentifica a experiência humana, de uma questão pessoal, singular, revelando uma perspectiva universal. Outra complementa que a sua história não é só sua. Ela vai muito além, vai tocar outro enquanto sua história. Formas de aprender com as histórias dos outros.

Uma participante que ainda não havia falado começou a contar sobre uma experiência com uma turma, a partir de um vídeo desenvolvido por eles, sobre as lembranças de vida de mães em diversos contextos e dramas sociais. Ao contar, disse que lembrava com isso de uma memória muito dolorida de infância. Conta

(chorando) que morou em um orfanato e não esquece o dia em que sua mãe a deixou no orfanato. Lembra que não entendia o que estava acontecendo; da imagem que ficou gravada na sua memória, de correr atrás do carro da mãe, chorando desesperada. Ela chorava muito contando sua lembrança na sala de aula com o vídeo dos seus alunos, também revivido emocionalmente naquele momento com nosso Grupo. Ela diz que fala isso porque lembrou realmente de como a gente se toca e lembra suas experiências perante a experiência e a memória do outro. Diz que se sente no trabalho dos estudantes, nos trabalhos e criações que realizam.

Conversamos sobre a proposta do Grupo, de qual era o objetivo do coletivo com a exposição, como um exercício de fazer criador, em um exercício de mediação da arte. Levantamos a questão de qual o sentido da exposição em um contexto de formação de professores de artes visuais. Falamos da importância desse processo para desenvolver pesquisa em arte.

A última colega a apresentar-se disse que essa temática da memória a fez lembrar as aulas da professora Maria Cristina Alves dos Santos Pessi e de como essa professora (falecida) contava suas experiências de professora de artes visuais, bem como de quando presenteou essa professora com um bordado feito por sua avó, com imagens contando histórias, que acabou virando ilustração de livros. Das memórias das bordadeiras, dos bordados realizados nas aulas de artes. Pensou em desenvolver alguma ideia das memórias com os bordados. Mostrou o livro que sua avó participara com as ilustrações bordadas. Outras pessoas foram lembrando outros artistas que utilizam os bordados em suas pesquisas poéticas, muito

relacionadas às memórias: Leonilson, Rosana Paulino, Nazareth Pacheco, Rosana Palasian, Bispo do Rosário.

Foi sugerido fazermos um inventário de imagens. Combinamos de trazermos o que achamos interessante para o trabalho dos outros do Grupo também.

6. Pesquisas poéticas¹⁴

Iniciamos com a apresentação das duas colegas do grupo (umas delas é professora de artes visuais no Ensino Superior e a outra é estudante de Mestrado em ensino das artes visuais), que, no encontro anterior, combinaram de desenvolver parceria na pesquisa sobre as fotografias de professoras nas escolas, a posição das mãos e as histórias das mulheres na educação, os enfrentamentos sociais da mulher na sociedade.

“Mulheres que carregam a dor do mundo”, “se o mundo acabar, provavelmente a culpa é nossa” foram algumas das manifestações apresentadas pela primeira colega citada, que foi falando de várias leituras a respeito das experiências vividas por mulheres, em diversos contextos históricos. Pensou em como trazer a ideia de “Mulheres recipientes de dores”, como trazer essa memória, de escritoras educadoras e certos acontecimentos. E continuou citando várias escritoras que conseguiram se descolar dos homens de vanguarda, que mesmo como

¹⁴ OFICINA 6 – 09/11/2015

coadjuvantes conseguiram se mostrar, na chamada pertencentes à geração *beatnik*. Exemplos de escritoras que se suicidaram foram citados por ela com trecho de suas falas. Depois de falar sobre suas pesquisas, que já desenvolve há longo tempo, sobre a condição da mulher na sociedade, ela começa a apresentar alguns de seus trabalhos artísticos. Mostrou imagens de suas obras, muitas tendo os bordados como meio. Perguntei desde quando ela havia despertado para a pesquisa dessas temáticas, pois demonstrava uma profunda pesquisa e envolvimento. Ela responde que isso começou a ser um tema de pesquisa desde a década de oitenta, quando tinha terminado o curso de Belas-Artes.

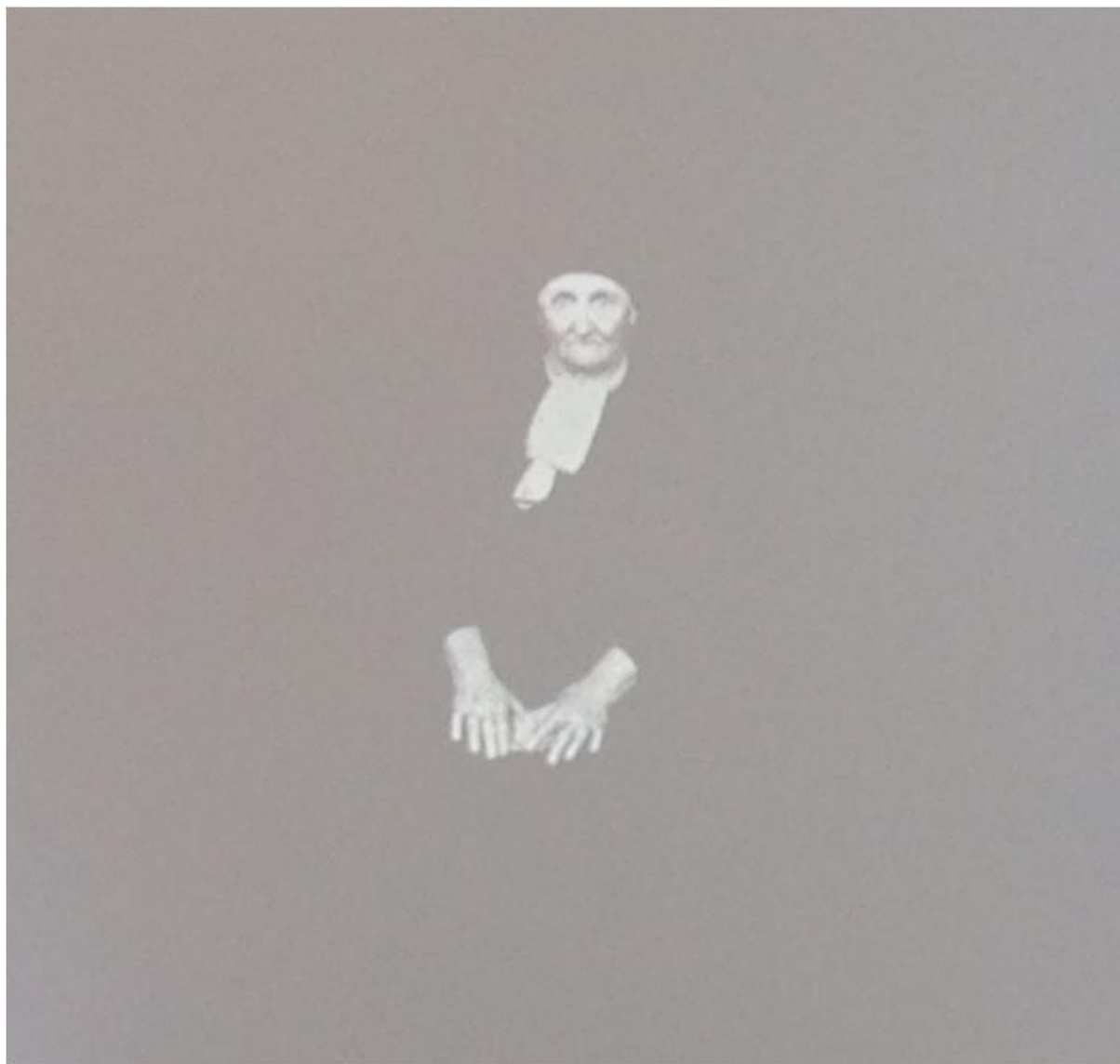


Figura 19 - 09/11/2015 – Oficina 6 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

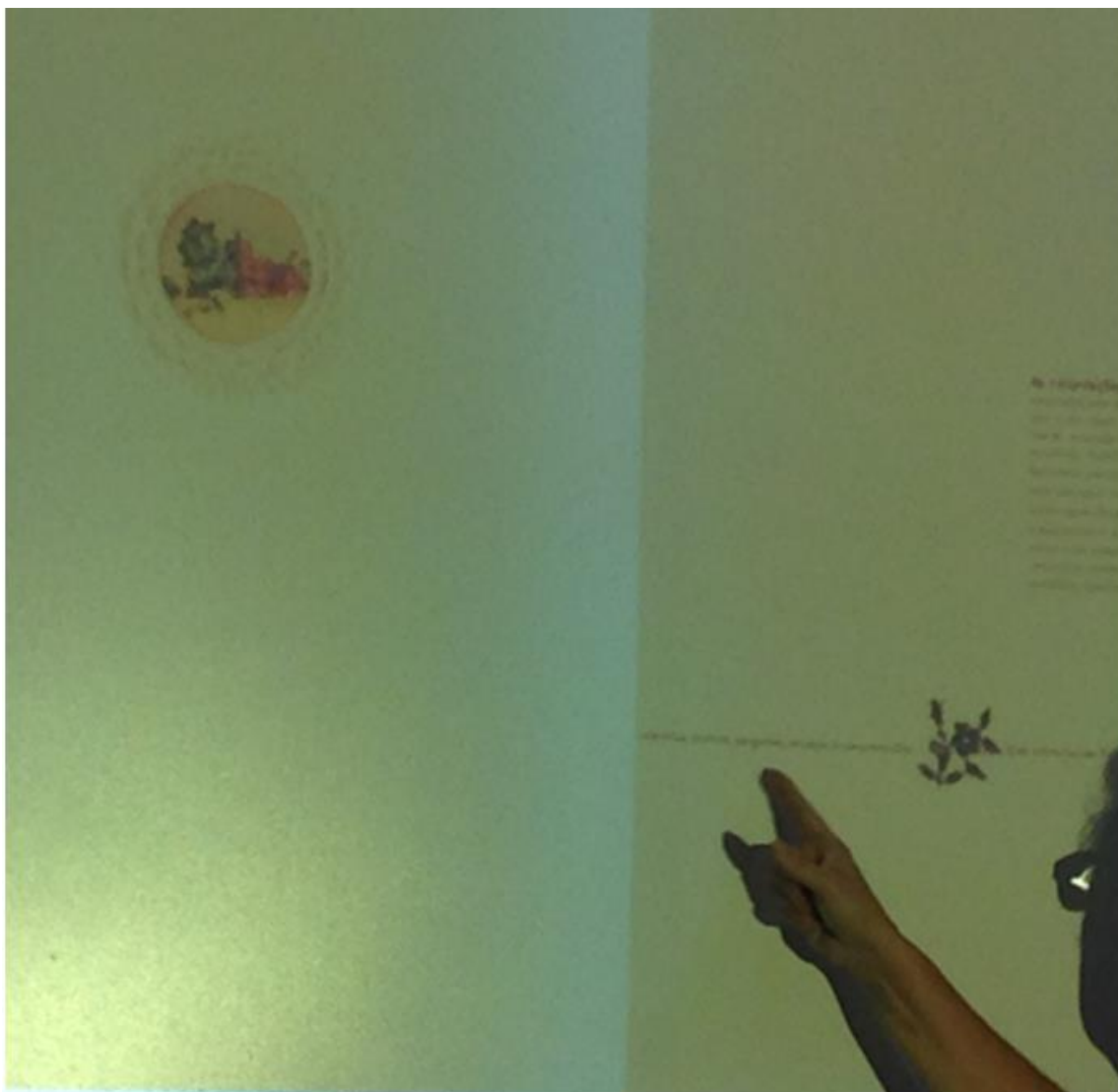


Figura 20 - 09/11/2015 – Oficina 6 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

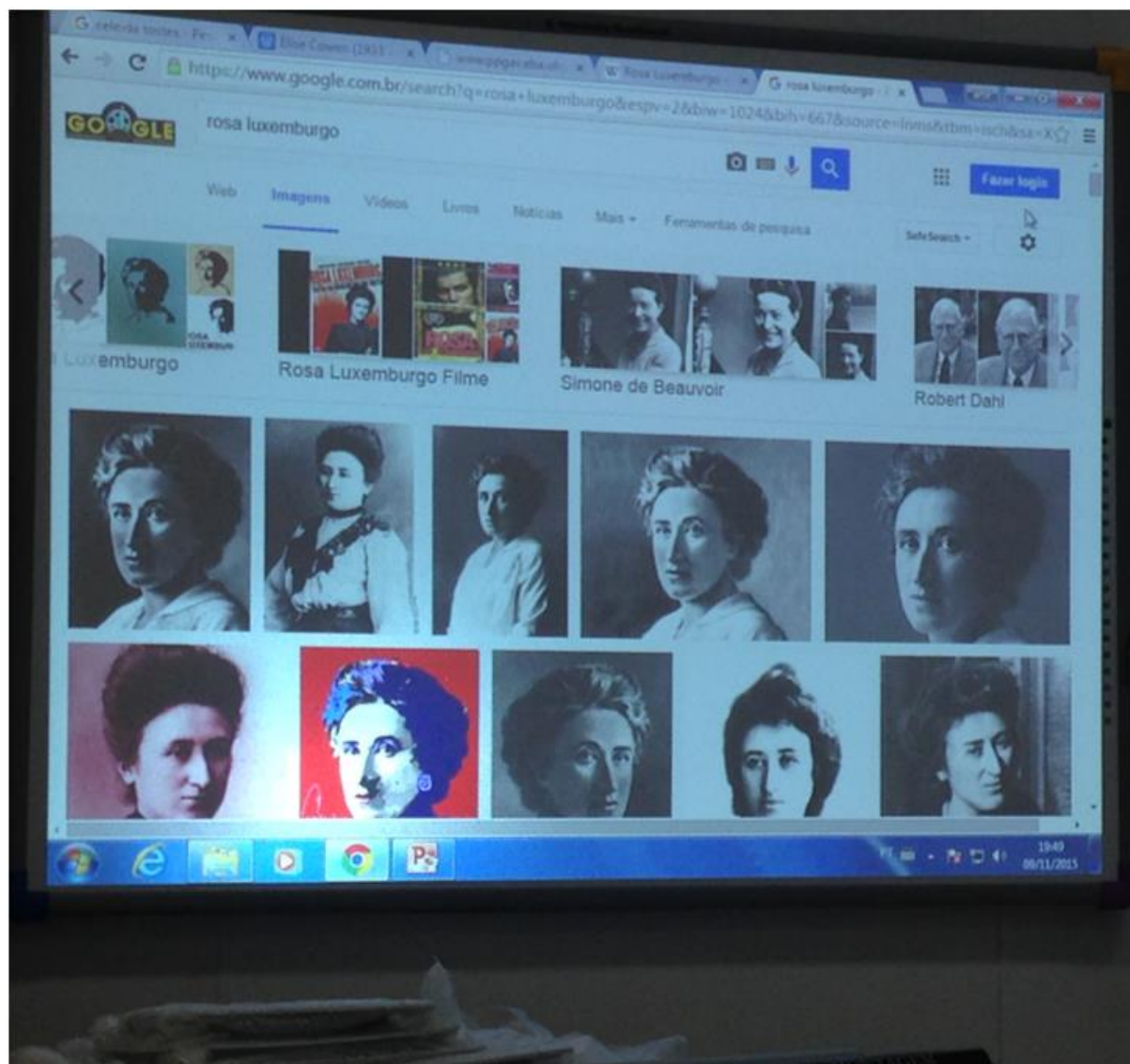


Figura 21 - 09/11/2015 – Oficina 6 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Enquanto isso, a coordenadora do grupo começou a falar sobre nosso cronograma, de como deveríamos nos organizar enquanto projeto e datas para viabilizarmos o espaço para a exposição do local já sido escolhido: o MESC (Museu da Escola Catarinense). É comentado por ela ao Grupo que a data da exposição deveria culminar com a data de defesa da minha dissertação. Ela comenta a respeito de outros eventos que já estavam na agenda para o ano que vem e encerrou o assunto.

Finalizada sua fala, ela passa a palavra para a sua colega e parceira, que continuaria a proposta das duas. Esta começa a falar sobre os motivos que levaram as duas a desenvolver a parceria nessa pesquisa. Comentou a conversa que tiveram em que ela acabou conhecendo vários nomes da história que não conhecia e que pensaram focar a pesquisa no período entre o nascimento de uma à data do nascimento da outra (1956 a 1990), trazer pessoas das suas histórias, para construir um livro de artistas com a sua própria data. Trazer a relação com mulheres universais (cita Elise Cohen) e mulheres da convivência próxima, artistas-professoras próximas, compondo um livro dessas memórias. Um recorte das suas vidas e das vidas de artistas. Ela propõe momentos na exposição de leituras performáticas de textos dessas mulheres. Assim, terminaram suas propostas, falando que estão mergulhando nessas leituras para construírem suas imagens das mulheres.

Outra colega inicia sua fala dizendo que sua proposta é mais transgressora, mais profana. A proposta é corpo discente e docente, o corpo como desejo. Propõe

a história em quadrinhos, de um aluno desenhando uma cena com a professora que está à sua frente, mas que, de repente, o aluno mergulha no desenho e vive uma história erótica com a professora. Pensou em um fundo da exposição, escondido, para que o público possa, de forma mais reservada, trazer também esse inconsciente que é muito censurado, mas que acontece. Outros colegas do Grupo sugerem formatos para o trabalho, como na forma de livretos, tiragens. Falou da experimentação de produtos químicos na imagem como possibilidade de trazer cenas mais eróticas em que precise que a imagem se mostre. Sugerem que faça uma imagem da cena bem grande e outras pequenas nos livretos ou um código que as pessoas pudessem conectar e acessar as imagens. À maneira de *voyeur*, criar um espaço para essa imagem. Outra participante falou de imagem que pudesse ser vista pelos olhos do aluno. Ela fala da cena que está sendo espiada pelo jovem. Outro falou da possibilidade do olho mágico de porta. Colocar o público da exposição na condição de espião também. Lembraram Cindy Sherman, na possibilidade de simulacro da cena. Uma disse “tô fora!” Risos. Seguiu-se um momento de lembranças de alguns, confessando casos de atração entre professora e aluno. Declarações recebidas, olhares, fofocas. Contaram muitos casos acontecidos de casamentos que iniciaram na relação professor e aluno.

Em seguida, foi perguntado se mais alguém ainda não havia apresentado sua proposta e gostaria de apresentar. Foi solicitada por um deles a necessidade de complementar sua ideia, comentada na oficina anterior. Retomou a ideia para quem não estava antes e pensou em complementar o livro de gravuras do caderno, mas

colocado em cima de uma carteira voltada de frente para a janela. Depois disso, decidimos que precisávamos ir ao MESC conhecer bem os espaços e pensar nas propostas nos espaços do museu. Discutimos a ideia de, no próximo encontro, na semana seguinte, irmos, o Grupo reunido, ao museu antes citado, para daí iniciarmos a elaboração do projeto da exposição a ser submetido.

Foram surgindo outras ideias para a exposição. Criar um espaço para homenagear as professoras. Outra falou que pensou em uma instalação em que pudesse, na forma de um vídeoarte, uma forma de chão de grama, como um tapete para ser deitado, para passar umas imagens no vídeo, no teto e, ainda, se fosse possível, colocar uma geleia de mocotó, que são as coisas gostosas da infância, diz ela. Para ela, são as memórias gostosas de infância. Foi falado sobre a possibilidade da arte-postal como uma forma de explorar o tempo histórico e a participação, lembrando as instruções propostas pelo Grupo *FLUXUS*.

Começamos a pensar no projeto e do que fazer com ele, como conseguir verba para os trabalhos, quais editais mandar. Como colocar todas as informações no projeto. Quais os conceitos centrais do projeto. Como cada um pode contribuir em cada parte. Como vamos bancá-lo? Como vamos distribuir as funções do projeto? Vamos fazer um catálogo? O que precisamos ter para se ter um projeto? Qual será o nome da exposição?

Foi dito para que cada um escrevesse sobre o seu trabalho. Pensamos em uma maneira de escrever juntos. Discutimos que poderíamos estar criando um coletivo de arte, com diversas ações, com materiais educativos, pesquisas

acadêmicas, exposição, debates, entre outros momentos do Grupo, que poderiam estar colocados em um espaço virtual, em um *site*, por exemplo. A coordenadora do Grupo disse que já existe um coletivo do Grupo que se chama *Soprocoletivo*, um grupo que não se mantém o mesmo, mas que caracteriza esse Grupo de estudos, independentemente de quem esteja no momento participando. Ela pergunta o que pensamos sobre essa possibilidade.

Foi pensada a necessidade de um espaço coletivo na internet para que, nesse processo, fossem sendo compartilhadas as propostas e tudo mais. Outra pessoa levantou a questão da importância de levar muito a sério tudo isso. Combinamos de nos encontrar na próxima semana no local para pensar a exposição (MESC).

Uma colega resolve mostrar o projeto de uma das exposições que realizou. Mostrou partes do projeto e o que aquele edital pedia, as fotografias das obras, o portfólio, currículo, orçamentos e detalhes. Ela foi mostrando imagens do projeto, juntamente com as imagens das exposições realizadas, para que o Grupo fosse relacionando com a nossa proposta, de como colocar as ideias no projeto e dar visibilidade aos trabalhos propostos. Falou que muitos editais solicitam o que será proposto de contrapartida, como, por exemplo, materiais educativos, etc. Encerramos o encontro com esses combinados.

7. Outros propõem¹⁵

Esse foi nosso último encontro-oficina do ano. A coordenadora do Grupo e eu tínhamos nos encontrado para planejar esse dia de encerramento. Ela havia pedido o espaço para desenvolver uma atividade (oficina) com o Grupo. Eu aproveitei para preparar uma entrevista para coletar a fala dos participantes do Grupo.

Foi no início, enquanto as pessoas iam chegando, que fui conversando sobre a entrevista, com apenas duas perguntas relacionadas ao objeto de pesquisa e à experiência de cada um no processo das oficinas. A entrevista foi elaborada em escrito, para ser respondida individualmente, com perguntas subjetivas. Esse momento levou em torno de 30 minutos, tempo em que todos foram chegando e o Grupo se formando.

Terminada essa parte, a coordenadora pede a palavra e propõe uma atividade ao Grupo. Ela trouxe vários materiais, como tinta, tesoura, papéis coloridos, cola, etc. Entrega uma folha branca A-3 pra cada um e faz a seguinte pergunta: “Você acha que precisa mudar alguma coisa no mundo?”. Ela pede para que escrevamos na folha a pergunta. Pede que desenhemos um símbolo para isso. Em seguida, pede para respondermos quatro coisas que mudaríamos no mundo e diz que as respostas têm de estar escritas na folha. Depois, pergunta como fazer para mudar essas coisas. As respostas iam compondo gradativamente uma imagem na folha. Ao final,

¹⁵ OFICINA 7 – 30/11/2015

fizemos uma rodada de apresentação dos trabalhos, em que todos foram construindo sua narrativa visual a partir da proposta apresentada. Foi um momento interessante de compartilhar diferentes caminhos desenvolvidos para a mesma pergunta (tão ampla) e de como cada um se expressa e a que elementos simbólicos recorre.



Figura 22 - 30/11/2015 – Oficina 7 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

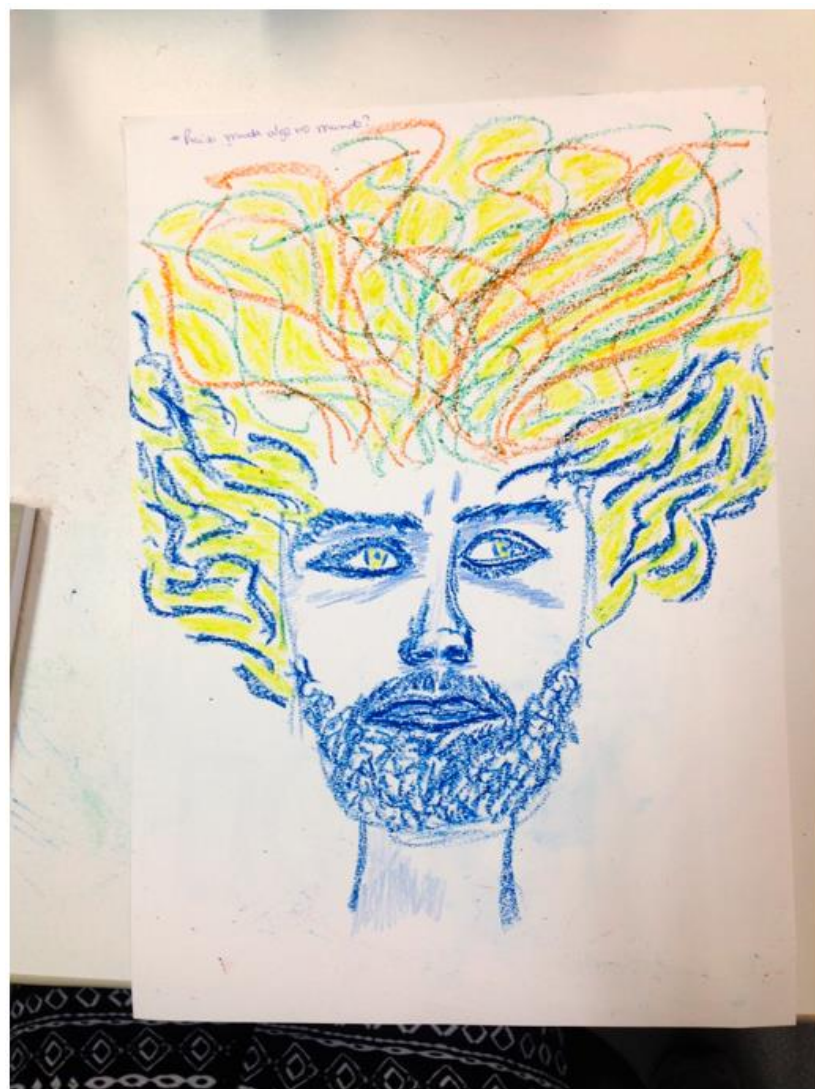


Figura 23 - 30/11/2015 – Oficina 7 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Depois desse momento, ela (propositora) mostra três câmeras filmadoras (pertencentes ao LIFE) e diz para que nos organizemos em grupo, em que cada um tenha uma câmera. Diz para explorarmos aquela atividade vivida anteriormente, de alguma forma que o grupo queira, mas agora em audiovisual. Poderíamos circular pelo espaço do CEART e desenvolver alguma filmagem. Totalmente livre, sem nenhum tema predeterminado: apenas a experiência da atividade anterior. O Grupo se dividiu em três, cada um foi para um lado.

No nosso grupo, dividimos funções como “quem fica com a câmera?”. Outros que saíam conversando com as pessoas. Pensamos em fazer uma pergunta para pessoas pelo CEART. Decidimos perguntar: “O que é riqueza para você?”. A ideia era que fôssemos coletando respostas para essa pergunta ao longo de um determinado tempo. Circulamos bastante, chegamos até a rua, conversamos com pessoas paradas no ponto de ônibus, pessoas com idades e funções variadas.

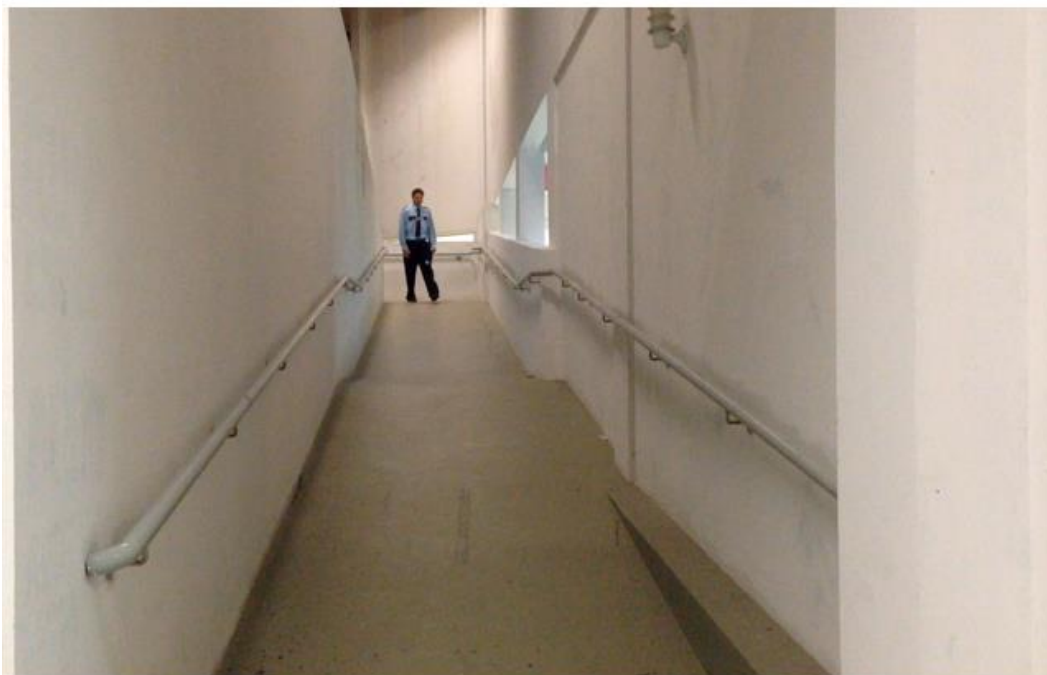


Figura 24 - 30/11/2015 – Oficina 7 – Imagem de arquivo da pesquisadora.

Foram poucas as resistências das pessoas a responder, mas houve. Também houve certo estranhamento quanto à pergunta, apesar de estarmos no CEART. Foi interessante o desafio de perguntar e responder uma pergunta tão clichê: o que é riqueza para você? Enfim, no final decidimos não editar o vídeo, pois ele tinha, curiosamente, autocriado uma narrativa com as entrevistas e imagens. Por exemplo, o primeiro entrevistado (um estudante-artista pintando as paredes gigantes do *hall* do bloco de Artes Visuais) respondeu que riqueza era nada. Já o último (segurança do mesmo prédio, do bloco de Artes Visuais) disse que riqueza é tudo – engraçado é que as respostas foram assim, bem curtas e nada mais.

Depois, retornamos à sala do grupo de estudos. Todos também foram retornando. Conversamos informalmente sobre as experiências de cada grupo, cada um contando alguma situação engraçada ou curiosa. Nossa coordenadora pede para apresentarmos. Os outros dois grupos também realizaram uma entrevista nas filmagens, mas as perguntas giraram em torno da questão central da proposição inicial: o que você mudaria no mundo? Como seria possível mudar o mundo?

Assistimos à apresentação da experiência dos grupos e o vídeo realizado. Nós não conseguimos mostrar o vídeo porque a câmera que recebemos não funcionou e acabamos usando a câmera do meu celular. Apenas comentamos toda a experiência e ficamos de apresentar o vídeo no dia do jantar de encerramento do Grupo. Finalizamos o encontro conversando sobre as mídias e o audiovisual no contexto escolar e em projetos e pesquisas nas artes visuais como caminho para um

protagonismo dos estudantes na criação de narrativas tanto visuais como audiovisuais, interagindo com as linguagens das artes.

8. A formação continua¹⁶

Este encontro marca o reinício dos trabalhos do Grupo de Estudos depois de um período de recesso longo de final de ano. Estamos no início do semestre e o Grupo novamente se reconfigura, incorporando novos participantes. Decido que nesta oficina será dado o fechamento dos relatórios das oficinas para pesquisa, justamente por marcar um momento de recomeço, reconfiguração e continuidade como dinâmica própria deste Grupo. Um período oportuno selecionado, que se iniciou em março de 2015 e se encerra em março de 2016.

Início a conversa me apresentando. Conto sobre as propostas deste Grupo, com as oficinas articuladas às leituras em estudo no grupo e de como vínhamos desenvolvendo os encontros. Falo que todo esse processo desenrolado nas oficinas com o Grupo fazia parte da minha pesquisa de mestrado, que tem como objeto de pesquisa o ato criador como práxis na formação de professores de artes visuais. Situei o momento no qual o Grupo se encontrava em relação ao projeto de exposição coletiva, que girava em torno da temática da memória afetiva da escola.

¹⁶ Oficina 8 – 01/03/2016

Conversamos sobre o que estamos articulando em relação à escrita do projeto. Uma das colegas do Grupo resolveu abrir o arquivo no *datashow* para que pudéssemos todos acompanhar todas as partes que compõe o projeto. Estavam sendo incluídos os projetos de cada um. Outros colegas foram contando como estavam desenvolvendo suas propostas ou buscando materiais e soluções para colocar em prática suas ideias nos espaços pensados para determinado local do MESCS.

Assim por diante, outros foram expondo seus processos. Os participantes novos, até este momento, ouviam atentamente. Ficou decidido o nome da exposição: “Porque as palavras não podiam esvaziar-me”. Nesse momento, uma das nossas participantes de Curitiba se conecta por *Skype* e participa do encontro. Começamos a pensar sobre o que precisaríamos fazer agora. Decidimos que poderíamos pensar em outras dimensões da exposição, como materiais educativos, a mediação educativa da exposição.

Visualizamos fotografias dos espaços do Museu, analisando as propostas nos espaços, o que se pretende ao público. Foi falado sobre o trabalho das fotografias das educadoras que serão impressas nos *banners* ou em *voiles* gigantes. Foi lembrada a necessidade de se ter três orçamentos para o projeto. Outras pessoas que ainda não tinham exposto com mais clareza suas ideias acabaram por falar mais detalhadamente suas propostas, sintonizando com ideias parecidas de outros no Grupo. Ficamos de mandar nossa proposta do projeto para uma colega do Grupo que está organizando a escrita do projeto. Chamei a atenção para que situássemos

as pessoas novas no projeto, pensando formas de serem inseridas, com outras funções no processo e acontecimento da exposição. Ficou decidido que o trabalho central, no *hall* do Museu, será de todo o grupo.

Falei que seria importante, naquele momento, pensarmos em inserir os novos participantes no projeto. Perguntei o que achavam, eles mesmos, de estarem ouvindo aquilo tudo sem ter participado anteriormente, mas se, ao mesmo tempo, tinham percebido alguma maneira possível de se inserir. Comentei que, em uma exposição, mesmo sem proposições ditas artísticas, existem outras formas de mediação ou participação, que poderiam estar montando comissões para isso. Dei exemplos, como material pedagógico, tanto impresso quanto *on-line*, diagramação destes, divulgação, mediação educativa na exposição, montagem, curadoria, entre outras propostas. Um dos participantes novos disse que estava ouvindo antes e comentou que poderia trabalhar com desenho gráfico, pois era sua área de formação e atuação. Ele disse que poderia ajudar tanto no projeto quanto no material gráfico da exposição. Uma das colegas que participavam por *Skype* disse que se interessava em pensar no material educativo. Outras pessoas novas também se pronunciaram a fim de participar. Foi uma oportunidade de inserção dos novos membros no grupo. Falamos da página da Exposição no *Facebook*. Outra participante nova comentou que aprecia a escrita e gostaria de poder contribuir nessa parte. Voltamos a conversar sobre a necessidade do memorial descritivo de cada proposta para a exposição. E continuamos a ver outras participações para os novos componentes do grupo.

Voltamos a discutir questões técnicas de montagem dos projetos. Medidas. Depois, retomamos as três questões sobre a sua atuação ou proposta. Alguns novos participantes perguntaram a respeito da possibilidade de também pensarem em um trabalho artístico. Aproveitei a oportunidade para divulgar minha decisão de considerar a minha proposta artística para a exposição, minha própria defesa de mestrado. Falamos sobre o horário que será o acontecimento.

2. CAPÍTULO II – INTENCIONANDO A “TESE”: A PRÁXIS COMO CRITÉRIO, A ARTE COMO MÉTODO

Este capítulo configura-se o momento da abstração, do marco teórico da pesquisa, de levantamento de referencial teórico-prático. A práxis como critério, como *uma questão de necessidade de primeira ordem*, dará ênfase à abordagem do materialismo histórico-dialético na arte/educação como base para concepção crítica da formação do professor. Na sequência, a relação dos processos artísticos como método para o ato criador e o fazer poético a partir de escritos e publicações de artistas que tem como enfoque *o acontecimento coletivo da arte: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico*. No lugar entre o fazer do artista e o fazer pedagógico, procuramos *a processualidade como mediação sócio-histórica-educativa*.

2.1 UMA QUESTÃO DE NECESSIDADE DE PRIMEIRA ORDEM

Quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de “estar em situação”, ao debruçar-se reflexivamente sobre a “situacionalidade”, conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade

concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções¹⁷.

Se a necessidade qualifica o valor de uso de um produto ou de um bem, qual juízo dá valor às necessidades? Se forem as econômicas, é fato: a crescente abstração das necessidades humanas em favor das necessidades de mercado¹⁸. Nisso, poderíamos pensar no valor que se atribui à arte e ao valor educativo da arte. O fazer automediador é condição absoluta do ser humano na relação com a vida. Essa relação qualifica a consciência, portanto, é necessidade de primeira ordem. Entretanto, se alienada, qualifica, exatamente, a consciência alienada. Consideramos isso como questão de investigação de base conceitual de pesquisa para a práxis arte/educativa.

A fim de que situemos nossos parâmetros de tentativa de análise profunda e que transborda da própria arte, recorremos a pensar como lidamos¹⁹ com questões como o *espetáculo*²⁰ e a participação (BISHOP, 2012). É nítida a evidência de muitos artistas e projetos que argumentam contra a subjetividade passiva do capitalismo na contemporaneidade na forma da alienação, trazendo a participação como um projeto importante.

¹⁷ FREIRE, 1997: 12

¹⁸ MÉSZÁROS, 2006.

¹⁹ Artistas e professores de arte, que lidam com a práxis arte/educativa.

²⁰ Remetendo a DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

A ideia, aqui, não é buscar justificativas da arte para a arte/educação ou vice-versa, mas pensar sobre a arte, sobre a relação que se constitui na forma da vida social, da vida em curso, do movimento da chamada *virada social/educativa*²¹ da arte, remexendo os fundamentos dos discursos da arte, compartilhando técnicas e intenções com outras áreas além das artes. Antes de qualquer coisa, porém, nos perguntamos o que se quer dizer por vida ou fluxo da vida pela arte e/ou pelos discursos que estão se constituindo na história da arte contemporânea?

O caráter *antirrepresentacional* pode ser uma reação ao estado da *mediação bidimensional* da produção cultural, como chama Thompson (2012); ou de reação aos efeitos de alienação do espetáculo, provocados pelo *neoliberalismo*, em que artistas, ativistas, cidadãos e manifestantes estão se dirigindo para métodos de trabalho que permitam o desenvolvimento de relações genuinamente interpessoais.

A chamada da arte para dentro da própria vida implica, talvez, uma urgência em buscar o que realmente há de importância nesse próprio movimento, de privilegiar, na experiência vivida, um lugar em que as ações tenham impacto e ressonância. Nesse sentido, nossa escolha para essa investigação é de pôr em tensão o fazer da atividade, do ato, da ação, do trabalho como aspectos fundamentais da mediação humana na relação entre produção e consumo, para

²¹ Expressão cunhada por Claire Bishop, pesquisadora norte-americana sobre os novos paradigmas da arte contemporânea dos anos noventa em diante, que tem como premissa a atuação em contextos e problemáticas sociais e que parte da participação direta e ativa do público em seus projetos.

pensar a formação de professores de Artes Visuais e, nesse movimento, pensar a ação do professor em suas múltiplas relações.

Assim, assumimos, como pressuposto teórico-metodológico desta pesquisa, a concepção materialista-histórica e dialética, por nos permitir abordar a tensão entre a intencionalidade e o ato, de forma que seja investigada na gênese da concretude da realidade social contemporânea, no fazer arte e no fazer do professor de arte. A partir do conceito da alienação da atividade humana como um ponto significativo e dialético entre arte e vida social, na atividade humana, como uma necessidade de primeira ordem, como um conceito balizador para a dialética entre arte e arte/educação na qualificação da práxis como mediação criadora.

Se a arte, para Marx (1985), é desdobramento do trabalho e funde-se a todas as outras atividades da vida, presentes na história da humanidade desde a sua origem, independentemente da diversidade cultural, social e econômica, trata-se de uma dimensão essencial da vida em geral; uma dimensão, que chama, do *homem total*, que nos possibilita identificar as tendências fundamentais da realidade humana, da especificidade humana e, portanto, de especificidade histórica. Mesmo parecendo contraditória a relação entre arte e trabalho, convém o fazer humano. Um fazer que acontece na relação do homem com a vida, na interação e transformação de sua existência consigo e com outros, dando sentido às coisas e ao tempo.

István Mészáros (2006), contemporâneo de peso da crítica marxiana, analisa a *Teoria da Alienação em Marx* no sentido de desmistificação das análises, partindo do entendimento sobre a gênese da alienação da atividade humana, materializada

no trabalho, desenvolvendo meios para a *transcendência positiva* desta condição. Destaca o autor (2006) que, para isso ocorrer, há necessidade de compreensão dialética sobre as consequências da atividade produtiva como fonte de consciência, ou seja, para a própria transcendência positiva.

Na estrutura historicamente dada da atividade produtiva, o capitalismo reifica o homem e suas relações e tudo pode ser transformado em uma mercadoria. Se, no pensamento de Marx, “o consumo cria o impulso para produzir”²², essa relação de interação é, por vezes, esquecida. Assim, a natureza do consumo revela o caráter específico da atividade em questão. A arte, nesse sentido, também envolve o consumo. Se uma obra de arte é consumida como simples objeto de utilidade, isso mostra que há alguma coisa de errado em seu ser específico como obra de arte, pois, se a obra de arte é consumida como objeto comercial, o “impulso de produção” criado por esse tipo de consumo será aquele que produz objetos comerciais (produção de mercadorias).

O problema visto por Marx²³ é de que, devido à alienação, o homem não se apropria de sua essência *omnilateral* como um *homem total*, pois limita sua atenção à esfera da mera utilidade. Isso ele chamou de “homem-mercadoria”, conceituando-o como consequência do desperdício das energias humanas criativas, acarretando o empobrecimento contínuo dos sentidos humanos.

²² MÉSZÁROS, 2006: 186.

²³ *Apud* MÉSZÁROS, 2006.

Essa tensão existente entre os fazeres da atividade humana nos dá a dimensão do sentido do lugar em que se buscam os argumentos para se pensar uma formação de professores de Artes Visuais. O ponto crucial para conceber este processo é a relação dialética do fazer humano na sociedade capitalista, perante as consequências da alienação, bem como suas repercussões cada vez mais infiltradas nas produções humanas, na arte e nas relações de sentido da atividade produtiva.

Para compreender o processo da atividade produtiva humana e social contemporânea como partida ou base de análise para concepção de subsídios para uma formação de professores de Artes Visuais, buscamos, primeiramente, no estudo sobre a gênese da “teoria da Alienação em Marx”²⁴, o suporte para o conceito da alienação como contradição que se manifesta na própria “existência alienada de sua essência” natural, humana.

A *gênese*, parte da concepção de que a atividade produtiva é um fator absoluto da condição humana, ou seja, uma mediação de primeira ordem. Segundo Marx, a alienação não é a mediação em geral, mas configura-se como uma série de mediações de segunda ordem, consequências originadas pela divisão do trabalho, pela propriedade privada e pelo intercâmbio:

“Atividade” (*Tätigkeit*), “divisão do trabalho” (*Teilung der Arbeit*), “intercâmbio” (*Austausch*) e propriedade privada (*Privateigentum*) são conceitos essenciais dessa abordagem da problemática da

²⁴ Mészáros, 2006.

alienação. O ideal de uma transcendência positiva da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das “mediações”: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho que se interpõem entre o homem sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas) e na apropriação humana dos produtos de sua atividade²⁵.

O trabalho, como único fator absoluto da mediação da atividade produtiva, na atividade alienada, desencadeia uma mediação de uma mediação, historicamente específica, da automediação do homem com a natureza. A importância histórica, na distinção da atividade produtiva, se faz pela importância ontológica fundamental da esfera da produção, que é o próprio homem.

Como parte específica da natureza, o homem, com necessidades físicas historicamente determinadas, precisa produzir para se manter, satisfazer suas necessidades. A atividade produtiva, configurada como modo humano de existência, neste sentido, é mediadora da relação entre sujeito-objeto e homem-natureza: “o homem vive da natureza... a natureza é seu corpo”²⁶. Em um processo contínuo, a interconexão física e mental, da natureza conectada consigo mesma, qualifica a atividade produtiva como fonte da consciência. E a consciência alienada torna-se reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da relação automediadora do trabalho.

²⁵ *Apud* Mészáros, 2006: 78.

²⁶ Marx *apud* Mészáros, 2006.

Da atividade alienada, o corpo inorgânico do homem surge como estrutura dada da atividade produtiva, mesmo que externa ao homem, materializando-se na forma produtos, de bens às obras de arte. Tudo pode ser transformado em uma mercadoria, tudo pode ser reificado. Diante disso, as relações ontológicas fundamentais “são viradas para baixo”, pois o corpo inorgânico foi do homem alienado; e “ele” não tem consciência de ser um “ser genérico”, ao mesmo tempo em que o homem é o único ser que pode ter tal consciência da espécie – nas formas objetivadas dessa “consciência de espécie”. Desde as indústrias, as instituições e as obras de arte, o homem é, assim, o único ser genérico.

Conforme as características destacadas e apresentadas por Mészáros (2006), o capitalismo, ao reificar o homem e suas relações, o reduz ao estado da natureza animal e, contraditoriamente, incentiva o culto da privacidade e da idealização do indivíduo abstrato, fazendo com que aconteça que a natureza biológica seja confundida com sua própria natureza especificamente humana. Com isso, a mera individualidade exige apenas meios para sua subsistência, mas não formas especificamente humanas, humanamente naturais e naturalmente humanas, ou seja, sociais, de autorrealização e atividade vital de um ser genérico.

Nesse desenrolar sobre a alienação, Marx²⁷ diz que o homem, como um ser genérico, nele mesmo, é um gênero vivo, um ser universal livre. Engels (1843) complementa Marx, dizendo que, no sistema capitalista, o homem, sujeito na

²⁷ *Apud* Mészáros: 2006.

inconsciência dos participantes, gera apetites artificiais. Se a relação do homem com a natureza é automediadora, em um duplo sentido, a natureza media-se consigo mesma no homem e a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem. Na relação com os aspectos ontológicos dessa mediação, a natureza medeia a si mesma com a natureza; e o homem media a si mesmo com o homem; mediação na qual a atividade produtiva configura-se de forma inerentemente social.

A mediação com os aspectos ontológicos da atividade produtiva e de caráter social, gerados pelos apetites artificiais, acabam por se interpor entre o processo das mediações de segunda ordem, perturbando a relação automediadora do homem e subordinando a própria atividade produtiva. As consequências disso geram, segundo Marx (1985), confronto e antagonismo, capital e trabalho, trabalho assalariado, em que os meios se tornam os fins últimos. E os fins humanos tornam-se simples meios subordinados aos fins reificados do sistema institucionalizado de segunda ordem.

Disso, a necessidade de compreensão historicamente específica das mediações de segunda ordem, em que o fundamento ontológico da existência humana é alienado do homem. Somada a isso, a questão da mediação como atividade produtiva ontologicamente fundamentada. Para Marx, contemporizado por Mészáros (2006), é pressuposta a necessidade da compreensão dialética da categoria da mediação e da totalidade. No contexto da arte contemporânea, a compreensão dialética, ao que sugere, está na participação, como mediação e totalidade.

Assim, mesmo estando condicionado à dinâmica da produção e do consumo capitalista, para a qual o trabalho encarnou o sentido de fazer expropriado de quem o faz, no trabalho alienado, Marx (1985) destaca uma contrapartida crucial para se criarem condições de superação dessa lógica de trabalho alienado, quando percebe a necessidade de integrar ao fazer na vida a cultura, o conhecimento e a experiência social. Por isso, lança a afirmação de que não podemos esquecer que “são os homens que modificam as circunstâncias e que o próprio educador necessita ser educado”²⁸ em um exercício contínuo, ativo.

Questionamo-nos se não seria essa a necessidade para a transcendência positiva da atividade humana, para uma dimensão de primeira ordem, como automediadora do homem com a natureza, portanto, consigo mesmo e com o social, no sentido do movimento crescente do ato criador da arte na participação ativa e coletiva na sociedade. Da mesma forma em que se vê, também, o movimento da educação em buscar na arte o ato criador como condição especificamente humana e humanamente específica, de forma a desenvolverem-se condições de transcendência positiva sobre a problemática da alienação, tão evidente no desencadeamento da educação contemporânea.

Em contrapartida, Mészáros (2006) pontua que, em relação aos aspectos estéticos, a alienação afetou profundamente – e continua a afetar – tanto a criação artística como o gozo estético, sendo que “a influência contemporânea de Marx

²⁸ *Apud* Mészáros, 2006: 84.

entre os escritores está intimamente ligada a esse fato”²⁹. Foi ele, tão pouco, quem alarmou para a alienação artística na sua análise sobre as condições que envolvem o artista de sua época, vislumbrando, na tendência antiartística, como que uma condenação do capitalismo, como medidas para uma transformação radical da sociedade. Por isso, as considerações estéticas ocupam um lugar muito importante na teoria de Marx.

A dialética marxista propõe da abstração filosófica para a análise social concreta por meio de um programa prático em que pensamento econômico e opiniões sobre arte dialogam contraditoriamente entre juízos estéticos, das relações entre necessidade e valor, ser e dever:

É impossível compreender adequadamente até mesmo sua concepção econômica sem entender suas ligações estéticas. Isso pode parecer estranho a ouvidos afinados com o utilitarismo. Para Marx, porém, a arte não é um tipo de coisa que pode ser atribuído à esfera ociosa do “lazer” e, portanto, de pouca ou nenhuma importância filosófica, mas algo da maior significação humana e, portanto, também teórica³⁰.

Nessa percepção de análise, Mészáros (2006) chama a atenção para o próprio homem que, muitas vezes, é encoberto pelos diferentes padrões e graus de mediações. Também para o fato de que, pelos diferentes instrumentos conceituais

²⁹ 2006: 173.

³⁰ MÉSZÁROS, 2006: 173-174.

que poderiam – e podem – parecer totalmente livres de elos e determinações “antropocêntricas”, mas que, por mais que sejam mediados, todos os conceitos só adquirem significado por meio desses elos.

Significado e valor estão interligados nessa perspectiva, intimamente ligados. Baseiam-se na constituição do homem como um *ser natural automediador*, pois não pode haver valores sem necessidades correspondentes. Mesmo um valor alienado deve basear-se em uma necessidade de correspondência alienada. E, neste sentido, “a arte também representa valor apenas na medida em que há uma necessidade humana que encontra realização na criação e na apropriação de obras de arte”³¹.

A concepção dialética, portanto, é a chave de interligação do significado entre necessidade e valor, identificando, nessa relação, uma parte específica da natureza humana, como um ser natural automediador, mas que só pode ser compreendida por meio do conceito histórico da gênese do valor humano dado como sua autoconstituição.

Em relação aos aspectos estéticos da “teoria da alienação em Marx”, há uma defesa de que testemunhamos uma evolução semelhante na arte. Isso foi desenvolvido pelo conceito de realismo³² de Marx quando, em contraposição, ele

³¹ MÉSZÁROS, 2006: 174.

chama o naturalismo de “*tediosamente detalhado*” na arte da materialização gráfica de trivialidade desconexa e superficial.

Vázquez (1978), também ao tratar sobre “As ideias estéticas Marx”, nos diz que a arte é antes de mais nada uma criação do homem, e que vive graças à sua potência criadora que encarna. E que o critério realista da arte consiste em ampliar a realidade já humanizada pelo trabalho humano:

A concepção da arte como criação não exige uma atitude unívoca diante do real (aproximação de suas formas e figuras, ou distanciamento delas); sublinha, antes de mais nada, a ligação da arte com essência humana. O homem se eleva, se afirma, transformado a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização. Por isso, não há - nem pode haver - “arte pela arte” mas arte por e para o homem, Dado que este é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque nêles se sente mais afirmado, mas criador, isto é, mais humano (p. 48).

Afirma também que “não há nada mais do que um sentido no qual a *fidelidade* seja relevante para a arte, é a fidelidade na representação da realidade do homem”. Esse caráter *realista* enfoca a atenção na significação humana, em um ponto de vista histórico e socialmente específico, e continua:

A realidade do homem, porém, não é dada como imediato natural direto (fenomênico), mas apenas numa totalidade humana, dialeticamente estruturada e imensamente complexa. Em consequência, há uma enorme diferença entre a fidelidade do

naturalismo trivial e aquela do realismo, que visa à compreensão dessa totalidade dialética do homem.³³

Nessa condição, tudo é humanizado, pois, se for focalizada sua significação humana, é um processo de humanização da arte. Esse processo é dinâmico, sugere mudança como reflexo da realidade em constante transformação. Disso, conceituou o que chamou de realismo, como parâmetro a uma forma possível de avaliação estética da arte de diferentes épocas:

O realismo revela, com propriedade artística, as tendências fundamentais e conexões necessárias que estão com frequência profundamente ocultas sob aparências enganosas, mas que são de importância vital para o entendimento real das motivações e ações humanas das várias situações históricas. É por isso que os simples meios e aptidões estilísticas não poderiam fazer que alguém se tornasse um artista realista. Pois os meios etc. mudam segundo as exigências e características de cada época, e de acordo com as necessidades concretas do assunto e tema dados, moldados pelo artista em uma situação concreta.³⁴

Marx, em seu programa filosófico, levanta a questão sobre o lugar que a sensibilidade ocupa e deve ocupar na escala de valores humanos. Pois, criar sentido humano significa, no ponto de vista teórico e prático – como objetivação da essência humana, própria da práxis; isso é um processo histórico –, um processo social de

³³ MÉSZÁROS, 2006: 177.

³⁴ MÉSZÁROS, 2006: 178.

humanização. Vázquez (1978)³⁵ ressalta que “a figura real, exterior, é um obstáculo que precisa ser superado, para que o *realismo* ³⁶ não seja figuração, mas transfiguração – *transfigurar é colocar a figura em estado humano*”.

A problemática vista por Marx é que o homem, devido à alienação, não se apropria de sua “essência *omnilateral* como um *homem total*, mas limita sua atenção à esfera da mera *utilidade*. Isso acarreta um extraempobrecimento dos sentidos humanos³⁷”. Essa essência *omnilateral*, ou como chamado, o “gozo humano”, implica um nível de satisfação superior ao estritamente individual na espontaneidade da experiência; e o sentido humanamente satisfeito está inter-relacionado com todos os outros sentidos e poderes humanos no ato do próprio gozo. Para Marx, a base dessa relação é a gênese histórica – a socialização e a humanização automediadora – desses sentidos e poderes.

Essa *omnilateralidade*, assim nomeada por Marx (1985), sobre o fazer enquanto práxis humana é o porquê de propormos a necessidade de abordar esses aspectos ontológicos do fazer humano e sua relação como trabalho, por buscar o lugar aparentemente contraditório, mas complementar para o fazer da arte na experiência do homem, tanto ao longo da história da humanidade como na contemporaneidade. A arte considerada um fazer integrador entre cultura,

³⁵ VÁZQUEZ, 1978: 43.

³⁶ Na concepção de Marx, realismo não significa naturalismo, mas o caráter de a arte expressar a marca humana da experiência.

³⁷ MÉSZÁROS, 2006: 183.

conhecimento e experiência se dá pela participação ativa de quem a produz e de quem interage com ela, em que tudo está à disposição para uso, desde que intencionado.

Daí a importância estética defendida por Marx, pois é crucial combater a falta de significado na atividade, gerada por jogo da condenação da divisão social hierárquica do trabalho. As obras de arte não são adequadas à satisfação unilateral, mas no “gozo autorrealizador da *totalidade extensiva e intensiva* do mundo humano”³⁸. É uma atividade que é constantemente recriada na atividade do consumo, materializada na própria criação ou ato criador. A defesa da educação estética como criação do órgão do consumo estético torna-se condição vital para o desenvolvimento da arte:

A criação artística em condições adequadas é considerada por Marx como uma atividade livre, como uma realização adequada do ser humano em toda a sua riqueza. Só em relação a um ser natural pode a questão de a liberdade ser levantada como uma realização que está em harmonia com a determinação interior desse ser e somente nessa relação pode a liberdade ser definida em termos positivos³⁹.

Por isso, também a defesa de que a criação artística deve ser transformada em uma atividade na qual os indivíduos sociais se engajem tão prontamente como o

³⁸ MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2006: p.190.

³⁹ MÉSZÁROS, 2006: 191.

fazem na produção de bens necessários à reprodução de condições de sua vida⁴⁰. Entretanto, para isso, é necessário o que chamou de uma *autoeducação estética do homem*, que significa modificar as relações alienadas entre produção e consumo, perante uma participação recíproca, entre ambos os lados, nos vários processos de produção e consumo artístico. Com isso, acrescenta-se uma nova dimensão à vida humana – criação e gozo estético.

Essa proposta humanizadora coloca o estético em uma dimensão essencial do homem, em um primeiro plano, enquanto ser criador. A atividade artística, nessa perspectiva, é práxis originária, uma expressão prática da dimensão humana como ser ativo, criador, e isso “é fundamento da práxis artística e deve ser buscado na prática originária e profunda que fundamenta a consciência e a existência do homem”⁴¹. A vinculação do estético com a prática é fundamento do homem como ser histórico e social, capaz de transformar sua realidade, é também fundamento de sua relação estética com a realidade.

Na concepção da práxis em Marx⁴², como constatamos, o problema da práxis como atividade transformadora da natureza e da sociedade está em primeiro plano, pois é nela que a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. Ou seja, para a práxis, é necessária a relação dialética entre a prática, na medida em que a teoria age como guia da ação moldando a atividade, sendo que

⁴⁰ MÉSZÁROS, 2006: 193.

⁴¹ VÁZQUEZ, 1978: 53.

⁴² Vázquez, Adolfo S. *A concepção da práxis em Marx*. In: Filosofia da Práxis, 2011.

seu caráter transformador, revolucionário, ocorre na medida em que essa relação é consciente.

Nesse sentido, nosso conceito de investigação dialética sobre o ato criador consiste justamente na práxis criadora⁴³ como lugar “entre” o processo da atividade artística e educativa que se entrecruza na atividade prática fundamental criadora do homem. O caráter essencialmente criador da práxis é de aglutinar em conjunto suas formas específicas, políticas, artísticas e produtivas como um ritmo entre a atividade da consciência e sua realização. No processo criador, a dinâmica entre os lados objetivo e subjetivo, interior e exterior, se dá de forma imbricada e indissolúvel. É característica do processo criador, da práxis, a imprevisibilidade do processo e do resultado.

Nosso critério, portanto, é a práxis tanto na arte quanto na educação, principalmente a relação dialética entre ambas na práxis arte/educativa. Uma práxis que não nega a realidade contraditória e alienada do ser humano na sociedade, pois, como uma atividade histórico-política, entrelaça dialeticamente no fazer da arte ação e reflexão, política e filosofia. Portanto, nosso pressuposto para se conceber uma formação de professores de arte tem como guia metodológico de investigação o próprio fazer da arte como lugar da práxis originária, da luta da intencionalidade do ato criador, na especificidade de sua própria liberdade, na consciência e na experiência individual e coletiva da sociedade.

⁴³ Conceito desenvolvido por Vázquez no livro *Filosofia da Práxis*, 2011.

2.2 O acontecimento participativo da arte: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico

A amnésia social e o medo da arte ser engolida na vida real parecem infectar mesmo aqueles artistas que querem alcançar novos públicos. Uma razão para isso é que a arte, em si mesma, tem perdido seu contexto na sociedade. Não é acidente que esta descontextualização seja o foco de muitos artistas que respeitam o contexto. Nessa sociedade multicentrada e desestabilizada, para melhor ou para pior, uma cultura caracterizada pela ausência de raízes e pela falta de centro determina o que a maioria de nós pensa, faz e produz. O deslocamento é tão importante quanto o lugar, o exílio é tão importante quanto o enraizamento, e o sem lar é tão importante quanto o lar.⁴⁴

O debate posto pela arte no contexto contemporâneo, cada vez mais no terreno da vida social, se apresenta com propostas de relações entrecruzadas entre arte e vida, que se configuram nos discursos do *capitalismo avançado*⁴⁵ e em uma necessidade crescente de ressignificar a atividade humana, bem como a própria arte

⁴⁴ LIPPARD, Lucy. *Notas de uma recém-chegada*. Tradução nossa para a publicação de artista *Hay en Portugués?*, número quatro, 2015.

⁴⁵ *Capitalismo avançado* (Mészáros), expressão usada ao se referir ao “Pós-modernismo”, pois não há uma modernidade acabada para marxistas: ela é apenas um estado avançado do capitalismo.

como atividade criadora integrada ao fluxo da vida social cotidiana. Pois, como debatíamos acima, “testemunhamos coisas semelhantes na arte”⁴⁶.

Lembremos a proposta de um *realismo* da arte, defendido por Marx⁴⁷, no sentido que dá a atenção à significação humana, em um ponto de vista histórico e socialmente específico, da experiência vivida. Isso vem demonstrando consenso nos escritos críticos da arte contemporânea, os quais apresentam a arte e sua caminhada na direção da vida cotidiana, mesmo ressaltando as diferenças temporais históricas.

A arte, na sua atividade, tem acumulado desdobramentos de experiências ontológicas que questionamos a respeito de qual o sentido de querer estar mais próxima no seu acontecimento, com o tempo, com a inserção no acontecer do dia a dia. Seria uma resposta a si mesma sobre sua capacidade de sobrevivência livre e perspicaz diante da criação humana? O que se poderia temer dela e ela de si mesma? A liberdade? Se uma atividade é constantemente recriada na atividade do consumo, materializada na própria criação, ou ato, portanto, no acontecimento – uma atividade que é criadora por natureza – portanto, ela é uma atividade criadora por natureza.

No contexto da história da arte, ao nos presentificar sobre o ato criador, Duchamp (1965) contempla a especificidade do fazer artístico, fazendo-nos

⁴⁶ VAZQUEZ, 1978.

⁴⁷ MÉSZÁROS, 2006; VÁZQUES, 1978.

considerar dois importantes fatores: os polos da criação artística. De um lado, está o artista na intencionalidade do seu ato; do outro, o público que se transformará na posterioridade, pode-se dizer póstuma, do ato do artista. Essa tensão que se faz nessa relação, nessa dualidade, ultrapassa-a a um momento e espaço que se localiza “entre” o acontecimento da arte, ou seja, na dialética do trabalho artístico.

Na busca por compreender e situar o caráter da arte, no seu momento histórico, Duchamp faz questão de dizer que, independentemente da adjetivação que se dê à arte, é arte. E que mais relevante do que isso está o que chama de “*coeficiente artístico*” – um mecanismo subjetivo que produz a arte no momento do ato criador. Na intenção é que ocorre a luta pela realização de uma série de esforços, decisões, experiências e recusas que pode ser consciente ou não no plano estético.

Por conseguinte, aponta como resultante disso tudo o conflito que está na diferença entre a intenção e a realização, mas uma diferença em que o artista não domina conscientemente. Estaria aí talvez o “ponto cego”, o “*coeficiente artístico*”, que não possui no domínio bruto da arte, mas que seu elo de significação está na relação com o público. Nesse sentido, o ato criador assume outro aspecto ao fazer parte do fenômeno de quem o experimenta, na transformação da matéria intencional inerte na obra de arte, processando-se na balança estética entre o artista e o público, a mediação e a participação.

O objeto da arte, nesse entender, configura-se como parte da obra e não nela em si. A passividade do objeto é transformada pela força intencional do ato do

artista, tornando o fazer da arte, a ação como arte. Se recorrermos às manifestações da arte do pós-guerra como marco para mudanças sociais paradigmáticas pela comunicação de massa, quando o peso da produção artística de vanguarda passa aos Estados Unidos, nas artes visuais Allan Kaprow é referência significativa para começarmos a discutir o ato intencional da arte.

Incorporando a mistura do gesto da *action-painting* de Jackson Pollock à prática conceitual de John Cage, Kaprow – após ter participado como estudante das aulas de composição de música experimental com Cage – tomou consciência de explorar o significado do ato, identificando a relação entre o fazer do objeto e a *performance*. Kaprow (2008) realiza conexões entre a *assemblagem*, a instalação e o *happening*, explicitando isso ao falar sobre sua obra *Rearrangeable Panels*, de 1959:

Uma instalação é uma grande montagem, geralmente, para se entrar fisicamente, como uma floresta ou um depósito de lixo. Aqueles, ao entrarem em um ambiente, podem ser encorajados sobre movimentar seu material, mudando assim sua composição. À medida que mais movimentos são incentivados, o ambiente torna-se um *happening*. Normalmente, tal ambiente é jogado fora depois de um tempo e os seus materiais podem ser perecíveis, como flores ou alimentos⁴⁸.

⁴⁸ “An Environment is a large assemblage, usually to be physically entered, like a forest or a junk-yard. Those entering an Environment may be encouraged to move its material about, thus changing its composition. As more moves are encouraged, the Environment becomes a Happening. Normally, such an Environment is thrown away after a time and its materials may be perishable, like flower or food” (KAPROW apud SCHIMMEL, 2008, p. 11. Tradução nossa).

O tempo é elemento-base quando o gesto de criação de um trabalho ocorre em tempo real, diferentemente da tradição das produções teatrais, pois já não seguem as narrativas convencionais e o público é convidado à participação. Essas questões destacaram em Kaprow “o convite ao público à participação por meio da criação de ambientes interativos, caracterizando nesse ato uma das grandes contribuições para a arte contemporânea”⁴⁹.

No ensaio sobre a arte de Allan Kaprow, *Writing the Happening: the aesthetics of nonart*, de Alex Potts (2008), é evidenciada a relativa e breve repercussão dos *happenings* nos anos 60, que acabaram sendo colocados na base da *performance* e das formas conceituais. A posição de Kaprow (2008) para esse movimento do mundo da arte foi resistir no terreno da arte, mas na fronteira entre arte e não arte com o impacto de sua atuação nas questões éticas e de ideais artísticos por meio de seus escritos e de sua atuação como professor. Ele escreveu publicações regularmente para revistas de arte até os anos 90. A relação defendida entre arte e não arte do *happening* pode ser dimensionada em alguns de seus escritos na citação de Potts:

Como "um ato moral, um suporte humano de grande urgência, cujo status profissional da arte é um critério menor do que a sua segurança como um compromisso existencial final". Como ele enfatizou, *Assemblage*, *Instalação* e *Happenings*, as iniciativas da

⁴⁹ SCHIMMEL, 2008.

non-art que ele estava defendendo, "partiu do princípio de que no presente qualquer arte de vanguarda é principalmente uma busca filosófica e uma descoberta de verdades, ao invés de uma atividade puramente estética.⁵⁰

Para fugir do supérfluo da contemplação estética, os artefatos artísticos devem tirar algo categoricamente não artístico como ponto de partida. Assim, em muitos momentos, a arte pode ser facilmente indistinguível da vida.

É significativo perceber e destacar como a arte respira com as problemáticas humanas na sociedade. Neste caso, diante do período subsequente do pós-guerra e de como a quebra dos padrões artísticos correspondem à necessidade de religar o sentido da experiência da vida com o fazer da arte. A mudança da experiência estética proposta por Kaprow vai de encontro às determinações sociais do consumo do mundo capitalista na banalização e no descarte dos objetos que dão valor particular às coisas e às obras de arte preservadas e possuídas historicamente como propriedade:

Kaprow era acima de tudo preocupado com o tipo de trabalho cujas formas não se apresentam como deliberadamente impostas por uma

⁵⁰ As “a moral act, a human stand of great urgency, whose professional status as art is less a criterion than their certainty as an ultimate existential commitment”. As he put it more grandiosely in *Assemblage, Environment & Happenings*, the nonart initiatives he was championing “proceeded on the assumption that at the present any avant-garde art is primarily a philosophical quest and a finding of truths, rather than purely an aesthetic activity” (POTTS, 2008, p. 22. Tradução nossa).

atitude estética. Ao contrário, elas são parte integrante de nossas interações com a *non-art* comuns com o mundo em que vivemos e, como resultado, parecem incorporadas em nossas vidas cotidianas. Isto está em conformidade com a sua concepção de uma *non-art* que momentaneamente borra as fronteiras entre arte e o que não é arte, e fazer arte ganha vida como algo verdadeiramente imbricado na substância das nossas vidas.⁵¹

Kaprow fala sobre a arte de vanguarda ser mais do que nunca, primariamente, uma questão filosófica em busca de verdades do que uma questão puramente estética. Interessante nisso, ao que parece, é que o sentido filosófico do ato da arte faz parte do seu fazer, estando não só na posteridade do seu acontecimento da interpretação póstuma, mas primariamente na própria arte e pela própria arte.

Historicamente, a virada social da arte tem seus inícios marcados no percorrer do século XX, no qual a ativação do público e o consumo passivo são postos como contrapartida. A participação caracterizou muitas formas que atravessaram a modernidade (BISHOP, 2012):

⁵¹ *Kaprow was above all concerned with kind of work whose forms do not present themselves as deliberately imposed by an aesthetic attitude. Rather, they are integral to our ordinary nonart interactions with the world we inhabit and, as a result, seem embedded in our everyday lives. This is in conformity with his conception of a nonart that momentarily blurs the boundaries between art and what is not art, making art come alive as something truly imbricated in the substance of our lives* (POTTS, 2008: p.25. Tradução nossa).

Este desejo de ativar o público na arte participativa é, ao mesmo tempo, unidade de emancipá-lo a partir de um estado de alienação induzida pela ordem ideológica dominante – seja este o capitalismo cliente, socialismo totalitário ou ditadura militar. Começando a partir dessa premissa, a arte participativa visa restaurar e realizar um espaço comum, de ação coletiva e engajamento social.⁵²

A participação foi alcançada de diversas formas que, colocadas em diferentes contextos ideológicos, gritaram por diferentes intenções de participação e diferentes significados em seus objetivos. A década de 60 é como um período multidimensional e profundo para a arte. Grandes rupturas ocorreram e estão ainda a ecoar como contemporâneas nas manifestações da arte de agora. O *happening* e a *non-art* de Kaprow, a ousadia de Joseph Beuys no *slogan Todos são artistas*, o ato de *Caminhando* proposto por Lygia Clark, os *Parangolés* de Hélio Oiticica, com o convite à prática interativa e coautoral do público, confirmam mudanças características nas configurações da cena artística⁵³. A cena artística brasileira dos anos 60 em diante, durante o período da ditadura militar no Brasil, é citada em muitos escritos da arte contemporânea de vários países como referência de vanguarda de muitas manifestações e projetos atuais.

⁵² *This desire to activate the audience in participatory art is at the same time drive to emancipate it from a state of alienation induced by the dominant ideological order – be this costumer capitalism, totalitarian socialism, or military dictatorship. Begining from this premise, participatory art aims to restore and realize a communal, collective space of share social engagement (BISHOP, 2012: 36. Tradução nossa).*

⁵³ COHEN, 1996.

A não passividade do ato da arte está no ato dela mesma, tanto do artista quanto da participação do público, pois se dá no ato, na abertura, na liberdade, como dito por Basbaum ao se referir aos *Parangolés* de Hélio Oiticica:

Se os participantes se convertem em autores de si próprios, como resultante dos movimentos intensivos no misto capa + corpo, o próprio Oiticica irá reprocessar-se após o experimento mantido em aberto, pronto para conduzir adiante, sob formas renovadas, o “exercício experimental da liberdade”.⁵⁴

A liberdade, neste caso, acontece na corresponsabilidade dos que agirão no ato da arte. A posição de liberdade do artista é um colocar-se em jogo. É se pôr em tensão com tudo que está colocado em jogo, nas regras de sua intenção e no acaso do vir a ser da interação. Interessante perceber que o contexto histórico brasileiro era de ditadura e repressão, nisso havendo uma “necessidade” de abertura e liberdade; como estética da práxis, na tensão da vida cotidiana; nos limites entre cotidiano e extracotidiano, ordinário e extraordinário, na banalidade e na espetacularização do dia a dia. A arte depara-se com uma dialética fértil para a liberdade na encruzilhada do seu devir.

Internacionalmente, o Grupo *FLUXUS* é uma das mais citadas referências na arte contemporânea pela relevância da sua experiência na função discursiva, com suas possíveis aplicações em ideais comunitários no mundo da arte. Os modelos,

⁵⁴ BASBAUM, 1996, p. 48.

como, por exemplo, de bases pedagógicas na pedagogia experimental de vários artistas do grupo *FLUXUS*, são referenciadas como extensão das aulas de John Cage na Universidade em Nova Iorque:

Nomes como Kaprow ao dizer “como arte passa a ser menos arte, assume a dimensão filosófica crítica da vida”; e como Beuys, ao dizer “ser professor é meu melhor trabalho de arte”; para ambos, ensinar não era apenas um meio de ganhar a vida, mas era um aspecto crucial de suas práticas artísticas⁵⁵.

Dentre eles, Robert Filliou, outro integrante do *FLUXUS*, que escreveu o livro *Teaching and Learning as Performing Arts* (1970), descreve a aplicabilidade do *FLUXUS* e suas formas de arte à pedagogia experimental. Seu estudo propõe mostrar como alguns problemas inerentes ao ensino e aprendizagem podem ser solucionados na aplicação de técnicas de participação desenvolvidas por artistas em meios como: *happenings*, eventos, *instalações*, poesia visual, filmes, *performances* de rua, jogos, música, correspondências, etc. No seu livro, ele apresenta entrevistas e cartas em que manteve o diálogo sobre arte, *performance* e educação com outros integrantes do Grupo e artistas, como, por exemplo, em conversa, Beuys diz: “O conceito ampliado de arte inclui toda ação humana”.

Filliou (1970) concebe toda instituição educativa como uma instituição interdisciplinar, chamando-a de *Institute of Permanent Creation*. Em entrevista que

⁵⁵ HIGGINS, 2002.

fez com Cage, este lhe diz que “*depois de tornar-se Ph.D em alguma área específica, depois de tudo que aprendeu ao longo do seu curso educacional, isto não será em muito útil para você*”; e continua ao dizer que os fatos não param de se acumular e que a função da educação desde a infância é de dar, para cada indivíduo, uma variedade de experiências em que a mente seja posta em uso, não como um corpo transmissor de memorizações de informações, mas mais que isso, como uma pessoa que dialoga com A, consigo mesma e com B, com outros e vice-versa.

Se lembrarmos o que destacamos anteriormente sobre o que Marx⁵⁶ chamou de uma *autoeducação estética do homem*, que significa modificar as relações alienadas entre produção e consumo, perante uma participação recíproca, entre ambos os lados, nos vários processos de produção e consumo artístico; e com isso, acrescentar uma nova dimensão à visão humana, na criação e gozo estético, significa que o ato criador em sua complexidade, caracterizado na intenção, na mediação e na participação, é também constantemente recriado na atividade de consumo. Afinal, é na concepção dialética que está a chave de interligação entre significado e valor, que, compreendida por meio do conceito histórico da gênese do valor humano dado como sua autoconstituição, permitirá criar sentido humano, teórico/prático como objetivação da práxis, ou seja, “gozo humano”.

⁵⁶ *Apud* MÉSZÁROS, 2006.

A partir dos questionamentos e manifestações da arte, diluídas e ao mesmo tempo concentradas no fluxo da vida, seguimos a trilha da “crise” da arte desvinculada das relações cotidianas sociais. Ao gerar uma certa falta de senso de sentido na definição de “obra de arte”, lembramos de uma fala de Rancière, ao responder sobre como se define contemporaneamente uma obra de arte:

Não definimos a obra de arte como "obra". O que eu digo, no fundo, é que uma forma de arte é sempre ligada à dignidade dos temas. [...] A partir do momento em que tudo é representável, não há mais especificidade. A especificidade não será dada, enfim, pela técnica em particular, mas pelos códigos de apresentação. Mais uma vez, não creio que haja uma radicalidade nova. Há algumas décadas, as análises de Arthur Danto vieram dizer que somente a instituição é quem faz a obra de arte. De certa maneira, isso sempre foi verdadeiro. A "representação da representação" ligada a certo tipo de procedimento ou de instituição sempre foi necessária para identificar uma coisa como pertencente ao universo da arte.⁵⁷

A legitimação das instituições de arte sempre teve peso no mercado e na história da arte. Não é por acaso que, até muito pouco tempo, a importância de classificação do critério de obra de arte esteve nas mãos não dos artistas, mas das instituições e curadores. A “representação da representação” destacada na fala de Rancière toca nesta problemática que, contemporaneamente, tem se diluído

⁵⁷ Entrevista dada por Jacques Rancière à Revista Cult em 2010, disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>>.

também na importância dada à aura do artista e às questões de autoria da obra de arte, pois o termo “obra de arte” não abarca os paradigmas atuais da arte.

Originalmente discípulo do filósofo marxista Louis Althusser e coautor de *Ler O capital*, de 1965, Rancière afastou-se do pensamento do mestre nos anos 1970. Rejeitou a ortodoxia marxista da época, mas jamais deixou de se considerar um homem de esquerda. O livro *O mestre ignorante: Cinco Lições de Emancipação Intelectual*, de Rancière, publicado em 1987, foi escrito para educadores. Ele afirma que os pobres e marginalizados devem sentir-se perfeitamente capazes de ensinar-se tudo o que eles querem saber. Rancière desenvolveu esta ideia em *O mestre ignorante*, dizendo que “há sempre um embrutecimento na inteligência subordinado a outro... Quem ensina sem emancipar embrutece” (2010).

Jacques Rancière (2011) tem sido muito citado em recentes discussões sobre arte e educação. Em *A comunidade estética*, texto de 2002, fala sobre educação estética do homem como experiência sensível que define a humanidade. Aborda o regime estético da arte como formas de partilha do mundo sensível que definem a experiência da esfera política. Considera a arte como jogo; e o jogo como regime estético, como interrupção, como quebra de um domínio sobre uma prática. O modelo conceitual é o jogo livre na arte. O instinto do jogo é a arte da vida comum. O instinto do jogo se opõe ao instinto da autonomia e de heteronomia, com liberdades que se opõem, tornando-se políticas.

Retornando ao contexto brasileiro, o professor e artista teatral Armino Bião, na Conferência de abertura do 1º Seminário Nacional sobre Performáticos,

Performance e Sociedade, em 1996, abordou a temática da estética performática e o cotidiano. Ele relaciona a *performance* a uma manifestação de caráter teatral, mas que possui uma diferença qualitativa na sua ação e na vida cotidiana, que é sua espetacularização. Os limites, como diz, estão em tensão.

Uma referência contemporânea para dialogar com isso é o ERRO Grupo, coletivo artístico, de Florianópolis. O lugar do ato da arte para esse grupo é a rua, o espaço urbano das cidades em meio ao movimento cotidiano. Atuam com *performances* que se diluem e interferem nos fluxos cotidianos, na paisagem urbana e nos meios de comunicação, buscando tensões com as questões políticas, desafiando, a partir de sua prática, a hegemonia dos sistemas de governo principalmente na cidade. Desde 2001, o coletivo de integrantes propõe intervenções diretas no cotidiano das pessoas na rua. O grupo caracteriza-se pela circulação e mistura de conceitos e áreas da linguagem artística de forma interdisciplinar e se autoidentifica como não limitado ao teatral, mas nas fronteiras entre as linguagens da arte na relação de alteridade na prática situacional, em que o público passante da cidade pode entrar e se colocar em jogo, participar do ato e interferir nos acontecimentos dessa relação. O espaço urbano é pesquisado e explorado a partir de seus significados, ambientes e discursos na criação das interferências e nas *performances* do ERRO⁵⁸.

⁵⁸ ERRO, 2014.

Do que diz Bião (1996), continuando sua fala sobre a *performance* e o cotidiano, muito é possível dialogar com a prática artística do ERRO Grupo, como, por exemplo, quando cita o teatro do absurdo como revelador da estrutura do cotidiano e de seu absurdo, no qual um incidente inesperado provoque o conflito e, com isso, rompa-se o fluxo da ação cotidiana. Interessante é que, tanto na concepção de Bião como na do ERRO Grupo, é clara uma pesquisa filosófica e social dialogando paralelamente com o processo poético das *performances*. Como fundamento, explicita-se o jogo em sua dimensão filosófica e prática, em que o conhecimento do limite acontece na convivência permanente das pessoas com a alteridade: a capacidade humana que permite conhecer o outro por meio de si próprio⁵⁹.

O corpo é posto em jogo no ERRO como construção de situações que exploram o jogo como possibilidade de ação. A ação coletiva do grupo transborda a ação teatral das *performances*, envolve também o desenvolvimento de pesquisas poético-filosóficas, encontros de conversa com os participantes, escritos, uso da mídia da internet como diálogo com o público e também como processo das ações, oficinas abertas na rua, debates e intervenções. Cada ato do grupo compõe partes do jogo da arte.

Isso poderia ser uma consideração importante a se fazer perante manifestações da arte contemporânea de grupos em que, em suas poéticas, há

⁵⁹ BIÃO, 1996.

estéticas relacionais que envolvem a diversidade de momentos e participações diretas no cotidiano: a intersecção da arte ao cotidiano, pensada através de práticas que permeiam o ambiente urbano – em uma ação que funde artes cênicas e artes plásticas, visuais em intervenção urbana.

Mais uma consideração seria a respeito da questão da institucionalização da arte. Agora, como legitimadora de si e criadora do espaço para sua manifestação pública, não representa somente os padrões das grandes instituições agenciadoras da arte, mas o grupo, a ação, neste caso, do coletivo de artistas, como a própria instituição da sua arte.

Ao mesmo tempo, em contraposição, as grandes instituições de arte pelo mundo “têm assimilado” propostas de projetos interdisciplinares e participativos de arte. No contexto da América Latina, para Luis Camnitzer (1970), artista plástico, professor, teórico e historiador da arte latino-americana, que foi curador da 6ª Bienal Pedagógica do Mercosul, em 2008, “não há verdadeira educação sem arte, nem verdadeira arte sem educação”, e que a arte deve ser “um sistema provisório de processamento e apresentação de relevantes aspectos sociais e políticos, capaz de esvaziar os controles hegemônicos e ideológicos”⁶⁰. Um de seus escritos mais marcantes chama-se “*Arte contemporânea colonial*”, de 1970.

No artigo “*A formação do artista-educador, aproximadamente*”, Cayo Honorato (2014) ressalta que, desde meados da década de 80 – incluindo nessa

⁶⁰ FERREIRA; CONTRIM, 2006: 266.

referência trabalho artísticos de Tim Rollins, Martha Rosler e Andrea Fraser –, as práticas artísticas têm cada vez mais operado com formatos, métodos, modelos, instrumentos e processos, com características que podem ser vistas como educacionais. A “rotinização”, como chama, desse tipo de práticas artísticas ganhou uma nova temática para editores, a chamada “virada educacional”, que, mais do que um tema, tem se tornado uma transformação paradigmática.

Anton Vidokle (2006), curador, artista e editor da revista *e-flux*, fundador da *Unitednationsplaza*, em texto escrito para a publicação da Bienal Manifesta 6, no ano de 2006, uma “exposição-escola”, traz como referência recentes exposições internacionais em que os participantes vêm demonstrando grande interesse em verem seu trabalho como projetos sociais concretos ou como intervenções ativas. Ele percebe que esse tipo de manifestação vem se configurando como uma linguagem e o engajamento tem se tornado uma norma que revela uma expectativa automática para a prática artística como um jogo a ser jogado ativamente na sociedade. Vidokle (2006) argumenta que uma importante justificativa para essa demanda é que ele, entre outros artistas, curadores e escritores, precisa se engajar com a sociedade, no sentido de criar a certeza da liberdade, para produzir condições necessárias para que a atividade criativa tome seu lugar em tudo. Perseguindo o lugar da atividade criativa nas atividades humanas na sociedade, ele diz que este é o porquê da *Manifesta 6*, propondo voltar-se para a escola a fim de sistematizar as condições necessárias para a produção criativa e, em extensão, desenvolver

condições para a colaboração e o engajamento social. Um dado curioso e relevante a destacar é o seu não acontecimento prático.

O que argumenta Vidokle (2006) sobre essa virada da arte “não é exatamente o que seus programas propõem, mas o que acontece ao oferecer uma variedade de aproximações e abordagens radicais ao espectro da arte/educação” (2006, p. 03). Diz ele que a crise real na arte/educação aparece como mediação, ou seja, na distribuição. Assim, o *radical* e o *experimental* estão se condensando nas instituições avançadas da Europa e da América do Norte, agindo como ímãs para aqueles de outras regiões que queiram participar nessa investigação avançada e expandida da prática e do discurso da arte. As bases na arte para sua pesquisa incluem o *FLUXUS*, a Bauhaus e a Black Mountain, como referências para uma escola experimental de arte. E essas referências abarcam uma poética particular, suas propostas articulam em si a noção de possibilidade, dizendo muito menos o que precisa ser feito e mais o que pode ser feito.

Nesse sentido, para Vidokle (2006), uma escola de arte não é somente incumbida do processo de aprendizagem, mas pode ser – e com frequência é – um lugar altamente ativo de produção cultural, incluindo nessa produção: livros e revistas, exposições, implementação de novos trabalhos, seminários e simpósios, projeção de filmes, concertos, performances, produções teatrais, desenho de produtos, projetos arquitetônicos, recursos públicos como bibliotecas e arquivos de todos os tipos, de alcance e organizações externas – podendo ser, essas e muitas outras atividades, engatilhadas na escola. O sentido que dá à palavra **engatilhada**

quer dizer mais do que apenas o sentido de local ou base, para chamar atenção, ao citar Paulo Freire (1987), quanto ao posicionamento da escola como lugar privilegiado e exclusivo da produção de conhecimento, apenas reafirmando a desigualdade social existente.

Pablo Helguera (2011), mexicano, artista visual e de *performance*, em seu livro *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques*, também aborda como referente o final dos anos 60 como marco para a virada da arte para o engajamento social, incorporando a influência seminal de Kaprow, a arte de Suzanne Lacy com a teoria da educação feminista incorporada à prática artística, assim como outros tantos exemplos. Atualmente, Helguera diz que a virada da arte para o social, normalmente chamada de *prática social*, tem sido tema para muitos pesquisadores do ensino da arte: Claire Bishop, Grant Kester, Miwon Kwon, Vidokle, entre outros.

Buscando sistematizar um currículo para se estudar a arte socialmente engajada, Helguera (2011) enfatiza que meramente a história da arte e a teoria não dariam conta, pois, por mais que estas abordagens sejam críticas quanto a buscar as referências históricas e os contextos específicos da prática, a arte socialmente engajada é uma forma de *performance* no campo expandido, o que poderia romper, pelo menos temporariamente, a autorreferência da arte. E isso poderia ser um ganho no sentido do conhecimento, pois é pela combinação de diferentes disciplinas que os artistas, dependendo da sua necessidade e interesse, constroem suas linguagens em diferentes combinações.

A relação com a experiência de aprendizagem de cada grupo é diferente, bem como sua função como processo de coconstrução de conhecimento. Essa relação colaborativa precisa ser qualificada pelo caráter da participação para descrever a experiência, no lugar que acontece, na intencionalidade da ação e na documentação do processo. Helguera (2011) desenvolve essa pesquisa a partir do desencadeamento de certos parâmetros para dar conta desse campo expandido entre a arte, o social e a educação, destacando, além da tentativa de definição, os seguintes conceitos: a comunidade; as situações; o diálogo, as conversações; a colaboração, o antagonismo; a performance; a documentação e a *transpedagogia*.



Figura 25 - Imagem do artista⁶¹

⁶¹ *Projeto Matéria*. Disponível em: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Projeto-Materia>

>>>> Através da instauração de um ambiente de sala de aula no espaço expositivo do CCSP, **MATÉRIA** irá discutir - no formato de uma oficina prático-teórica ministrada por **Jorge Menna Barreto** - os seguintes conteúdos:

Aula 01:	
29/04	Apresentação do projeto, alunos e professor.
19:30 hs	O texto crítico e o texto como obra Participação especial: Carla Zaccagnini
Aula 02:	
06/05	A desmaterialização do objeto artístico:
19:30 hs	Conceitualismo Participação especial: Cristina Freire
Aula 03:	
13/05	Especificidade: para quê?
19:30 hs	O site-specific deslocado Participação especial: Ana Tavares
Aula 04:	
20/05	A escuta do site:
19:30 hs	táticas de mapeamento do lugar - O CCSP como site Participação especial: Tatiana Ferraz
Aula 05:	
27/05	O cultivo do site:
19:30 hs	formas de pertencimento Participação especial: Raquel Garbelotti
Aula 06:	
03/06	O artista-professor: a oficina como
19:30 hs	intervenção Participação especial: Ricardo Basbaum
Aula 07:	
17/06	A sala de aula:
19:30 hs	espaço de performance Participação especial: Regina Melim
Aula 08:	
24/06	Registro, documentação e responsabilidade
19:30 hs	Participação especial: Graziela Kunsch

* As aulas não poderão ser assistidas individualmente. Os conteúdos estão interligados e portanto haverá um limite máximo de 15 alunos que deverão ter a disponibilidade de assistir a todas as aulas.

* O presente projeto faz parte do Programa de Exposições do Centro Cultural São Paulo - 2004 e foi projetado por **Jorge Menna Barreto** como seu trabalho para a exposição individual.

>>> Inscrições e informações via internet pelo site:
<http://ecocities.yahoo.com.br/materiacsps>

Figura 26 - Imagem do artista⁶²

⁶² *Projeto Matéria*. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Projeto-Materia>>.

Com projetos nessa perspectiva, o artista, pesquisador e professor Jorge Menna Barreto⁶³, em suas práticas artísticas em instituições de arte, propõe mediação educativas como trabalhos participativos. Entre eles, o *Projeto Matéria*⁶⁴, parte do Programa de Exposições do Centro Cultural São Paulo de 2004, propõe transformar o espaço expositivo em uma sala de aula, realizando oficinas teórico-práticas sobre arte contemporânea⁶⁵. O projeto foi proposto pelo artista como seu trabalho para a exposição. A disponibilidade para o público participar seria o critério da presença em todos os encontros/aula, havendo um planejamento na interligação dos assuntos. O *Café Educativo*, em andamento desde 2007, foi adquirido pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) em 2011. Este projeto, segundo o artista, “além de servir café ou comida, funciona como uma ilha de mediação não diretiva entre a instituição, seu departamento educativo, profissionais do campo da arte e o público”⁶⁶.

Seguindo esse viés, esses paralelos entre os processos da arte e da educação também são destacados por Helguera (2011), que, pela sua própria

⁶³ Mais recentemente, vem desenvolvendo *Os Sucos Específicos* (2014), parte de uma pesquisa com características interdisciplinares, já que envolve ativismo alimentar, agroecologia e o *site-specific* no campo da arte.

⁶⁴ Site do artista: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Projeto-Materia>>.

⁶⁵ Ocorreram em oito encontros, em que cada encontro havia um artista ou crítico convidado cuja pesquisa estava relacionada ao tema daquela aula.

⁶⁶ Site do artista: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Cafe-Educativo>>.

experiência, o fizeram acreditar que os grandes desafios da criação de trabalhos artísticos socialmente engajados podem ser relacionados ao campo da educação, já que historicamente eles têm navegado por territórios semelhantes. E acrescenta que não é supressa que os artistas que trabalham nesse campo se sintam em casa nos setores arte/educativos dos museus, mesmo que sua arte seja reconhecida por trabalhos de curadoria.

Nesse sentido, Camnitzer, que também atua como artista e curador, em entrevista a Honorato (2008), diz que as curadorias pedagógicas que desenvolve são formas de afetar as políticas sociais criativamente. Considera suas curadorias como trabalhos artísticos, mas que, segundo ele, não se relacionam ao seu ego expressivo, senão à sua responsabilidade como cidadão, como membro de uma comunidade social.

O livro *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*⁶⁷, da pesquisadora norte-americana Claire Bishop (2012), traz na imagem de capa uma performance da artista Tania Bruguera, na Tate Modern em Londres. Bishop aborda sua pesquisa da arte fortemente direcionada às problemáticas sociais como uma busca incessante de religar a arte ao materialismo histórico da vida social, problematizando com isso a aproximação relacional da arte com o público. Para ela, a crítica posta pela arte parte, em primeiro plano, da perda de sentido e significado

⁶⁷ BISHOP, 2012.

derivada da standardização e da commodificação generalizada, afetando os objetos do cotidiano, trabalhos de arte e os próprios seres humanos.

Para especificar o que exatamente pretende referir-se com isso, Bishop traz como título de um dos capítulos do livro o seguinte: *“Projetos Pedagógicos: como você traz uma sala de aula para a vida, se isto seria um trabalho de arte?”*⁶⁸. A qualidade da participação, conforme demonstra, é determinante para definir a atuação do público, definindo outras relações de produção e compartilhamento do acontecimento da arte. Ela constata que, por muitas décadas, artistas têm direcionado sua atenção à concessão próxima entre arte e vida, referindo-se a suas intervenções nos processos sociais como arte. Muitas têm incluído experimentações educativas. Isso sugere um novo entendimento da arte “sem espectadores” – em que todos são produtores, ao mesmo tempo em que não é possível eliminar o espectador.

Tania Bruguera é uma artista cubana, motivada politicamente em desempenhar e explorar a relação entre a arte, ativismo e mudança social em trabalhos que examinam os efeitos sociais do poder político e econômico que permeia as relações de poder e hegemonia. Seus trabalhos incluem projetos de curto e, mais caracteristicamente, de longo prazo, entre eles: *Homenaje a Ana Mendieta* (é um trabalho *site-specific* em que Tania Bruguera refaz objetos e *performances* criadas por Ana Mendieta, artista cubana que emigrou para os EUA),

⁶⁸ BISHOP, 2012. Tradução nossa.

de 1985 a 1996; *Cátedra Arte de Conducta*, de 2002 a 2009; e *Movimiento Inmigrante Internacional/ Partido del Pueblo Migrante (PPM)* de 2010 a 2015.

Seu trabalho nomeado *Cátedra arte de Conducta*, por exemplo, teve como objetivo criar um sistema de espaço alternativo de estudos de arte na formação da sociedade cubana contemporânea. Ela o define como uma intervenção a longo prazo, focalizada na discussão e análise do comportamento sociopolítico e no entendimento da arte como um instrumento de transformação da ideologia, por meio da ativação de ação cívica em seu ambiente. Para ela, existe uma grande diferença entre representar o que é ser político e o que é estar agindo politicamente. Dessas ações que fomentou, surgiu o conceito na arte de *political-timing specific*, transcendendo a representação simbólica ou metafórica, buscando encontrar a necessidade da atividade, na realidade, na vida, através da *Arte Útil*. No ensaio “*Arte útil. Parte 1. Una teorización práctica*”, Meschini (2013) apresenta este conceito como tendo sido cunhado por Bruguera, com base nos seguintes passos como critério postos pela artista:

“Estos se estructuran en ocho puntos:

1. Proponer un nuevo uso del arte dentro de la sociedad.
2. Desafiar el campo dentro del cual opera (cívico, legislativo, pedagógico, científico, económico, etc.)
3. Estar en sincronía con lo político.
4. Aportar un mejoramiento dentro de una situación real.
5. Sustituir el concepto de autor por el de iniciador y el de espectador por el de usuario.
6. Tener resultados beneficiosos, prácticos, para sus usuarios.
7. Buscar la sostenibilidad mientras se adapta a condiciones mutables.

8. Restablecer la estética como sistema de transformación”⁶⁹.

Este conceito guia-se através da criação de um modelo educacional que atenda às deficiências de espaços “cívicos”, segundo a artista, de discussão sobre o papel da arte na sociedade cubana, promovendo novas gerações de artistas e intelectuais. O ponto alto de seu trabalho não é somente provocar formas de pensar, suscitar a reflexão ou criar um fórum público para debater ideias, mas para compreender as possibilidades de trabalhar com “*Arte Útil*”:

Es más bien crear una aplicación para la doble condición de la metáfora: literalmente, un "cambio de nombre" o un reencuadre de una situación, sea en un museo de arte o en la calle o en una institución de enseñanza. Ésta es una estrategia que funciona en su aplicación práctica y en la esfera simbólica. Por ejemplo, mi creación de un proyecto a largo plazo en forma de una escuela de arte político ("Cátedra Arte de Conducta") atendía a las implicaciones de la distribución del conocimiento, simultáneamente como forma concreta de acceso a la realidad y en su dimensión simbólica.⁷⁰

Em seus escritos sobre *Artist Statement* (2009), como artista, diz que tem investigado caminhos em que a arte possa ser aplicada à política da vida do dia a dia, não apenas como dispositivo de autorreflexão, mas como um meio de se instalar modelos para interações sociais que possam se engajar com utopias. Ela aborda o conceito de efêmero, como o que presentifica em si mesmo, como forma

⁶⁹ In: <<http://www.taniabruguera.com/cms/395-1-Declaracin+de+Artista.htm>>.

⁷⁰ In: <<http://www.taniabruguera.com/cms/395-1-Declaracin+de+Artista.htm>>.

política em sua efetividade, pois, no seu trabalho em *site-specifics*, os comportamentos e negociações se processam com consciência de sua temporalidade, como o alcance de suas ações. O efêmero, para Bruguera (2009), também está relacionado à problemática da autoria, que tende a ser distribuída e disseminada pelos participantes ao longo do trabalho, transformando o público em cidadãos. Dessa forma, como a artista define, seu trabalho não é para criar revelações irônicas sobre o corpo, mas para dar azo a construções com engajamento social da coletividade, assumindo-se o lugar da arte no comportamento social como uma linguagem artística e sua capacidade como geradora de significados.

No escrito *Declaración Docente*⁷¹, Bruguera (2006) diz que, como professora, chegou à extensão de seu trabalho artístico. Ela desenvolve sua ação no ensino como expressão visível da experiência, como resultado de uma experiência reflexiva, através de trabalhos artísticos que produzam tais discussões, pois seu propósito é trazer o pensar para explorar as formas nas quais se tornam artísticas. Dessa forma, ela pretende ver como um momento se torna arte, promovendo processos em que os estudantes aprendam como criar contextos para os seus trabalhos e critérios para que sejam experienciados:

Tengo en alto concepto el modelo del artista como intelectual y por ello les llevo el modelo en que se combinan la práctica artística y el

⁷¹ In: <<http://www.taniabruguera.com/cms/389-1-Declaracin+Docente.htm>>.

desarrollo de habilidades críticas y de escritura. Las escuelas pueden ser laboratorios aislados en que la seguridad de su estructura puede brindar desconexión con los verdaderos desafíos del mundo profesional. Creo firmemente en el papel de las actividades extracurriculares e interdisciplinarias y en llevar al estudiante parte de ese mundo profesional para que lo examine. Esto es algo en que trabajé durante tres años como residente del *Open Practice Comité* (OPC).⁷²

Ela pontua que existe uma diferença fundamental entre educação e arte. Para ela, educação são transmissão e memorização de elementos de consenso, que nos fazem embasados coletivamente em um “senso de verdade”; enquanto a arte é a ruptura deles, como um espaço conduzido por novas organizações de significados, criado, muitas vezes, diante do caos e por meios do confronto com sentidos de verdades estabelecidas. Para ela, porém, em uma questão, parece haver uma semelhança entre arte e educação, que é o fato de ambas serem procedimentos que tentam convencer pessoas sobre algo em que se acredita, como, por exemplo, dados ou ideias. Seu objetivo como professora de arte, como a mesma define, são a apreciação e a interação da dinâmica das duas visões, procurando proporcionar, em suas aulas, um ambiente seguro para que os estudantes possam experimentar suas próprias relações com o conhecimento, tecnologia, sociedade e comunidade. Ela acredita no artista intelectual como modo combinado entre a prática artística, o desenvolvimento da crítica e a escrita.

⁷² In: <<http://www.taniabruguera.com/cms/389-1-Declaracin+Docente.htm>>.

É consenso que alguns critérios sejam característicos por uma série de projetos artísticos que, elencados por Nato Thompson⁷³, curador e estudioso da temática da arte e justiça social na contemporaneidade, que diz que se configuram como *antirrepresentacionais, participativos, situados no mundo real e operando na esfera política*. Ele lança a pergunta de como lidar com as “falhas nas formas” desses projetos e instituições que se envolvem nesses discursos, de como a arte entra na vida.

Tania Bruguera diz que chamar a retornar o urinol de Duchamp ao banheiro torna-se uma atitude pungente, provocante. Uma vez que tenha sido devolvido, como vamos chamá-lo? Arte ou vida? Uma vez que a arte começa a olhar como a vida, como podemos distinguir entre ambos? Quando confrontados com tais enigmas complexos, muitas vezes, o melhor caminho é reformular a pergunta. [...] Eu sugiro uma pergunta mais interessante: se este trabalho não é arte, então, quais são os métodos que podemos usar para compreender seus efeitos, afetos e impactos?⁷⁴

Segundo este autor, é preciso que se considere o papel poderoso do jogo que afeta a produção de sentido. Tomando o afeto como conceito que deriva da

⁷³ THOMPSON, Nato (Org). *Living as Form: socially engaged art from 1991-2011*. New York: Creative Time Books, 2012.

⁷⁴ *Tania Bruguera's call to return Duchamp's urinal to the restroom is a poignant, provocative notion. For once it has been returned, what do we call it? Art or life? Once art begins to look like life, how are we to distinguish between the two? When faced with such complex riddles, often the best route is to rephrase the question. [...] I suggest a more interesting question: If this work is not art, then what are methods we can use to understand its effects, affects, and impact?* (THOMPSON, 2012, p. 26. Tradução nossa).

compreensão de como as coisas fazem com que nos sintamos é, materialmente, diferente do que como as coisas nos fazem pensar. E que os entrelaçamentos profundos, de vários gêneros e manifestações contemporâneas, na participação, na conversa, na sociabilidade, revelam um momento histórico peculiar, de que essas noções não são limitadas ao mundo da arte contemporânea, mas que incluem uma variedade de fenômenos culturais que surgiram atravessando o tecido urbano; e levanta a problemática de como escrever sobre tão interdisciplinar e específica narrativa sem produzir relações casuais enganosas. Ele⁷⁵ ressalta que a história em si mesma torna-se um problema quando conduz ao senso falso de casualidade e que esse tipo de narrativas configura-se como grandes problemáticas que demonstram a carência da vasta complexidade das influências global e local, como uma advertência comum para o período contemporâneo.

Ao mesmo tempo, Bishop (2012) alerta para a questão da escada de classificação do conceito de participação nos projetos contemporâneos, pois, mesmo dando parâmetros e ajuda para perceber as nuances de formas de participação, acaba por derrubar-se na curta correspondência à complexidade dos gestos artísticos. Ela ressalta que a equação *arte e sociedade* não reconhece aptidões para gerar uma ou outra, mas serve como um critério paradoxal. E essa relação é um contínuo jogo de tensão mútua, de reconhecimento e dependência.

⁷⁵ THOMPSON, 2012.

2.3 A processualidade sócio-histórica-educativa da mediação

Um cavalheiro em um país desenvolvido inventa a batata *chips*. Em seu próprio contexto vital, ele conseguiu enriquecer qualitativamente a hora do coquetel e quantitativamente a si mesmo. Entretanto, no contexto colonial, ele introduziu um novo hábito, uma noção de *status*, um ponto de identificação pelo qual a colônia pode se relacionar com a metrópole e acreditar que está sentindo e agindo da mesma maneira. Podemos dizer que o que aconteceu foi um estupro cultural por meio de uma batata.⁷⁶

Durante a disciplina chamada *Outros espaços da arte*⁷⁷, lecionada pela professora doutora Regina Melim, tivemos uma aula especial dedicada a pensar “a virada educacional nas práticas artísticas”, com a artista Mônica Hoff, que participou de curadorias pedagógicas e criação de materiais didáticos para a Bienal do Mercosul e que pesquisa a relação do pensar da mediação prática da arte a partir das escolas criadas por artistas.

Ela contextualiza, quase que em uma cartografia, o que nos últimos 60 anos tem se manifestado em escolas criadas por artistas como práticas curatoriais. Cita exemplos das escolas *DIY Schools* – “*Do it yourself*”, em uma concepção de escolas de arte como autoinstituições. Um dos argumentos abordados por ela sobre o motivo

⁷⁶ CAMNITZER, Luis. “Arte contemporânea colonial”. In: FERREIRA; CONTRIM. *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

⁷⁷ Que ocorreu no primeiro semestre de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais CEART/UDESC.

dessa virada, isso principalmente na Europa, na Inglaterra, tem sido uma reação contra as políticas econômicas de comodificação⁷⁸ da educação, e que esses projetos têm configurado alternativas para esse sistema, apesar de não serem projetos universais, pois atingem pequenas parcelas da sociedade.

Muitos desses projetos são escolas de arte como programas públicos, tanto institucionais e ou curatoriais, como, por exemplo, a *Copenhagen Free University*⁷⁹, abordando questões político-educacionais para minar a economia do conhecimento, colocando a universidade dentro do museu. Outras, como a *Black Mountain College*, entre 1933 e 1956, com John Andrew Rice, com a proposta de uma escola experimental, deu ênfase às artes visuais e à educação progressista de John Dewey e Rudolf Steiner. Outro citado foi Robert Filliou, com “*Teaching and learning as performing art*”. Essas características de escola de arte integravam, na sua proposta educacional, *workshops*, *studios*, aulas práticas, biblioteca, arquivo, espaço expositivo, *workshops* técnicos. Marcante também, cita a *Free International University* (FIU), de Joseph Beuys, na *Documenta 5*, em que suas aulas eram

⁷⁸ A comodificação da educação, segundo Barreto (2009), está relacionada aos discursos associados a produção de mercadorias, no consumismo, na relação entre produção e consumo, em que tudo pode ser transformado discursivamente em mercadoria. Para países em desenvolvimento, o processo de comodificação na educação, são recomendações e condicionalidades (UNESCO; OMC) na formação de professores, na concepção de competência, com pacotes tecnológicos seguindo a lógica do mercado. Uma concepção de subordinação do trabalho ao capital, nas formas de controle do trabalho e seus produtos – uma redução de estudantes e professores para usuários consumidores.

⁷⁹ 2001-2007.

performances, com concepções sobre educação, sendo que o assunto não era arte, mas todos os assuntos.

Essa temática da virada educacional da arte, como já pontuamos, virou tema de recentes publicações. Já foi tema da Bienal do Mercosul de 2008, que lançou o livro chamado “*Educação para a arte – arte para a educação*”, publicado pela fundação Bienal do Mercosul em 2009. A Galeria *White Chapel*, de Londres, em 2011, publicou, na série *Documents of Contemporary Art*, o volume *Education*. Mas continuamos a nos questionar como universalizar ações como essas com um espaço de arte/educação transformadora.

As relações da arte com a educação, na descrição apresentada por Monica Hoff, segue por *Cátedra Arte de Conducta* como escola de performance e política, que atuava em parceria com outros artistas e espaços; *United Nations Plaza*; *Night School*, de 2008 a 2009, seminários com artistas abertos ao público; entre outros exemplos contemporâneos.

Nosso olhar crítico direciona-se ao que vem se configurando, todas essas referências estarem sendo assimiladas nas narrativas da história da arte contemporânea, na banalização e na standardização das relações humanas e sociais por meio da arte, bem conhecidos pelas atitudes neoliberais. Em muitos de seus contextos, esses projetos nasceram de uma necessidade individual-social da práxis criadora da arte no acontecimento com o público e da falta de sentido social da arte, sendo um de maiores critérios a crítica institucional da arte, tanto no sentido de legitimação e monopólio do lugar da arte quanto da relação de passividade e

desconexão total da modernidade da arte, momento característico da consolidação de instituições de arte, seu elitismo e alienação perante o público e as relações sociais cotidianas.

Nas referências que embasam essas experiências de construção de escola, interessa questionar o porquê de a arte ter manifestado essas demandas e o que isso quer dizer para a educação no sentido da formação humana no sentido marxiano de *omnilateral*. Sabemos que muito do que já está narrado vem de grandes centros urbanos ou, se não, foram legitimados por eles e, se não no seu tempo, foram contemporaneamente assimilados pelo discurso do *capitalismo avançado*. Como não correr o risco da reificação? Do que tudo isso se torna relevante para criar subsídios para a formação de professores de artes visuais, visto que um dos paradigmas fundamentais problematizados pela arte apresentada é a contextualização da atividade artística como condição inerente, natural do homem?

Se voltarmos à nossa inicial “questão de necessidade de 1ª ordem”, interessa não perder de vista a pergunta de “qual juízo dá valor às necessidades?” Afinal, se a necessidade qualifica o valor de uso de um produto ou de um bem, se forem as econômicas, é fato a crescente abstração das necessidades humanas em favor das necessidades de mercado.

Nas *Idéias estéticas de Marx*, Vázquez (1978) fala sobre a questão do conceito da decadência, artística e social, como um conceito que é mutável, que adquire formas ideológicas distintas na arte e no sentido social. E de como a estética marxista tem fornecido dados importantes no sentido de superar falsas posições; e

que uma das grandes problemáticas para isso são as formulações de teses teóricas para analisar fenômenos artísticos concretos. A decadência na arte, porém, na prática artística, significa o esgotamento das forças criadoras ou, no melhor dos casos, a negação da própria decadência pela arte:

Mas, do ponto de vista artístico, tais elementos só podem seguir dois caminhos: ou são tão poderosos que esgotam o impulso criador ou então já se encontram integrados e transcendidos na obra de arte, contribuindo, assim, numa curiosa dialética da negação da negação, para afirmar o poder criador do homem que, em última instância, é a própria negação de uma atitude vital decadente.⁸⁰

No cotidiano no qual pertencemos, imersos na lógica social de produção e consumo, das tecnologias comunicacionais e tudo mais, elas contaminam a arte, a tensionam. O lugar da estética na arte tem-se deslocado dinamicamente, como podemos perceber. Resulta a impressão de que o que faz o motor da arte funcionar, mais do que nunca, seja a motivação da não estabilidade conceitual e de dormência dos sentidos e das percepções semânticas que desencadeiam a dialética com o social cotidiano e o que foi legitimado na narrativa histórica.

Por isso, Vázquez (1978) ressalta a proposta de que busquemos o extrato mais profundo e originário da arte, que é o próprio ato criador, e que só assim é

⁸⁰ VÁZQUEZ, 1978: 30.

possível também escapar, do ponto de vista marxista, das limitações de concepções meramente, ideológicas, sociológicas ou cognoscitivas⁸¹. Isso porque a arte:

Vive por si mesma, como uma realidade própria, na qual se integra o que ele expressa ou reflete. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças a potência criadora que encarna. Este ponto de vista permite ver o desenvolvimento histórico da arte como um processo infinito que não se deixa encerrar nos limites de uma corrente determinada. O critério ideológico ou sociológico ignora a lei do desenvolvimento desigual da arte e da sociedade, cuja ideologia dominante expressa.⁸²

A natureza específica da atividade artística como manifestação do poder criador do homem; a arte expressa e torna presente o próprio homem, pois está presente em todo produto ou acontecimento artístico. Neste caso, representa a desumanização da arte, ou seja, sua alienação, a negação de toda sua objetividade, como extrato mais profundo e originário do trabalho criador.

Para conceituar o contrário do processo de humanização na educação, Paulo Freire tem sido referência recorrente em escritos de artistas contemporâneos que transitam no cruzamento da arte com a educação, com o conceito de concepção “bancária”, como um ato permanente de depositar conteúdos, uma falsa concepção

⁸¹ VÁZQUEZ, 1978: 45.

⁸² VÁZQUEZ, 1978: 46.

de educação, que torna o educando passivo e o adapta, em uma falsa concepção do homem.

Lembrando uma fala de Camnitzer em entrevista a Honorato (2007), intitulada “A arte como atitude”, refere-se aos projetos educacionais de exposições como trocas para ativar o público e mostrar que a arte é uma metodologia acessível, servindo para conectar ideias que não podem ser conectadas em outras metodologias, como forma de expandir o conhecimento e de que a arte não é um espetáculo para estimular o consumo passivo.

Nesse sentido, nossa intencionalidade é a de conectar essa ideia da arte como uma metodologia acessível, de especificidade própria, em uma dimensão que abarque a práxis criadora como condição humana, em um exercício de liberdade, mas tendo claro que a arte fora da vida social não transforma a realidade. Propomos a práxis como critério, pois é nela que investigamos a dialética entre a arte e a educação, na relação entre a pesquisa, arte e arte/educação, no contexto contemporâneo na formação de professores, nesta proposta de estudo.

No processo dialético de pensar o ato criador como mediação da arte que se completa na relação com o público, demonstrada na mediação participativa da práxis a nível artístico e pedagógico, e, disso tudo, da “negação”, da “negação” do que foi apresentado, convém a verificar na práxis deste estudo como seria a chamada “*transcendência positiva*”, conceito-chave de transformação social⁸³, que

⁸³ *Apud* MÉSZÁROS, 2006.

pode ser exercitada na práxis da arte, como, por exemplo, em um grupo de um contexto escolar ou onde quer que seja.

3.CAPÍTULO III: A “SÍNTESE” – O ENTRECRUZAMENTO COMO FLUXO

O movimento dialético, como abordado nesse estudo, continua seu ciclo no capítulo III na narrativa sobre a experiência, na fala dos participantes do Grupo de Estudo, confrontando os registros, as entrevistas do coletivo do Grupo perante nosso referencial teórico de abordagem da arte na sociedade e na formação humana e suas contradições entre teoria e prática, no próprio processo vivido no estudo do grupo perante também as falas dos artistas e arte/educadores aqui debatidos. Esse momento incorpora a “*síntese*”, ou seja, o *entrecruzamento como fluxo* contínuo da consciência sobre a atividade, como movimento possível de superação da falta de sentido humano na atividade criadora.

3.1 A fala dos participantes

Durante um ano, período em que foram desenvolvidas as coletas de dados nas oficinas, os relatórios dos encontros configuraram-se na pesquisa como registro. O arquivo tem protagonismo nesta pesquisa como documentação do ato, tendo o

tempo como elemento-base da prática e do estudo da práxis artística no acontecimento da formação.

Concebidas como acontecimento artístico, as oficinas como ato buscam abarcar a complexidade da arte, na dimensão do ato criador entre os fazeres do professor, do artista, do público e dos estudantes. Afinal de contas, o ato criador, como debatemos, é constantemente recriado na atividade do consumo, faz-se sempre ativo, mesmo ao lidar com arquivos documentais desse ato. São os elos dessa relação que dão significado e valor ao acontecimento.

Ao investigar a relação dialética estabelecida entre os elos de significação do ato artístico, na concepção criadora humana, perseguimos a tensão entre relações de diferenças e semelhanças entre o fazer arte e o ensinar arte. Buscamos perceber nas falas dos participantes do Grupo o que pensam sobre isso e como relacionam nos seus fazeres com a arte, da prática artística às práticas pedagógicas. As falas do Grupo apresentadas aqui não foram socializadas no Grupo nas oficinas: foram coletadas em forma de entrevista escrita.

As falas dos colegas do Grupo, é importante destacar, foram postas na sequência dos que mais participaram das oficinas aos mais recentes. Pois, se consideramos o tempo um elemento-base, neste caso, o desenrolar do grupo com o envolvimento dos participantes nas propostas das oficinas é um dado relevante.

Relacionamos cada depoimento com a formação e a atuação de cada um com a arte. A evidência é de que nosso Grupo configura-se, quase que totalmente, de pessoas que atuam e pesquisam a arte no campo da educação e, em sua

maioria, com formação inicial em licenciatura. Quanto ao critério de idade, resolvemos deixar a evidência para as nomenclaturas dadas à própria formação inicial que, como sabemos, foi modificando-se com o tempo, como, por exemplo, de Artes Plásticas para Artes Visuais, de Educação Artística para Ensino das Artes Visuais. Algumas respostas são apresentadas a seguir diante da seguinte pergunta:

Para você quais as relações (diferenças e/ou semelhanças) entre fazer arte e ensinar arte?

1. Fazer e ensinar arte exigem o estudo constante das produções e das reflexões em torno da arte, bem como o exercício de fazer/criar imagens. Percebo muitas semelhanças entre fazê-la e ensiná-la. Penso que ensinar arte amplia o repertório de produção artística do sujeito. Do mesmo modo, produzir arte amplia o repertório de atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas.⁸⁴

Como já percorremos esse debate anteriormente, o homem como produtor de objetos, produz para atender suas necessidades que vão de produtos materiais às obras de arte. Essa dimensão essencial humana no homem social, concreto, diante das condições econômicas e históricas da sociedade, desassociou essa relação essencial por meio do trabalho. Voltar-se às relações estéticas (VÁZQUEZ apud MARX, 1978), significa buscar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência

⁸⁴ Tem formação em licenciatura e mestrado em Artes Visuais; atua como professora de Artes da rede estadual de educação básica.

do homem perdida no trabalho alienado, assim como no trabalho do professor de Artes Visuais ao lidar com as questões estéticas na mediação.

2. Há diferenças e semelhanças. A atividade artística requer uma intencionalidade, o desenvolvimento de um olhar presentacional, conceitual e criador na docência. Embora exista um processo criador, a natureza do trabalho se relaciona com a distribuição dos saberes sistematizados pela humanidade. No caso da docência em arte, os dois processos podem se encontrar, embora não desqualifique um ou outro, o não encontro.⁸⁵

Nas relações do homem com a realidade, o que qualifica essa relação são dialeticamente a qualidade e a riqueza com o qual estabelece essas relações, pois riqueza humana é riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo (VÁZQUEZ, 1978). Lembremos do conceito de *omnilateralidade*, que não dissocia as relações entre conhecimento, ciência e cultura. A arte um fazer integrador entre cultura, conhecimento e experiência se dá pela participação ativa de quem a produz e de quem interage com ela, em que tudo está à disposição para uso, desde que intencionado.

3. Acredito que o termo arte seja abrangente, de forma que alguns dos significados do termo, se contrastados ao ato de ensinar arte, apresentam

⁸⁵ Tem graduação em licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, mestrado em Educação; doutorado em Engenharia de Produção; atua como professora na licenciatura e pós-graduação em Artes Visuais, na linha de ensino.

variações entre diferenças e semelhanças. Se pensarmos a arte carregada de aura, a arte impulsionada pelo mercado, ou aquela ideia de arte que eleva o artista a uma categoria que o isola da ideia de um ser social. A estas “artes”, o ato de ensinar arte apresenta poucas semelhanças. A Arte entendida como processo criativo, esta sim apresenta muitas semelhanças com o processo de ensinar arte.

Entendo que a importância dada ao processo criativo e não (necessariamente) só ao produto/objeto de arte, nos processos de ensino de arte, diminua a distância entre o indivíduo e o universo de arte.⁸⁶

O caráter processual da arte nos mostra que o processo criativo é caracteristicamente relacional, ou seja, dialoga com experiências vividas, as coisas, as pessoas e a vida, são das relações de afecção e sofrimento que nossos sentidos são ativados qualificando cada relação de necessidade e uso que fazemos no nosso cotidiano. A aproximação da arte ao indivíduo se dá a partir dessa conexão de sentido, em que objetividade e subjetividade não estão em relação de oposição mas complementaridade.

4. Creio que, em se tratando do educador que faz e ensina a arte, as relações de compreender os processos, ter conhecimento do campo teórico e prático, interagindo com diferentes idades, metodologias, materiais, é fundamental [sic]. Sua experiência pode contribuir de forma significativa na sensibilização de

⁸⁶ Graduação em bacharelado em Artes Visuais. Atualmente cursa o doutorado em Artes Visuais.

*seus alunos(as), grupos de pessoas, etc. Estar em contínuo aprendizado possibilita estar revendo conceitos e práticas.*⁸⁷

Investigar essas relações tão imbricadas no trabalho do professor de arte, perseguimos o exercício de compreensão e experiência da práxis. Teoricamente sabemos que a relação teoria e prática estão em dinâmica nesse processo, e que o conceito de arte e prática artística na relação de produção individual e social é mutante, está no movimento de transformação constante diante das relações que se estabelecem com a vida em sociedade. Por isso a relevância histórica como processo.

5. Parto do pressuposto [de] que a forma como lidamos com a arte é influenciada pelo tempo em que vivemos e pelas relações que estabelecemos neste contexto. Como trabalho há bastante tempo no meio educacional, encaro a arte como instrumento de humanização dos sentidos e emancipação. Procuro não perder de vista que a especificidade da arte dentro do universo cultural se dá na medida em que ela consegue captar os aspectos contraditórios da vida humana indo além das circunstâncias de sua gênese. Acredito que um ensino de arte emancipatório extrapola o singular e o momentâneo, pois requer lembrar às pessoas que a compreensão do mundo continua sendo algo possível e importante. Neste sentido, entendo o ensino de arte como um trabalho criador. Em suma, para mim, não são as lides diretas com o instrumental artístico (fazer arte) ou as lides indiretas (ensinar arte) que autenticam o valor da atividade criadora; tanto o fazer direto, quanto a

⁸⁷ Tem formação em Artes Plásticas; especialização em Ensino das Artes Visuais. Atua em ação educativa no museu, com visitas mediadas de grupos agendados para grupos específicos e projetos em curso.

*condução do processo ensino-aprendizagem podem travar uma relação estética estéril ou significativa com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. Quando o ensino de arte e o fazer arte nos permitem o aguçamento da percepção de nossa condição histórica e, simultaneamente, nos propiciam estabelecer relações com nossa consciência individual, se configuram como atividades criadoras repletas de significação. Quando, porém, o ensino de arte e o fazer arte são usados como instrumentos de legitimação das práticas já estabelecidas, ou ainda, como instrumentos que, apesar de contestatórios, propagam a ideia de uma realidade imutável e naturalizada, enquadram-se no campo da cultura, e, conforme Eagleton (2005), cultura e arte não são a mesma coisa, cada uma tem seu modo de encarar a realidade: a cultura é o lugar onde o poder se sedimenta e a arte deveria desafiar a racionalidade abstrata.*⁸⁸

Na sociedade capitalista, aprendemos que a conquista da objetividade implica no sacrifício da subjetividade (VÁZQUEZ, 1978). Mas é na relação estética com a realidade que nos caracterizamos um ser social. E isso não se dá de modo limitado. A qualidade da arte está no todo ativo da experiência artística, pois o subjetivo se torna objetivo e o objeto se torna sujeito podendo ser compartilhado. Isto supera e sobrevive o próprio artista. Nessa totalidade do trabalho criador a arte caracteriza-se como alta função no processo de humanização do próprio homem. O arte/educador, neste entender, participa dessa experiência ao ativar as relações de sensibilização dos sentidos humanos nas relações de significação da experiência humana.

⁸⁸ Tem formação em licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais; especialista em Educação, Letramento e Literatura; Mestre em Artes Visuais e cursa doutorado em Artes Visuais (área de ensino); atua como professora da rede estadual.

6. Desde que iniciei os estudos na área, ouvia professores falando da relação do professor-artista e, durante a graduação, tinha professores que lecionavam e produziam arte (performance, fotografias, esculturas, gravuras, desenhos e pinturas). Acredito que a relação entre fazer e ensinar arte está no ato de criação, pois, para realizarmos um trabalho artístico, é necessário aprender, e o aprendizado ocorre durante o fazer artístico a medida que estamos criando, experimentando. Em um museu, por exemplo, percebe-se, em algumas exposições, como a do artista Juan Miró, que esteve em Florianópolis em 2015, imagens das etapas do seu processo de criação, de seu ateliê, das ferramentas que utilizava nas pinturas e esculturas, dos materiais e a forma com que organizava o espaço para realizar suas obras.⁸⁹

Em relação aos aspectos estéticos da “teoria da alienação em Marx”, há uma defesa de que testemunhamos uma evolução semelhante na arte, desenvolvido pelo conceito de *realismo*. Esse caráter *realista* enfoca a atenção na significação humana, em um ponto de vista histórico e socialmente específico.

7. Em minha opinião, o fazer arte pode estar extremamente próximo ao ensinar arte, pois para aprender arte é inevitável fazê-la, vivê-la. E para passá-lo para alguém também é preciso já ter passado por isso, ou estar passando, sentindo a criação do fazer arte e a criação do professor de arte, pois o professor não deixa nunca de ser um artista, que cria suas aulas, sozinho e junto dos alunos.

⁸⁹ Graduação em Licenciatura em Artes Visuais e Mestre em Artes Visuais.

*Para mim, a criação, como professor, é a mais plena, bela e gostosa de todas as criações, pois além de tudo você não está sozinho.*⁹⁰

*8. Acredito que as semelhanças encontram-se no fazer processual, construtivo e na possibilidade de pensar uma práxis que enleve questões de cunho social, de consciência coletiva, de uma humanização dos sentidos.*⁹¹

Pois o caminho da arte para dentro da própria vida implica, de privilegiar, na experiência vivida, um lugar em que as ações tenham impacto e ressonância. Pôr em tensão a atividade, a ação, o trabalho como aspectos fundamentais da mediação na relação entre produção e consumo, e a pensar a ação do professor em suas múltiplas relações. Nisso, caracteriza trabalho criador. Se, com base em Marx (VÁZQUEZ, 1978), a práxis originária como uma expressão superior, este pontua que a prática é uma dimensão do ser ativo, criador, portanto é fundamento da práxis artística, mas como prática originária e profunda, que fundamenta a consciência e a existência do homem.

9. Fazer arte pra mim envolve atividades de pesquisa, composição, organização e reflexão; enquanto que ensinar envolve coordenar ações práticas e planejamento de conteúdos para construir uma proposta onde se possa referenciar e permitir ao aluno desenvolver e experienciar as atividades citadas acima como parte do fazer arte. Além disso, ensinar arte também pode

⁹⁰ É estudante de graduação em licenciatura em Artes Visuais, atua no Projeto de Pesquisa do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais.

⁹¹ Tem formação em bacharelado em Arte e Mídia; está cursando mestrado em Artes Visuais.

*envolver a instrução de técnicas e a referenciação teórica a embasam em cada processo ou motivação artística.*⁹²

As artes não são adequadas à satisfação unilateral, mas no “gozo autorrealizador da *totalidade extensiva e intensiva* do mundo humano”⁹³. É uma atividade que é constantemente recriada na atividade do consumo, materializada na própria criação ou ato criador. A defesa da educação estética como criação do órgão do consumo estético torna-se condição vital para o desenvolvimento da arte.

*10. Acredito que para ensinar arte é necessário que a experiência do fazer artístico e da fruição estejam sempre presentes, pois a experiência do educador torna mais efetivo o ensino de arte. A experimentação e o exercício do fazer artístico devem estar conectados com a teoria. Fazer arte e ensinar arte são elementos diferenciados, mas que se complementam e são fundamentais para que o conhecimento artístico exerça sua função de transformar indivíduo e fazer com que saias do senso comum e de uma educação reducionista que segue modelos. O fazer artístico, a fruição, orientados por quem experiência a arte na sua essência, fundamenta e legitima o ensino de arte.*⁹⁴

⁹² É especialista em Artes Visuais, fotógrafo, atua como autor de publicações independentes; também atua como professor de fotografia artística.

⁹³ MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2006: p.190.

⁹⁴ Tem formação em licenciatura em Educação Artística; mestrança em Artes Visuais; atua como professora da rede estadual de educação, no ensino médio em uma escola industrial. Participa ativamente no grupo de estudos do Arte na Escola/UNIPALAC.

11. Penso que fazer arte é um processo pessoal e único, mas ensinar arte é pensar o como esse processo ocorre na sala de aula e como pode melhorar o conhecimento e o fazer do educando.

- *Relações: saber para ensinar e contextualizar (fazer arte); o processo criador facilita a socialização;*
- *Diferenças: existem, mas são superadas com estudo e aprofundamento; posso não saber fazer arte, mas posso ensinar a buscar meios para utilizá-la no cotidiano escolar.*⁹⁵

*12. A semelhança está no processo de pesquisa e criação, pois necessito de ambos, tanto para fazer arte, quanto para ensinar arte. A diferença é que, para fazer arte, além da pesquisa e processo de criação, necessita-se pensar esteticamente, ou seja, quais os materiais necessários, como será produzido, quais elementos, cores, objetos, tintas serão utilizados e como o trabalho irá se compor. Já para o ensino, necessita-se de planejamento, organização, estimular os estudantes e propor aulas que sejam instigantes.*⁹⁶

*13. Ensinar arte, para mim, também passa por um processo criativo e de pesquisa para planejar as aulas; assim como fazer arte. Mas ensinar é, “me parece”, um pouco mais complexo. Não depende só de mim: é preciso uma interação com os estudantes, do envolvimento deles.*⁹⁷

É possível perceber que todos apontam o caráter criador como semelhança entre o fazer da arte e o fazer do professor de arte; o que acreditamos terem sido influenciados pela leitura e estudo desenvolvidos em grupo. Ao mesmo tempo, nota-

⁹⁵ É pedagoga e psicopedagoga. Atua no NTE e como formadora de cursos para professores; com arte, diz, só indicando sites e material para pesquisa e planejamento.

⁹⁶ Graduada em licenciatura em Artes Visuais; cursa mestrado em Artes Visuais.

⁹⁷ Formada em licenciatura em Artes Plásticas; está cursando pós-graduação em Arte e Educação; mestranda no Prof. Artes. É professora da rede estadual de ensino.

se em alguns depoimentos a relação do professor/artista como aquele que desenvolve um processo pessoal de produção artística e que também é professor de arte, enfatizando como questão positiva a de poder compreender o processo criativo para poder então ensiná-lo. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de conhecimento prático para poder ensinar; ou o professor precisa também produzir arte, ou conhecer como se dão os processos de criação artística dos artistas para poder ensinar o fazer artístico.

A arte entendida como processo criador, na fala de muitos, amplia a relação de semelhança entre os fazeres, pois engloba no processo, a complexa dimensão da arte para além do objeto, como bem enfatizado por alguns. Alguns citam o processo de pesquisa e criação como semelhança e abordam como diferença a necessidade de responsabilidade do professor em planejar conteúdos, organizar e coordenar atividades. Dessa forma, vemos também a ênfase de que o trabalho do professor é mais complexo.

A arte como instrumento para a emancipação dos sentidos, e sua relação com o contexto histórico e social, também foi abordada como ponto crucial do processo de significação humana. A especificidade da arte em lidar com questões contraditórias da cultura, da vida humana, e, nesse sentido, o ensino de arte como processo ativo e criador, dialeticamente, com as circunstâncias da vida individual e coletiva.

Quando mencionado por alguns que a distância entre o fazer e o ensinar são muito próximas, vemos a compreensão de que a arte envolve uma consciência

coletiva, mais ainda no fazer do professor, como dito, pois este não está sozinho no processo de criação. Uma noção de comunidade parece ser evidenciada como característica que unifica o processo criador, a experiência coletiva com a arte. O envolvimento coletivo, social, como semelhança que aproxima e cria contexto. Nessa relação, todos estão ativos, a atividade é ação de todos, não só de quem ensina, assim como não está na passividade do aluno, que deixa de ser consenso dessa condição, para estabelecer uma relação conjunta de investigação, pesquisa e produção artística.

3.2 Tensões contraditórias – as evidências dos dados

Entretanto, se relacionarmos as experiências vividas e documentadas pelo Grupo de Estudos ao que trilhamos na investigação do ato criador na contemporaneidade da chamada virada social da arte, como se refere Helguera (2011), o que aproxima, podemos dizer, é a participação.

E o que distancia, podemos também dizer, seja o processo de alienação em que, por exemplo, estamos submetidos no limite institucional educacional no qual atuamos com as artes, na dimensão do trabalho pedagógico alienado. A forma alienada da mediação. Pois, como bem evidenciado nesta pesquisa, o processo de alienação se dá na interposição entre o homem e sua atividade, impedindo o

trabalho no exercício das capacidades produtivas (criativas) e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. O ato criador da arte, com enfoque no trabalho do professor, tem ranços profundos na *reificação* dos processos de sentido de sua atuação e trabalho, pois o homem sujeito na inconsciência dos participantes, como vimos, gera apetites artificiais. Se gerados por apetites artificiais, geram antagonismos e confrontos. Vivemos imersos deles no cotidiano escolar contemporâneo.

Nisso, a necessidade de compreensão dialética da categoria da mediação em sua totalidade. Na arte, essa totalidade envolve o combate à trivialidade superficial e desconexa da própria atividade da mediação artística.

A dicotomia provocada pela pergunta de destacar as relações de semelhanças e diferenças entre o fazer e o ensinar arte mostra que a participação tem camadas no engajamento. O princípio que une e complementa é estar na experiência coletiva. Mas isso não se dá obrigatoriamente, pois se desenvolve no sentimento de pertencimento. Aprende-se no compartilhamento, no diálogo. É processual no ato criador.

A importância que demos ao registro dos encontros das oficinas significa a necessidade de olhar mais atentamente para as “entrelinhas” dos padrões de comportamento e expectativa que muitas vezes reproduzimos em nossa prática cotidiana, mesmo em relação à arte, mais ainda em nosso trabalho como professores.

Se retomarmos as características abordadas por Helguera (2011) em relação à arte na contemporaneidade, que se manifestam socialmente engajadas, a comunidade é uma questão importante a se considerar. Nisso, podemos estabelecer uma aproximação significativa ao trabalho pedagógico, pois tem como pressuposto considerar o público-alvo para suas proposições. Ou seja, a intencionalidade é um ponto significativo da atuação do professor frente à demanda de sua atividade. Como diz esse autor (2011), são elementos de definição de grupos de arte que interagem no contexto social, caracterizando uma proximidade pedagógica. Para ele, isso inclui a construção de comunidade ou grupos por meio de experiências coletivas; pela construção de estruturas para várias camadas participativas; pelo ponto em que todas as mídias sociais participam nesse processo de construção comunitária; juntamente ao papel do tempo nisso e às premissas do público.

Ao falar em participação, neste caso, temos de ponderar o trabalho pedagógico, pois, como sabemos, a questão da participação não está garantida com a simples presença dos alunos. A participação só mergulha em camadas profundas por meio da interação e isso requer todos ativos no processo. Dessa forma, a aproximação de projetos artísticos com o trabalho pedagógico em comunidades ao considerar seu público nos põe em atenção o engajamento, a não passividade e a colaboração. Até porque é consenso que toda a arte requer participação, pois implica a presença do espectador, assim como toda a aula também requer um grupo de alunos.

Buscando dialogar entre ambas as participações, artísticas e pedagógicas, Helguera (2011) apresenta uma taxonomia das camadas de engajamento na participação pelo público, muito significativo para analisar as relações artísticas e educativas. A primeira delas é referida à participação passiva, aquela que contempla, percebe; a segunda, a participação direta, aquela em que o espectador contribui com alguma resposta; a terceira seria uma participação criativa, em que o público fornece algum componente para o trabalho, conforme a estrutura estabelecida pelo artista; a quarta ele chama de participação colaborativa, aquela em que o artista divide com o público a responsabilidade no desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho. Ele destaca ainda que a terceira e a quarta camadas de participação requerem longos períodos de tempo no seu desenvolvimento.

A questão do tempo é outro ponto muito próximo ao trabalho pedagógico. A ênfase na dedicação e no investimento de tempo é necessária para se atingir qualquer objetivo proposto. Assim, projetos que impliquem o engajamento em níveis mais profundos são de longo prazo, como pudemos perceber em alguns projetos mencionados no capítulo anterior, como, por exemplo, nos da artista Tania Bruguera. Envolvimento social envolve tempo, não é imediato. O sentido está para além do objeto artístico, ou seja, do *fetichismo da arte*, assim se pode dizer.

Considerar o público é fundamental, pois se dá na relação com o outro ou com o coletivo. No caso da arte socialmente engajada (HELGUERA, 2011), os projetos têm o público implícito, pois surgem desse contexto. Daria talvez para

relacionar ao que Paulo Freire concebeu como “tema gerador”, que só fará a pesquisa ter sentido a partir de uma situação real, uma problemática de determinado contexto social envolvido em buscar meios para transformação ou transcendência ao que se propõe. Neste ponto, ao se referir em transcendência, não há como não citar o pensamento de Marx sobre a necessidade de *transcendência positiva*, como meio de superação das formas alienadas das relações humanas.

Em conformidade com isso, Helguera (2011) pontua que, depois de uma interação inicial com o espaço, o lugar entra em um processo de autoidentificação, de evolução coletiva do grupo baseada em apropriar-se de seus interesses. Mas há que se ter cuidado com projetos participativos que surjam apenas teoricamente, ou seja, que, na prática, sirvam a grupos muito específicos, restritos, não caracterizando um dos pontos principais enfatizados por projetos artísticos engajados socialmente, que têm como uma de suas principais premissas a crítica ao status exclusivo da arte; que busquem validação institucional, muitas vezes assimilando novos paradigmas desafiados pela própria arte que surge marginal.

Essa questão de assimilação dos discursos pela estrutura governamental é uma situação a gerar muito cuidado na análise dos projetos que se denominam sociais. Da mesma forma, dialeticamente, se relacionarmos às questões educativas quando se refere à standatização dos currículos, por exemplo.

Para isso, seguindo os argumentos de Helguera (2011), há o lançamento de uma pergunta a respeito de como é possível identificar uma variedade particular de cenários sociais e navegar no seio das expectativas de mudanças de uma

determinada comunidade. Lidar com a troca entre situações interpessoais. Para compreender o que significa isso, ele cita alguns parâmetros que poderíamos também relacionar às situações que encontramos em muitos contextos de comunidades escolares, dentre eles: interesses conflitantes versus correspondência, ou seja, interesses em comum de transformação; troca e compartilhamento de problemas; às condições da informação. Esses parâmetros servirão para identificar situações e de como lidar com eles. Mas para isso é imprescindível o diálogo.

Para entender o engajamento, é necessário compreender a importância do enfoque dado à conversação, à criatividade do pensamento dialogado que envolve esses processos artísticos. Estes situam como referência muitos filósofos e educadores que partem desse pressuposto dialógico como fundamento pedagógico. Helguera cita a tradição da educação, por exemplo, na pedagogia de Paulo Freire e o trabalho de outros que consideram o ato de discutir e debater um processo de emancipação. Isto é crucial nos projetos da arte contemporânea que se inserem na trama social. Em muitos casos, o interesse é justamente eliminar protocolos e formalidades, encorajando os participantes a alcançar trocas de interesse mútuo.

Criar um espaço de coletividade em que as pessoas sejam convidadas a participar de discussões sobre leituras de livros, conversas e encontros no meio da cidade em formato aberto são estratégias de muitos grupos de artistas na contemporaneidade, em que o objetivo vai além disso, pois almejam um profundo entendimento em comum, em interesses mútuos. Disso, a colaboração.

Compartilhar interesses do ato criador. Para exemplificar, Paulo Freire novamente é citado por Helguera (2011) em sua experiência no início dos anos sessenta, em que alfabetizou trezentos cortadores de cana em apenas quarenta e cinco dias. Sua estratégia tinha sido criar um jogo em que fazia perguntas sobre questões em que, possivelmente, saberiam ou não. Assim, Freire teria posto, em pé de igualdade, as diferenças de conhecimento, ao sair do paradigma da superioridade, incorporando as diferenças como forma de envolvimento e de interesse, criando uma variedade de oportunidades.

Essa proximidade com a pedagogia crítica denota como a arte, nesse entender que pesquisamos, busca, nas experiências educativas, formas estratégicas de como artistas podem lidar com a capacidade de produzir colaborativamente envolvidos em comunidade. A hierarquia das relações tende a se desfazer e se horizontalizar, pois nem tudo e todos sabem, mas precisam do outro para que o processo aconteça.

Esse processo de inserção em contextos sociais não é de consensos, mas de antagonismos. Existe uma natureza de confronto, de embate, de provocação das ordens estabelecidas. Isto, porém, nestes projetos artísticos e também pedagógicos, não é negativo, pelo contrário. É do confronto e do antagonismo que surge o posicionamento crítico de contribuir com questões, ao invés de, simplesmente, impor soluções ou propor alternativas.

A característica relacional quebra hierarquias. A *performance*, no contexto da arte, parte desse confronto. Põe o ato em situação. Mas não em entretenimento: em

tensão ativa no movimento social. A questão da autoria nesse caso é o que menos importa, pois o artista, por mais que seja um propositor, também está em jogo no processo. Isto significa estar na mesma condição do vir a ser da experiência, em que ele não domina o resultado do processo. O professor também está sempre em situação, ativo no movimento social – isto é inegável. Mas não dominar o resultado, apesar do ter o planejamento inicial e a preocupação curricular, coloca-o em situação. Em *performance*, enfatizamos o sentido de pôr-se em jogo, envolvido na interação, apesar de estar na condição de responsabilidade perante a mediação. Isso é um desafio contra a passividade da atitude alienante. O acontecimento é único sempre, neste caso.

A intangibilidade do acontecimento nesse paradigma da arte, caracterizado na efemeridade da vida, sai da centralidade do artista, pois todos os envolvidos em comunidade são ativos. A documentação do acontecimento é uma questão importantíssima. Helguera (2011) pontua que a documentação deve ser considerada um componente inseparável da ação, em que venha ser cotidianamente um elemento componente do evento, não como pós-produção, mas de múltiplas formas, diferentes modos de documentação, que considerem a evolução do projeto pela memória do público como meios de tornar o evento presente em sua multiplicidade de perspectivas da experiência favorecendo a multiplicidade de interpretações do acontecimento.

Por isso, nosso desafio foi considerar a experiência documentada como parte ativa da pesquisa, como dado vivo, presente. Chamá-la de *arquivo-práxis* foi uma

tentativa de dar-lhe essa importância, ou seja, no acontecimento da própria experiência do exercício da práxis, os elementos para o debate sobre o ato criador como processo contínuo de interação com este Grupo de Estudos.

3.3 Desdobramentos no ato – a formação continua

Já é mais do que sabido, sobre as relações de alienação em nossas ações e na estrutura do trabalho na sociedade, mas num senso comum, que por vezes banaliza e superficializa as análises. O aprofundamento das relações estéticas a partir do referencial teórico de estudo pelo grupo, com estas questões da arte dentro da perspectiva da virada social, foi de extrema relevância para a concepção das ações desenvolvidas e muito para o debate em camadas cada vez mais profundas sobre o fazer arte/educativo. Pôr em cheque comportamentos, expectativas, desdobramentos com o contraditório desta relação entre fazer artístico e o caráter educativo deste processo é um caminho importante para a construção do nosso saber.

Ainda com referência em Helguera (2011), na pesquisa por projetos artísticos socialmente engajados e sua ânsia em caracterizá-los, justamente para não cair na retificação destes, o autor aponta mais ponderação quando apresenta o conceito de *transpedagogia*. Mesmo se referindo a projetos de artistas ou coletivos que misturam processos pedagógicos nos fazeres artísticos de seus trabalhos, estes se caracterizam por oferecerem uma experiência nitidamente diferente dos processos

curriculares convencionais de arte no contexto formal escolar/acadêmico. Ele (2011) nos diz que esse termo emergiu da necessidade de descrever um denominador comum entre uma variedade de trabalhos que escapa à definição de arte participativa.

Neste caso, a transpedagogia é o próprio testemunho destes trabalhos artísticos. Eles criam autonomamente seus próprios ambientes, muitas vezes fora de qualquer meio acadêmico ou institucional. O que nos vale nessa consideração é o fato da especificidade da arte nos processos de sua concepção e acontecimento. Trilhando a arte, a educação e a relação dialética entre ambas, essa especificidade não se assenta nem em um nem em outro, pois não é estática essa inclassificação.

Não se enquadra na mimese ou no simulacro, ou seja, o que se pretende não é ser ilustração nem de um nem de outro. Nisso, poderíamos relacionar, talvez, à conceituação de Marx sobre o que buscou como definição sobre a importância de um *realismo* na arte: que, para além da mera ilustração do real, o que define a arte “genuína” é a capacidade de *transfigurar* (VÁZQUEZ, 1978), colocando a figura em estado humano.

Criar sentido humano sobre a experiência é práxis. Assim, para fugir da contemplação estética, segundo o pensamento marxiano, é preciso tirar algo categoricamente não artístico como ponto de partida. Nesse sentido, a arte torna-se indistinguível da vida.

Esse “campo pedagógico expandido da arte” (HELGUERA, 2011) considera a *performance* criativa do ato educativo, em que a construção coletiva da

especificidade da arte, das ideias e dos trabalhos artísticos é a construção coletiva de conhecimento e de que o conhecimento na arte não termina e se restringe em conhecer trabalhos artísticos, mas serve como instrumentos e meios de entender o mundo. Nesse enfoque, a arte participa de um processo de mudança social. Disso, muito tem a ver a necessidade de *transcendência positiva* das relações de alienação dos processos de conhecimento e do *fetichismo* da produção humana, infelizmente perpetuados pelos processos institucionalizados tanto na educação quanto na arte. Mergulhar nessa ambiguidade e contradição se faz como característica necessária na experiência do acontecimento da arte na sociedade, bem como dos processos do conhecimento que dela se desdobram na experiência educativa.

A necessidade de confronto e antagonismo se faz contínua na formação de professores. Isto é fundamento desta pesquisa, pois romper com a alienação da atividade humana impõe que se rompa com padrões de comportamentos sobre a própria atividade. Romper com os padrões curriculares tradicionais perpetuados que enfatizam e se baseiam em habilidades técnicas e transmissão de conteúdos *standartizados* de história da arte, por exemplo. O mergulho deve ser na complexidade da realidade social e das relações que travam entre o que é indivíduo e sociedade. Nisso, nessa relação, a consciência histórica se põe presente e ressignifica a experiência do agora com significância e contexto. Não de outro modo, pois o exercício do agora é um vir a ser contínuo, um desafio constante a ser praticado pela arte nos espaços marginais e institucionais da sociedade.

Quanto e quando nossa atuação é na relação dialética da arte/educação essa responsabilidade do aqui e do agora (a referência da encruzilhada é simbólica para dar a dimensão das repercussões sobre nossas escolhas, ações e consequências), nos desafia à inquietação da própria arte ao lidar com os sentidos adormecidos da visão da consciência humana frente a realidade que se desponta a nossa frente. E mais evidente, depois de todo esse processo vivido, de que coletivamente o processo é muito mais potente e transformador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do método dialético, buscamos o exercício de relacionarmos e confrontarmos a teoria com a prática e vice-versa durante todo o processo investigativo da pesquisa. Ter partido da experiência da pesquisa de campo, de observação e ação-participante na coleta de dados durante o desenvolvimento de *oficinas-práxis* mensais, evidenciou-me as contradições e complementaridades da práxis arte/educativa, tomando como foco da mediação o ato criador na contemporaneidade da arte diante do trabalho de mediação pedagógica do professor com as artes visuais.

O desafio se fez na experiência, pois, como vimos, mora nas relações de alienação da nossa própria atividade, como na relação de compartilhamento da própria experiência coletiva, na necessidade de significação do ato criador. No contexto da produção e consumo das artes mais ainda, pois se dá na superação da relação de passividade da concepção do objeto artístico perante as relações alienadas da produção na sociedade capitalista, e na falta de sentido na atividade criadora na vida cotidiana.

Percebemos que, o que ousamos chamar de “*a práxis como critério, a arte como método*”, referindo-se ao que apresentamos o marco teórico da pesquisa, no capítulo II, diz respeito ao que, primeiramente enfatizamos como *uma questão de necessidade de primeira ordem*, dando ênfase à abordagem do materialismo

histórico-dialético na arte/educação como base para concepção crítica da formação do professor, tomando como referente a própria especificidade da arte.

A relação dos processos artísticos como método para o ato criador e o fazer poético a partir de escritos e publicações de artistas teve como enfoque o *acontecimento coletivo da arte: o lugar do ato criador nas relações com o social e o pedagógico*, como investigação do lugar, cada vez mais próximo, entre o fazer do artista e o fazer pedagógico, já que sua ânsia contemporânea é por estar ativa em contexto coletivo, em comunidade. Acreditamos nisso a importância da *processualidade como mediação sócio-histórica-educativa*, como acontecimento do ato criador em sua complexidade como integrador do conhecimento artístico e sua relevância no processo educativo na formação humana.

O movimento dialético caracterizado na forma e conteúdo nesse estudo continuou seu ciclo no capítulo III na narrativa sobre a experiência, na fala dos participantes do Grupo de Estudo, no confronto dos registros, das entrevistas do coletivo do Grupo perante nosso referencial teórico da educação e de abordagem da arte na sociedade e na formação humana e suas contradições entre teoria e prática, no próprio processo vivido no estudo do grupo perante também as falas dos artistas e arte/educadores aqui debatidos. Essa “*síntese*” incorpora o *entrecruzamento como fluxo* contínuo da consciência sobre a atividade, como necessidade permanente do movimento possível de superação da falta de sentido humano na atividade criadora. Ou seja, a educação continuada é constituinte necessário e inseparável da prática significativa e crítica da sua própria atividade. E quando se refere ao ato criador da

arte, constantemente recriada na atividade de consumo, a significação crítica, pelo que vivemos nesta pesquisa, se dará nos elos entre a intenção, a mediação e a participação que caracterizado na complexidade do ato criador estará no exercício contínuo de desatrofiar os sentidos e as relações humanas em sociedade.

5. REFERÊNCIAS

ALLEN, Felicity (editor). *EDUCATION*. Documents of Contemporary Art. Whitechapel Gallery. London: The MIT Press, 2011.

BASBAUM, Ricardo. *Performance: a questão da autoria*. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. (Org.). *Performáticos, performance e sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

BARRETO, Jorge Menna. *Projeto Matéria*. Site do artista. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Projeto-Materia>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. *Projeto Café Educativo*. Site do artista. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Cafe-Educativo>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London; New York: Verso, 2012.

BRUGUERA, Tania. *Declaración Docente, 2006*. Site da artista. Disponível em: <<http://www.taniabruguera.com/cms/389-1-Declaracin+Docente.htm>>.

_____. *Declaración de Artista, 2009*. Site da artista. Disponível em: <<http://www.taniabruguera.com/cms/395-1-Declaracin+de+Artista.htm>>.

COHEN, Renato. *Performance – anos 90: considerações sobre o zeitgeist contemporâneo*. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. (Org.). *Performáticos, performance e sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

COSTA, César Augusto Soares da. *Premissas conceituais sobre a formação do Materialismo de Marx*. In: *Práxis Filosófica*, Nueva serie, No. 31, julio-diciembre 2010: 671-1-762.

CAMNITZER, Luis. *Arte contemporânea colonial (1970)*. In: FERREIRA, Glória; COTRIN, Cecília. *Escritos de artistas – anos 60/70*, pp. 266-274. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. In: nota da publicação original (em BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. Coleção “Debates”). Disponível em: <<https://asno.files.wordpress.com/2009/06/duchamp.pdf>>.

FILLIOU, Robert. *Teaching And Learning As Performing Arts*. In: König Kasper (Editor). New York: Occasional papers, 2014.

FLICK, Uwe; trad. Sandra Netz. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2011.

HIGGINS, Hannah. *Fluxus Experience*. California: University of California Press, 2002.

HONORATO, Cayo. *A arte como atitude: entrevista com Luis Camnitzer*. In: Concinnitas, ano 9, volume 1, número 12. Rio de Janeiro: UERJ, julho de 2008. Disponível em: <<http://issuu.com/websicons4u/docs/revista12/80?e=0>>.

_____. “A formação do artista-educador, aproximadamente”. In: CHAUD, E. (Orgs.) *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Artes e Cultura Visual*. Goiânia-GO, FAV, 2014.

LIPPARD, Lucy. *Notas de uma recém chegada*. Tradução. In: MELIM, Regina (Org.). *¿Hay en Português?*, número quatro. Parentesis, 2015.

HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

POTTS, Alex. *Writing the happening: The aesthetics of nonart*. In: (Org.) TRUST, J. Paul Getty; ROSENTHAL, Stephanie. *Allan Kaprow: art as life*. London: Thames & Hudson, 2008.

PRANTO, Felipe. (Editor-curador). Publicação *CAMPO NEUTRAL*, exposição. Curitiba, 2104.

RANCIÈRE, Jacques. *A Comunidade Estética*. In: Revista Poiésis, nº 17 p. 169-187, Jul. de 2011. Disponível em: http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_TRAD_Comunidade.pdf. Acesso em: 8 maio 2015.

SCHIMMEL, Paul. *“Only memory can carry it into the future”: Kaprow’s development from the action-collages to the happenings*. In: (Org.) TRUST, J. Paul Getty; ROSENTHAL, Stephanie. *Allan Kaprow: art as life*. London: Thames & Hudson, 2008.

STILES, Kristine. *Theories and Documents of Contemporary Art: A Sourcebook of Artists' Writings*.

THOMPSON, Nato (Editor). *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*. New York: The MIT Press, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIDOKLE, Anton. *Exhibition as School in a Divided City*. In: EL-DAHAB, Mai Abu. *Notes for an art school*. Berlin: Manifesta 6 School Books, 2006.

<<http://www.errogrupo.com.br/v4/pt/apoio/pagina-principal-de-projeto/>>.