



REVISTA
APOTHEKE

Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina

ISBN 2447-1267

v.7, n.3 (2021)

Arte e seu ensino: são caminhos para todes?

Art and its teaching: are they paths for everyone?

El arte y su enseñanza: ¿son caminos para todes?

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-011
SEÇÃO TEMÁTICA	012
“VOCÊ PARECE UMA MENININHA!” Gritou minha professora do 3º ano do ensino fundamental: corpos dissidentes sexuais e de gênero na escola e nas aulas de arte Fábio José Rodrigues da Costa	013-035
Relações de poder e arte-educação: corpo/memória como força subversiva na pós-modernidade Roney Gusmão	036-053
Ampliando repertórios e imaginários a partir da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais Ana Valéria de Figueiredo, Lisa Nascimento Gomes de Miranda e Thamires Burlandy da Mota Chagas	054-068
Problematizando gênero a partir da arte: ações educativas para o combate a discriminações e violências contra mulheres Jocy Meneses dos Santos Junior e Jarlisse Nina Beserra da Silva	069-081
Pode uma mulher negra existir? Histórias para gente disposta Gilvânia dos Santos, Janaína Farias de Souza Ferreira e Raquel Santos	082-095
Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicos Raciais Imara Queiroz Bispo	096-109
Do Barroco a periferia - a complexidade da cultura do Século XVII e XVIII no campo curricular das artes visuais Lucas Almeida de Melo e Marcelo da Rocha Silveira	110-129
Arte, estética e política num percurso de formação docente em artes visuais: narrativas em uma performance art José Inacio Sperber e Carla Carvalho	130-148

Os Artes Educadores e a Atuação Profissional no Brasil: as Linguagens Artísticas no fazer docente 149-163

Michael Santos Silva e Juliana Marcondes Bussolotti

Arte Educação online? Estratégias educativas do MASP na pandemia 164-177

Aylana Teixeira P. Canto e Ana Helena da Silva Delfino Duarte

Seção Entrevistas 178

#aquareladudi: entrevista com Dudi Maia Rosa 178-188

Daniela Vicentini

EXPEDIENTE

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

Centro de Artes – UDESC/CEART

Chefe de Departamento: Prof. Dra. Elaine Schmidlin

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Alice de Oliveira Viana

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UDESC, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Marta Facco, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Organizadores do volume 7, número 3, ano 7, Dezembro de 2021

Ana Mae Barbosa

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Conselho Editorial Nacional

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Maria Helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Conselho Científico Internacional

Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha

José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal

Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá

Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal

Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos

João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal

Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha

Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina

John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos

Conselho de pareceristas

Revista Apotheke v.7, n.3, ano 7, Dezembro de 2021

Adriane Cristine Kirst Andere de Mello

Antonio José dos Santos Junior

Carla Juliana Galvão Alves

Diêgo Jorge Lobato Ferreira

Eduardo Moura

Filipe Rafael Gracioli

Flávia Pedrosa Vasconcelos

Francione Oliveira Carvalho

Gilvânia Pontes

Hélida Costa Coelho

João Paulo Baliscei

João Vítor Ferreira Nunes

Juliano Siqueira

Julio Soares

Juzelia Moraes Silveira

Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza

Michael Santos Silva

Nelson Fernando Inocencio da Silva

Olga Maria Botelho Egas

Priscila Leonel

Rosaura Ramis

Bolsistas

Caio Villa de Lima

Gustavo Eger Sawada

Diagramação

Caio Villa de Lima

Gustavo Eger Sawada

Miguel Vassali

Raony Robson Ruiz

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

A ARTE E SEU ENSINO: SÃO CAMINHOS PARA TODES?

Em tempos de pandemia, com a Covid19 espalhada pelo mundo, as relações humanas se tornaram estranhas, contaminando, além da doença, medos, violências, ódios, racismo, machismo, preconceitos de gênero, de cor e morte. Essas relações se tornaram tão inacreditáveis, que nos parecem desumanas. Mas, fazem parte do humano, o imaginário traz em simbologias, imagens boas e más. E, na pandemia, essas máscaras sociais caíram por terra quando tivemos que viver em isolamento e em contato direto com as famílias dentro de nossas casas. Seja em casa ou na rua, a violência prosperou.

Para alguns o armamento bélico resolve tudo, para nós o amor e as relações de afeto nos deslocam desses lugares de violência. E é nesse contexto de amor, que nos propomos pensar uma edição da Revista Apotheke voltada às questões das dissidências. A intenção é ressaltar o que temos de maravilhoso entre as pessoas que, geralmente, ficam à margem da sociedade e, que por isso são invisibilizadas. Essa é uma forma de resistência. Pessoas negras, indígenas, gays, não binárias, malhadas, misturadas, sejam como forem, seja a aparência que tiveram merecem ser respeitadas nas suas diferenças. Essas pessoas, geralmente excluídas por serem diferentes, fazem arte e se expressam por meio da arte. A arte é para todes. E temos inúmeras pessoas que fazem arte que não se enquadram em um padrão preestabelecido na sociedade patriarcal em que vivemos. Tirando do apagamento as narrativas que se contrapõem às hegemônicas, dando luz às histórias de vidas dissidentes. Pretendemos transformar essas narrativas e incluí-las nas aulas de artes visuais, cada vez mais. Essas/es artistas estão espalhadas pelo mundo, mais especificamente pelo Brasil e precisamos mostrá-las e apresentar como sua criação reverbera a vida que levam, muitas vezes nos esconderijos sociais. No ensino da arte, é urgente que tenhamos uma história de inclusão e que esses artistas sejam visibilizados nas leituras de imagens realizadas em sala de aula. É o desejo de um mundo mais igualitário e que aceita as contradições inerentes ao ser humano, uma sociedade democrática e com aulas de artes incluindo mais artistas trans, negras, indígenas, multicoloridas, diferentes, isto é, corpos dissidentes para um ensino de arte dissidente.

A partir dessas premissas, recebemos alguns textos que rompem com o padrão europeu do ensino da arte e traz reflexões sobre essas dissidências para o ensino da arte, nos dois primeiros artigos intitulados: "VOCÊ PARECE UMA MENININHA!" Gritou minha professora do 3º ano do Ensino Fundamental: corpos dissidentes

sexuais e de gênero na escola e nas aulas de artes” e “Relações de poder e arte-educação: corpo/ memória como força subversiva na pós-modernidade”, trazem para o centro da discussão o corpo de sujeitos, sejam artistas, estudantes e professores. Ambos apresentam “apontamentos teórico-metodológicos da Educação e da Arte/ educação Dissidentes para tensionar e confrontar o sistema educativo e social da modernidade/colonialidade”. No primeiro, o autor **Fábio José Rodrigues da Costa** apresenta várias referências de artistas e de imagens como “um exercício de nutrição estética quanto teórica. Apresentei artistas dissidentes sexuais e de gênero e suas práticas artísticas, ao mesmo tempo em que problematizei a escola enquanto sistema público de ensino e o quanto os sistemas educativos e sociais seguem obedientes à heterocolonialidade e a heteronormatividade”. Este é o foco desse dossiê, romper com a heterocolonialidade/normatividade nas aulas de artes, especialmente nas Artes Visuais. E o autor continua: “Tensionei e confrontei a modernidade/colonialidade a partir do pensamento dissidente, seja de dissidentes sexuais e de gênero ou não. Defendi a emergência da Educação e da Arte/Educação Dissidentes como um projeto emancipatório que precisamos lutar para construir hoje e termos um amanhã para todes”.

O segundo artigo, de autoria de **Roney Gusmão do Carmo**, continua com referências teóricas sobre o ensino de arte e os desafios apresentados na pós-modernidade para esse corpo que tem poder, memória e discursos apontando a morte do sujeito cartesiano e fazendo nascer nas suas fissuras um outro na pós-modernidade.

A articulação epistemológica entre poder, memória, corpo e discurso aqui se justifica pelo esforço de refletir sobre os desafios postos à arte-educação na pós-modernidade. Na influência do pensamento pós-estruturalista, a morte do sujeito cartesiano escancarou as brechas das próprias estruturas hegemônicas, pondo em ênfase o corpo e seus atravessamentos para além da razão monolítica. Com isso, entendo ser oportuno reforçar as possibilidades de pautar estas questões pelas linguagens artísticas e pelas experiências estéticas na escola, tendo em vista fissurar quaisquer reminiscências do essencialismo herdado da modernidade.

A nossa proposta é que esse dossiê sirva de exercício do pensar o ensino de arte transgredindo padrões pré-estabelecidos no patriarcalismo existente. “Exercita(r) a curadoria educativa como proposição para fruição e leitura de imagens nos processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes Visuais”, diz Fábio Rodrigues. E continua o autor: “articulando e interseccionando práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero com as questões de raça, classe, sexualidade, gênero, etnicidade e colonialidade. Defende a emergência da Educação e da Arte/ Educação Dissidentes anti-etnocida, antirracista, antitranslgbtfóbica, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista, antisexistista, transfeminista, decolonial”.

Continuando com os discursos “fora da curva”, transgredindo os padrões sociais e escolares, temos a inclusão de artistas mulheres negras e indígenas nos artigos que se seguem. O terceiro artigo intitulado: “Ampliando repertórios e imaginários a partir

da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais” traz a artista indígena Gê Viana, no qual as autoras **Ana Valéria de Figueiredo, Lisa Nascimento Gomes de Miranda e Thamires Burlandy da Mota Chagas** “Analisam os trabalhos da artista Gê Viana como uma possibilidade pedagógica que contribua para uma educação fortalecedora de sua criticidade e autonomia na construção de identidade e visão de mundo não hegemônicas”. Nesse artigo, as autoras buscam refletir sobre os “caminhos possíveis de construir uma educação artística anti-racista, anti-machista, decolonial, horizontalizada, consciente sobre os preconceitos em relação à classe, gênero, raça, etnia, dentre outras diversidades, propondo uma mudança social e ampliação da visão de mundo”.

No artigo seguinte: “Problematizando gênero a partir da arte: ações educativas para o combate a discriminações e violências contra mulheres”, de autoria de **Jocy Meneses dos Santos Junior e Jarlisse Nina Beserra da Silva**, tentaram refletir e incentivar o repúdio às violências e inúmeras discriminações contra as mulheres, delinear e executaram “ações educativas com a intenção de estimular uma postura reflexiva e crítica acerca das relações de gênero (...) discriminações e violências sofridas por mulheres, dentro e fora do campo da arte”.

“Pode uma mulher negra existir? Histórias para gente disposta”, de **Gilvânia dos Santos, Janaína Farias de Souza Ferreira e Raquel Santos**, traz as narrativas das três mulheres/professoras/educadoras e suas produções durante a pandemia de Covid19, enquanto corpos femininos negros. “histórias que se cruzam e podem ser lidas/vividas em vários territórios do nosso país, dentro de qualquer escola, mas em especial, nas públicas, onde ainda se concentram corpos à margem dos lugares considerados detentores de ‘poder’”. Discutindo com base nas “teorias de Kilomba (2019), bell hooks (2017) e Nilma Lino Gomes (2008)” para pensar as teorias e práticas no ensino de arte antirracista e contar histórias pessoais a partir das escrituras de Conceição Evaristo.

Dando continuidade aos artigos com temáticas antirracistas e dando visibilidade a artistas negras incluindo nas curadorias para trabalhar na “Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnico Raciais”, de autoria de **Imara Queiroz Bispo** “Tem como objetivo proporcionar o ensino das relações étnico raciais, destacando a importância dos/as negros/as na construção da sociedade brasileira para alunas e alunos da Educação Infantil a partir de diálogos decoloniais, utilizando metodologias dialógicas e expositivas”.

Pensando uma história da arte decolonial, **Lucas Almeida de Melo Marcelo da Rocha Silveira** escreveu o artigo: “Do Barroco a periferia a complexidade da cultura do Século XVII e XVIII no campo curricular das artes visuais”, refletindo sobre o Barroco e a Cultura do Século XVII e XVIII e as complexidades de seu ensino nas Artes Visuais.

(...) A busca errônea por uma arte apolítica, (...) esconde um abismo cultural sobre o papel da arte diante da sociedade e, além disso, ignora o racismo epistemológico do currículo”. O autor traz uma proposta de aproximar a história da arte barroca, por exemplo, com “o funk ostentação (que) é

uma cultura de reinvenção e resistências das periferias e suas relações as roupas de grife estão associados ao crescimento da classe social aos bens de consumo antes renegados à periferia. (...) Assim, ainda que o período barroco seja visto por muitos como algo relativo a séculos passados, ele está na base daquilo que se pode entender como um dos pressupostos da modernidade.

As discussões entre a arte e a cultura são sempre enriquecidas em aulas em que escolhemos falar sobre um período como o barroco, repleto de problemas políticos, econômicos e sociais, rompendo com uma história linear e colonial.

“Arte, estética e política num percurso de formação docente em artes visuais: narrativas em uma performance art”, de autoria de **José Inacio Sperber** e **Carla Carvalho**, discute sobre “a micropolítica na arte contemporânea por meio de uma performance art intitulada: ‘Cartas a um armário’”. A pesquisa analisa cartas (narrativas) de experiências que marcam os corpos de estudantes/ professores de arte num contexto acadêmico de um curso de licenciatura em Artes Visuais. Temos por objetivo compreender as relações entre a arte e política em contexto micropolítico de uma performance art na referida ocasião”. Nesse artigo o formato e o conteúdo são apresentados em complementaridade, rompendo com um padrão estilístico na escrita, além do conteúdo.

No artigo “Os Artes Educadores e a Atuação Profissional no Brasil: as Linguagens Artísticas fazer docente”, de **Michael Santos Silva** e **Juliana Marcondes Bussolott**, discute principalmente a lei nº 13.278/2016, criada pelos arte/educadores da Federação de Arte/educadores do Brasil (Faeb) em 2016, com o intuito de obrigar todas as escolas do Brasil a contratar professores com formação em Artes Visuais, Dança, Música e/ou teatro, e que em cinco anos todas as escolas deveriam se atualizar na contratação e/ou investir em formação dos professores da escola. Não é uma lei que incentiva a polivalência. Quando foi aprovada, eu era Presidenta da Faeb e fui à Câmara dos Deputados, em Brasília, para expor a necessidade de contratação de professores com formação. Que também gostaríamos de colocar quatro profissionais das artes visuais, da dança e do teatro, mas os deputados da comissão de Cultura e Educação, na época, pressionados pelos donos das escolas privadas não aceitaram. Essa Lei não se coaduna com a Base Nacional Comum Curricular que praticamente tira o ensino de arte do currículo. Mas, o artigo traz as compreensões dos professores brasileiros sobre a Lei e as relações que fazem a ela.

“Arte Educação online: Estratégias educativas do MASP na pandemia”, de **Aylana Teixeira P. Canto** e **Ana Helena da Silva Delfino Duarte**, reflete sobre uma atividade realizada pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) durante a pandemia. “Dentro desse contexto, objetivamos explicitar algumas interlocuções estabelecidas pelo MASP e seus públicos por meio do projeto “Masp Desenhos em Casa”, entre 2020 e 2021”. Os estudos “estão pautados na Abordagem Triangular, posto que o projeto estudado relaciona as obras do acervo do museu por intermédio da linguagem do desenho”.

E por fim, “#aquareladudi: entrevista com Dudi Maia Rosa”, realizada por **Daniela Vicentini**, “trata de uma entrevista com o artista paulistano Dudi Maia Rosa (1946) a respeito da sua consistente produção de pinturas em aquarela, realizada ao longo da sua carreira”. Inserimos esta entrevista por acreditar que a técnica de aquarela não está no patamar das mais respeitadas, não faz parte do primeiro escalão das artes visuais, portanto também é uma pintura da transgressão.

Em um período de pandemia, todes estamos bem atarefades em nossas rotinas remotas, quando se tem um equipamento adequado a essas tarefas (pensando em nossos estudantes), a isso se soma a sobreposição de tarefas domésticas e profissionais, família, amigos e companheiros de trabalho (online) se intercalam, às vezes provocando alguns constrangimentos. Tempos que geram problemas psíquicos, angústias e um sentimento de incapacidade e irresponsabilidade, muitas vezes. Com tudo isso, agradecemos imensamente aos autores dos artigos aqui apresentados. Agradecimento muito especial e muito amoroso, pela paciência e consideração de toda equipe da Apotheke, em especial à Jociele Lampert e Fábio Wosniak.

Ana Mae Barbosa
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Organizadoras do volume



Seção Temática

**“VOCÊ PARECE UMA MENINHA!”
Gritou minha professora do 3º
ano do ensino fundamental:
corpos dissidentes sexuais
e de gênero na escola e nas
aulas de arte**

“YOU LOOK LIKE A LITTLE GIRL!” SHOUTED MY TEACHER OF THE 3rd
YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: SEXUAL AND GENDER DISSIDENT BODIES
IN SCHOOL AND ART CLASSES

“¡PARECES UNA NIÑA!” GRITÓ MI MAESTRA DE 3º CURSO DE PRIMARIA:
CUERPOS DISIDENTES SEXUALES Y DE GÉNERO EN LA ESCUELA Y LAS
CLASES DE ARTE

Fábio José Rodrigues da Costa¹

¹ Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Endereço eletrônico: fabio.rodrigues@urca.br.

RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar apontamentos teórico-metodológicos da Educação e da Arte/Educação Dissidentes para tensionar e confrontar o sistema educativo e social da modernidade/colonialidade. Problematiza a escola enquanto sistema público de ensino e sua pedagogia “autoritária”, do “medo” e da “masculinidade compulsória” para legitimar a “heterorazão” como verdade única. Exercita a curadoria educativa como proposição para fruição e leitura de imagens nos processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes Visuais, articulando e interseccionando práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero com as questões de raça, classe, sexualidade, gênero, etnicidade e colonialidade. Defende a emergência da Educação e da Arte/Educação Dissidentes antiethnocida, antirracista, antitranslgbtfóbica, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista, antisexistista, transfeminista, decolonial.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Dissidente; Arte/Educação Dissidente; Práticas Artísticas; Dissidências Sexuais e de Gênero; Curadoria Educativa

ABSTRACT

The objective of the article is to present theoretical-methodological notes of Education and of Dissident Art Education to tension and confront the educational and social system of modernity/coloniality. It problematizes the school as a public education system and its “authoritarian” pedagogy of “fear” and “compulsory masculinity” to legitimize “heteroreason” as a single truth. It exercises educational curation as a proposition for the enjoyment and reading of images in the teaching, learning and creation processes in visual arts, articulating and intersecting artistic practices of sexual and gender dissidences with issues of race, class, sexuality, gender, ethnicity and coloniality. Defends the emergence of Education and Art Education Dissidents antiethnocidal, antiracist, antitranslgbtphobic, antipatriarchal, anticapitalist, anticapacitist, antisexistist, transfeminist, decolonial.

KEY WORDS

Art Teaching; Art Education; Polyvalence; Artistic Languages; Law nº. 13.278 / 2016.

RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar apuntes teórico-metodológicos de la Educación y de la Educación Artística Disidentes para tensar y confrontar el sistema educativo y social de la modernidad/ colonialidad. Problematiza la escuela como sistema de educación pública y su pedagogía "autoritaria" del "miedo" y la "masculinidad obligatoria" para legitimar el "heterorazón" como una sola verdad. Ejerce la curaduría educativa como propuesta para el disfrute y lectura de imágenes en los procesos de enseñanza, aprendizaje y creación en artes visuales, una articulación e intersección entre las prácticas artísticas de las disidencias sexuales y de género con temas de raza, clase, sexualidad, género, etnia y colonialidad. Defiende la emergencia de la Educación y de la Educación Artística Disidentes anti-etnocidas, antiracistas, antitranslgbtphobic, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitador, antisexista, transfeminista, decolonial.

PALABRAS CLAVE

Educación artística; Enseñanza del arte; De múltiples fines; Lenguajes artísticos; Ley N ° 13.278 / 2016.

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança homossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança de mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual?

Paul B. Preciado.

INTRODUÇÃO

Início este artigo com essa epígrafe e com as seguintes indagações: Haveria como reparar os danos causados às crianças e adolescentes que ouviram uma professora ou um professor falar em alto e bom tom que ele ou ela pareceria uma “menina” ou um “menino” dada sua performatividade? Que impactos essas atitudes provocaram e ainda provocam na vida escolar para essas crianças e adolescentes? Até que ponto as/os profissionais da educação que atuam em contextos escolares colaboram para a heterossexualidade compulsória e para os discursos de ódio? Sabem essas professoras e professores que seus posicionamentos são TRANSLGBTFÓBICOS? A partir dessas indagações venho sistematizando alguns apontamentos a favor de um projeto educativo emancipatório que dê lugar à Educação e à Arte/Educação Dissidente, entendidas aqui como anti-etnocida, antirracista, ANTITRANSLGBTFÓBICA, antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista, antisexistista, transfeminista (NASCIMENTO, 2021) e decolonial.

A defesa desse projeto emancipatório está diretamente imbricada com minha existência, resistência e (re)existência, pois já cheguei a casa dos cinquenta e ainda vivencio situações de opressão, humilhação, desqualificação, exclusão e violência por ser um dissidente sexual. Como nos lembra Batista e Boita (2018, p. 252),

De fato, branco ou preto, rico ou pobre, das capitais ou dos interiores, de dia ou a noite, em casa ou na rua, nenhum LGBT brasileiro está seguro no país que mais mata pessoas desse perfil no mundo.

Daí porque esse artigo trate das dissidências sexuais e de gênero (COLLING, 2011; 2015; 2019), corpos dissidentes que juntamente com outras dissidências ingressam, as vezes permanecem ou são expulsos das escolas porque o sistema educativo e social, pune “qualquer forma de dissidência com ameaça, intimidação e até a morte” (PRECIADO, 2020, p. 72).

Ao tratar dos corpos dissidentes sexuais e de gênero, seja em contextos escolares e não escolares, intersecciono com as questões de raça, classe, sexualidade, gênero, etnicidade e colonialidade (REA, 2020), uma vez que “*there is no modernity without coloniality*” (não há modernidade sem colonialidade), segundo Sandeep Bakshi (2016, p. 2). E essa modernidade/colonialidade é heterocolonial segundo Preciado (2020).

A modernidade/colonialidade e a heterocolonialidade inventaram a escola

enquanto sistema público de ensino na Prússia do final do século XIX, tendo por objetivo escolarizar e profissionalizar os setores médios urbanos ocidentais (SOUZA, 2004). E os sistemas públicos de ensino se fundamentam a partir do princípio da escolarização para “todos”,

legitimadora do exercício profissional, seriada, hierárquica, com um professor de turma no I Ciclo (até à 4ª série no Brasil) e professores por disciplinas a partir do II Ciclo (ou da 5ª série do ensino fundamental, no Brasil), com um diretor e supervisores (SOUZA, 2004, p. 48).

O conhecimento previamente definido e legitimado a ser ensinado pela escola e aprendido pelos estudantes reafirmaria, nessa perspectiva, a submissão dos corpos às normatividades a partir das políticas do corpo e da sexualidade cientificamente reconhecidas pelo Estado. Para melhor compreensão da relação entre conhecimento e submissão de corpos pela escola enquanto sistema público de ensino, precisamos recorrer às teorias críticas do currículo e sua perspectiva do currículo como produção (SILVA, 1995), pois “é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”” (SILVA, 1995, p. 194). Nesse sentido, o currículo da modernidade/colonialidade se mantém hegemônico, isso porque

o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 1995, p. 194).

Se no século XVIII uma “pedagogização do sexo” (FOUCAULT, 2020), enquanto dispositivo de saber e poder se desenvolvia com o objetivo de proteger as crianças “desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo” (p. 114); os currículos dos sistemas públicos de ensino que se organizaram no final do século XIX, na Europa, deram os contornos e fixaram os procedimentos didático-pedagógicos e serviram de referência e modelo para outros sistemas educativos, como ocorreu na América Latina.

Essa pedagogização não foi só sobre o sexo, mas também sobre as representações de gênero, de raça, de classe e de nação (SILVA, 1995). Ao longo dos 150 anos da escola enquanto sistema público de ensino, o currículo e seus componentes têm sido um lugar de fala de alguns sujeitos; enquanto outros são ignorados (LOURO, 2003). Ao mesmo tempo em que

conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade (LOURO, 2003, p. 88).

É exatamente sobre os ignorados, entendidos aqui como os corpos dissidentes sexuais e de gênero, que busco tensionar o pensamento educacional brasileiro,

ou a “vocalização normalizadora da educação” (LOURO, 2020, p. 188). Para esse tensionamento, trago contribuições partindo de minha área de atuação, ou seja, a formação inicial e continuada de professoras e professores para o ensino do componente curricular Arte, especificamente as Artes Visuais, articulando arte e dissidências sexuais e de gênero.

Para melhor compreensão sobre o recorte e organização de meu pensamento e o entrelaçamento entre a Educação e a Arte/Educação Dissidente, desejo que essa micronarrativa, essa microanálise, esse “texto/tempo” ou esse “tempo/texto”, tensione e ajude a desconstruir a noção de epistemologia da verdade única (KINCHELOE, 1997) que ainda predomina no imaginário de professoras e professores, além dos profissionais não docentes, assim como, de alguns estudantes de que a escola é um lugar para corpos heteronormativos, binários e cisgeneros; portanto, se recusam a coexistir e coabitar com corpos dissidentes sexuais e de gênero. Como nos lembra Costa (2019):

Na terceira série e na mesma escola tive uma professora negra que se vestia de forma muito elegante com suas meias calças e blusas de mangas longas. Estava sempre com os cabelos arrumados e pranchados e com o rosto embaquecido com o pó compacto que usava. Ela sempre me lembrava que eu era um menino “assim”, parecido com uma “menina”. Não entendia o que ela dizia, mas notava que não era algo bom (COSTA, 2019, p. 233).

A narrativa autobiográfica de Costa (2019), tensiona, para mim, a pergunta/chamada para o dossiê no qual pretendo que este artigo amplie o debate, pois embora defenda que a “Arte e seu ensino sejam um caminho para todes”, não posso fazê-lo tomado apenas por minhas paixões ou por meu entendimento, devo considerar que professoras e professores do componente curricular Arte/Artes Visuais, ao realizarem curadorias educativas (MARTINS, 2011), ao investigarem e selecionarem artistas e suas práticas artísticas para os processos de ensino, aprendizagem e criação artística, alguns por medo, outros por desconhecimento e muitos por defenderem a heterossexualidade compulsória, excluem artistas mulheres (negras/brancas/indigenas), travestis, transexuais, intersexuais e lésbicas. O mesmo ocorre em relação aos artistas gays, bissexuais e homens trans. Claro que temos excessões e as reconheço e parabenizo, mas não posso aqui considerar as excessões, mas sim defender curadorias educativas que sejam norteadas pelas pluralidades e diversidades das experiências humanas.

Não posso ignorar o fato de que nem todas as professoras e professores tem acesso às práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero que circulam nas exposições pelo país, embora a maioria se concentre nos grandes centros urbanos. Também não posso ignorar que licenciadas e licenciados em artes não chegaram a todas as escolas, nem a todos os níveis, até porque seguimos com a prática de destinar as aulas de Arte para docentes sem formação na área.

Nesse sentido e partindo do pensamento de Martins (2011), trago uma curadoria educativa que selecionei e organizei para nosso exercício de nutrição estética

(MARTINS, 2011); um exercício de fruição e leitura de imagens que nos aproxime dos modos de pensar/criar desde as margens/marginalidades que os corpos dissidentes sexuais e de gênero vivem. Essa proposição pode colaborar para refletirmos sobre a emergência da Educação e da Arte/Educação Dissidente.

Para começarmos nosso percurso por essa curadoria educativa trago a instalação “Sobre este mesmo mundo”, 2009 (Figura 1), da artista mineira Cinthia Marcelle (1974-). A instalação foi exibida na 29ª Bienal de São Paulo em 2010 e fez parte da exposição Educação pela Pedra, exibida de maio a setembro de 2021 no Museu Paranaense numa parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) de Recife - PE com curadoria de Moacir dos Anjos.



Figura 1: Sobre esse mesmo mundo. Instalação, 2009. Foto: SECC Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria>

Quais conexões ou atravessamentos podemos fazer a partir da instalação com nossas experiências escolares? Quais lembranças da escola ela aciona? E quais os esquecimentos? O que se escrevia com o giz sobre a lousa? Ainda encontramos nas escolas urbanas e do campo esse tipo de lousa? O que aprendemos e o que desaprendemos? Quantas aulas foram dadas? Quais relações podemos fazer entre “Sobre este mesmo mundo” com “Education by Stone” (Educação pela Pedra, 2016, Figura 2), da mesma artista?

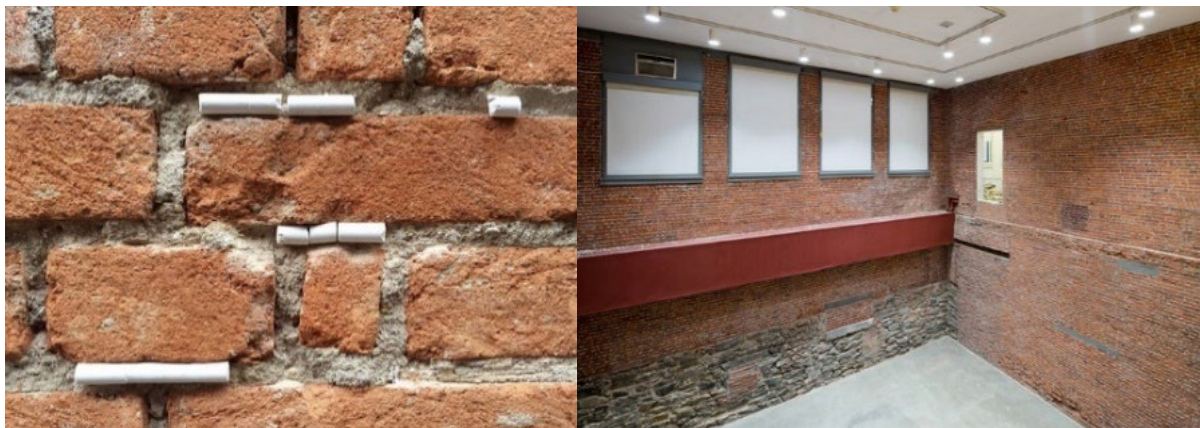


Figura 2: Education by Stone, Instalação. 2016. Fonte: <http://www.dreamideamachine.com/en/?p=20943>

O processo de criação para *Education by Stone* (2016) exigiu da artista o uso de 20 mil pedaços de giz que alojou em frestas das altas paredes de tijolos da galeria no prédio do MoMA PS1, em Nova York; o prédio antes de ser uma instituição de arte, foi uma escola. Mas o que tem em comum as duas instalações? O que une a instituição de arte com a instituição escola? Quem frequentou a escola e quem frequenta o MoMA PS1? Qual a relação entre *Education by Stone* com a frase “O museu é uma escola. O artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões”, de Luis Camnitzer?

As imagens acima não estão relacionadas às práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero, mas ao pensamento dissidente que, partindo da lousa e do giz, instrumentos tecnológicos adotados pelos sistemas públicos de ensino, sobre os corpos que sentados, separados por sexo (meninos de um lado da sala e meninas de outro), enfileirados e olhando para frente, onde se posiciona a professora ou o professor e a lousa, recebiam e ainda recebem, com uso ou não dessa tecnologia, as instruções a serem rigorosamente seguidas para impedir que seus corpos e suas sexualidades se desviassem ou se desviem das normas. Ninguém poderia desviar das normas e isso inclui as aulas de Arte, ou melhor, da então Educação Artística que foi introduzida no sistema público de ensino no Brasil com a Lei nº 5.692/71.

A política e a pedagogia do controle social dos corpos são anteriores à escola enquanto sistema público de ensino tanto na Europa, quanto no Brasil. A criação e introdução da Educação Artística no currículo do sistema público de ensino, não poderia fugir à regra e muito menos ser considerada uma conquista de professoras e professores de Arte do campo progressista como nos lembra Barbosa (2014), até porque a ditadura militar que se instalou no Brasil, com o golpe de 1964, primeiro criou a Educação Artística com a reformulação do sistema educativo, pós o decreto do Ato Institucional Nº 5, em 1968. O AI-5 foi a demonstração do nefasto projeto dos militares e seus apoiadores à liberdade de expressão e aos direitos políticos no país. É nesse contexto que em 1973 é criada a Licenciatura em Educação Artística para formar as primeiras professoras e os primeiros professores de Arte no Brasil.

Muitas vezes quando nos referimos a criação da Educação Artística, esquecemos

que na mesma Lei também foi criada a Educação Moral e Cívica que se tornou, como a Educação Artística, obrigatória em todos os níveis do ensino. Segundo Fico (2018, p. 14), após o AI-5 foi criado “um efetivo aparato de repressão política” no Brasil. Este aparato apresentou duas dimensões interligadas entre si, uma “saneadora” e outra “pedagógica” (FICO, 2018). A primeira tinha a função de eliminar o “germe do comunismo” e, a segunda, de instituir uma “pedagogia autoritária”, uma “pedagogia do medo” e, segundo Miskolci (2020), uma “pedagogia da masculinidade”.

Essa pedagogia da masculinidade, orientadora das práticas docentes não foi suficiente para impedir que nas escolas os corpos dissidentes sexuais e de gênero se fizessem presentes, mas sobreviver exigiu estratégias como relata Megg Rayara Gomes de Oliveira, no livro “O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação” (2020):

Do fundo da sala de aula, da última carteira, eu observava atentamente tudo o que acontecia na sala de aula e adotava posturas que pareciam atender às expectativas dos/as professores/as. Nos momentos em que o riso era autorizado, eu ria. Nos momentos em que o silêncio era exigido, eu me calava. Assim meu boletim, a materialização de uma encenação constante, era a prova de que o ajustamento proposto pela escola estava funcionando. (OLIVEIRA, 2020, p. 30-31).

Nossas estratégias, conscientes ou não, não foram suficientes para que outras irmãs e irmãos existissem apesar da escola. Mas a escola enquanto sistema público de ensino, continua sequestrada pelo heterossexismo, pela exclusão das dissidências sexuais e de gênero e pela naturalização da TRANSLGBTFOBIA (CONEJO ESPEJO, 2017).

CURADORIA EDUCATIVA ORIENTADA PELA ARTE/EDUCAÇÃO DISSIDENTE



Figura 3. Randolpho Lamonier. Série Crônicas de retalho. Bordado e costuras em tapetes, 60x40, 2015-2019 Fonte: https://periscopio.art.br/wp-content/uploads/2020/04/PORTF%C3%93LIO_RANDOMOLPHO-LAMONIER.pdf

Tenho apresentado a imagem acima (Figura 3), tanto em aulas, palestras, rodas de conversa e em textos submetidos a congressos, seminários e jornadas. Meu encontro com o artista e sua prática, ocorreu em uma gira virtual com o tema “Cultivar as Re-existências” (2020), promovida pelo Estúdio de Pintura Apotheke do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte - NEPEA e o Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq, do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. A gira teve como participantes a Lucimar Bello, o Afonso Medeiros, a Ana Del Tabor e eu, com mediação da Jocielle Lampert e do Fábio Wosniak. Durante a fala da Lucimar Bello, tivemos acesso à série Profecias (2018) do artista brasileiro Randolpho Lamonier (Contagem-MG, 1988-). Enquanto seguíamos, entre telas, a exposição da Lucimar, fui a busca de mais informações sobre o artista. Logo descobri que a série contém outros objetos/profecias que não foram selecionados pela Lucimar e, imediatamente, me perguntei o porquê.

Encerrada a gira virtual, minha curiosidade não deixou ir para a cama, então segui por toda a madrugada, navegando por páginas e páginas e conhecendo a prática artística de Lamonier, um jovem filho de costureira e graduado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Destaco aqui que da série Profecias meu olhar parou diante da imagem abaixo (Figura 4)



Figura 4. Randolpho Lamonier. Profecias. Costura e bordado em tecido, 150x200, 2018-2019 Fonte: https://periscopio.art.br/wp-content/uploads/2020/04/PORTF%C3%93LIO_RANDOLPHO-LAMONIER.pdf

Com o olhar parado diante da imagem vieram as seguintes questões: O Brasil é ou não um Estado laico? A que igrejas se refere o artista? O que seria um exército queer? Segui explorando a prática artística de Lamonier e chego à série Crônicas de Retalho (Figura 5) na qual usando agulhas, fios, bordados e retalhos de tecido sobre tapetes simples e baratos, o artista cria micronarrativas. Sobre o tapete como suporte o artista bordou seu nome e em seguida a frase em maiúsculas: "BIXA RETORNA À ESCOLA PARA SE VINGAR E TOCAR O TERROR". Além do texto bordado, uma representação da figura humana segurando um revólver é aplicada ao tapete, sugerindo a representação de uma bicha. A composição tem um tom forte e ao mesmo tempo sugere um gesto de reparação pelas injustiças e opressões enfrentadas pelas dissidências sexuais e de gênero no Brasil e em toda a América Latina. Segundo Cornejo Espejo (2017, p. 881) "*al igual que en el resto del continente, el heterosexismo, la omisión de la diversidad sexual, la exclusión de las disidencias sexuales y la naturalización de la homofobia hacían parte del cotidiano escolar.*"

Ao ler as imagens das séries de bordados, elas ativam minha memória e me fazem retornar à minha infância e início da adolescência, marcada por uma educação em geral e uma educação escolar voltada para a heteronormatividade, a binaridade e a cisnormatividade. E sobre a escola e sua pedagogia de controle dos corpos, Oliveira (2020, p. 31), acrescenta: "A escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real."

Mesmo consciente do caráter ficcional da micronarrativa do artista Randolpho Lamonier, me vi envolto em indagações sobre em que época, lugar e escola algo assim teria acontecido. Na verdade não conheço, mas conheço outra realidade como narrado por Angela Davis (2019) sobre o assassinato do estudante Lawrence King de Oxnard, Califórnia, que levou um tiro na cabeça por um colega dentro do laboratório de informática da escola onde estudavam, logo após King passar a usar salto alto e batom e na escola assumir sua orientação sexual e identidade de gênero. O jovem que cometeu o crime tinha apenas quatorze anos. Conheço também o caso do jovem estudante de onze anos que ao propor como tema para um trabalho o Mês do Orgulho LGBT, foi violentamente atacado no grupo do *Whatsapp* de uma escola pública da cidade de Campinas - SP. A violência partiu também da diretora e de uma professora e isso aconteceu em junho de 2021.

O que tem em comum a série Crônicas de Retalho do artista Lamonier, o relato do assassinato do jovem Lawrence King por Angela Davis, a atitude do estudante e a reação da escola com *The Experiment*, 2012 (Figura 5), do casal de artistas Michael Elmgreen e Ingar Dragset?



Figura 5: *The Experiment*, 2012, Resina de poliéster, fibra de vidro, tinta acrílica, olhos de vidro, cabelo humano, madeira, laca, espelho, peças de metal, couro. Foto: Steven Probert. Fonte: <https://filthydreams.org/2016/10/16/failure-may-be-your-style-undetectable-queer-time-in-elmgreen-dragsets-changing-subjects/>

O que a criança com saltos e batom vê ao olhar para o espelho? Além do próprio reflexo da criança, o que mais o espelho mostra? Esta imagem nos ajuda a pensar no amanhã para “crianças em dissidências com o corpo, com o gênero, com a sexualidade, com a infância e com a educação” (RODRIGUES, 2018, p. 7)?

Lendo a imagem de *The Experiment* volto meu pensamento para o que Preciado (2020) define como defesa do “direito de todo corpo – independentemente de sua idade, de seus órgãos sexuais ou genitais, de seus fluidos reprodutivos e de seus órgãos gestacionais – à autodeterminação de gênero e sexual.” (PRECIADO, 2020, p. 73). Mas, fundamentalmente, desde uma perspectiva das dissidências sexuais e de gênero reivindicar, ainda segundo o autor, “O direito de todo corpo de não ser educado para transformar-se exclusivamente em força de trabalho ou força de reprodução.” (PRECIADO, 2020, p. 73).

Nesse sentido, como um corpo dissidente sexual, penso que as práticas artísticas

das dissidências sexuais e de gênero estão há muito tempo problematizando, tensionando o sistema social e educativo hegemônico que estamos imersos, chamando para lutarmos hoje para construir o amanhã (FREIRE, 2014) livre de todas as formas de desigualdades e opressão.

Até que ponto somos livres da opressão ou em que momento nos tornamos opressores? Por que a pintura *Travesti da Lambada e Deusa das Águas* que compõe a série *Criança Viada* (2013), tinta acrílica, óleo e spray sobre tela, 100cm x 100cm (Figura 6), da artista cearense Bia Leite (1990-), foi tão atacada quando exposta na exposição *Queermuseu: Cartografias das Diferenças na Arte Brasileira*, com curadoria de Gaudêncio Fidelis? Que mudanças operaram entre o ano de 2016 e 2017 para que a série completa fosse exibida (Figura 7) no XIII Seminário LGBT, na Câmara dos Deputados em 2016?



Figura 6: Série *Criança Viada*, acrílica óleo e spray sobre tela, 100cm x 100cm, 2013. Fonte: <https://www.revistacircuito.com/arte-observada-bia-leite/>



Figura 7: Exposição da Série Criança Viada, Bia Leite, 2016. Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/serie-de-obras-crianca-viada-ja-esteve-na-camara-dos-deputados/>

Como professor dissidente sexual (bicha/bixa) que se dedica à formação inicial e contínua de professoras e professores para o exercício da docência em Arte na educação básica, tenho o dever de nos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes/artes visuais, fundamentados em abordagens teórico-metodológicas que orientam minha ação docente, minha prática pedagógica e minhas curadorias educativas, problematizar “o caráter normal e natural da heterossexualidade” (LOURO, 2003, p. 90). Assim como, de desconstruir a função da escola como uma fábrica de heterossexualidade e de sua aparente assexualidade (Preciado, 2020).

Como um professor propositor (MARTINS, 2011), compreendo a função educativa da arte porque

ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades (CANTON, 2009, p. 12-13).

No entanto, quando não temos acesso as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero, seja pela promoção de exposições individuais e/ou coletivas, ou por meio de curadorias educativas, nossa existência permanece apagada da vida. Segundo Bia Leite (*Apud* Paleólogo; Ribeiro, 2020, p. 357):

Acredito que a arte tem o poder de alargar as portas da subjetividade de quem participa, como artista ou público. há uma troca de mundos interiores, um engrandecimento de perspectivas de mundo. Quando nos sentimos só

e conhecemos algo que nos representa não nos sentimos mais tão sozinhos, seja no cinema, na música, na dança, literatura, pintura, etc.

O pensamento de Leite converge com a afirmação de Barbosa (1998, p. 16), de que “Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.” Mas, a heterocolonialidade e a colonialidade do saber, deu lugar a um tipo de aprendizagem promovido pela escola “na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero, através da exigência constante de nomeação e identificação normativas.” (PRECIADO, 2020, p. 196).

Nesse sentido, pensar a Educação e a Arte/Educação Dissidentes é pensar a prática artística das dissidências sexuais e de gênero como “expressão pessoal e como cultura”. É desaprender para aprender com Barbosa (1998, p. 16), que “Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o invídiu no lugar ao qual pertence”.

A Educação e a Arte/educação Dissidentes entendem o currículo como um dispositivo de poder para regular e controlar os corpos e moldá-los ao que reconhece como gênero, raça e classe. Portanto, a Educação e a Arte/educação Dissidentes articulam as teorias curriculares com as políticas educacionais do corpo e se recusa a aceitar qualquer projeto educacional ao qual o corpo esteja subordinado (SILVA, 1995). Mas é no corpo que opera a sexualidade, as identidades e as performatividades de gênero, por isso a Educação e a Arte/Educação Dissidentes não se propõem a monitorar e censurar o corpo dentro da escola como dispositivos para garantir sua suposta normalidade (BENTO, 2011), nem tampouco

a excluir de nosso mundo, para que ele possa ser Mundo, tudo o que consideramos sujo, cuja falta de asseio e sujeira provocam repugnância, tudo aquilo que revolta a consciência, que é moralmente baixo, abjeto, torpe e que não respeita as regras do decoro, da decência, da normalidade. (DIAS, 2011, p. 26).

Como afirmam Costa e Huerta (2020, p. 9), “As práticas educativas que se orientam por modelos são normativas, portanto, contraria ao que defende às práticas educativas dissidentes”. Porém romper com práticas educativas normativas requer aceitarmos que a escola enquanto sistema público de ensino se converteu em uma “fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual.” (PRECIADO, 2020, p. 196).

Pensar a Arte/Educação Dissidente é um projeto no qual devemos insistir, pois as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero estão a confrontar a razão heterocolonial (PRECIADO, 2020) “como uma imposição, como uma construção” (COLLING, 2011, p. 15). A ausência dessas(es) artistas e de suas práticas em sala de aula faz com que a Arte/Educação contemporânea permaneça alheia às representações de gênero e sexualidade tanto na prática artística quanto nas culturas visuais contemporâneas, bem como, alinhada com a falta de representação na história

da arte (DIAS, 2011).

Se a escola enquanto sistema público de ensino é jovem, tão jovens são os sistemas públicos de ensino na América Latina, mas isso não significa que as nossas escolas tenham elaborado seus próprios projetos educativos. Infelizmente, a naturalização e a normatização dos corpos, desde uma perspectiva da heterossexualidade compulsória, como projeto da heterocolonialidade continua orientando os saberes das escolas em todas as áreas do conhecimento. E isso se aplica ao ensino de Arte/Artes Visuais que parece ainda não compreender que o corpo está imbricado pela linguagem, pela cultura e pelo poder.

As práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero estão causando conflitos cognitivos sobre todas as verdades e certezas do imaginário modernista da colonialidade e nos forçando a “aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008), a partir das epistemologias do Sul que buscam

identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. (SANTOS, 2019, p. 18).

Voltando à nossa nutrição estética e teórica, a partir de uma curadoria educativa que seleciona as práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero, proponho novamente um exercício de leitura (Figura 8). Propositamente não inseri informações de autoria ou título da imagem para evitar conduzir o olhar da leitora ou do leitor. Antes de seguir com a leitura do texto, por quanto tempo você consegue olhar para esta imagem? O que vê? Do que trata? Esse corpo existe ou é mais uma ilusão da arte? Ao fazer sua curadoria educativa a incluiria?



Figura 8: Cassils Advertisement: Homage to Benglis, 2011. (Fonte: <https://www.cassils.net/cassils-about-the-artist>).

Ao propor essa imagem em exercício de nutrição estética para estudantes da licenciatura, como também para professoras e professores em exercício da docência, tenho me deparado com narrativas que apontam para a impossibilidade de exibição dessa imagem para estudantes da educação básica. Alguns argumentam que a escola não permite e que possivelmente teriam problemas. Outros chegam a dizer que perderiam o emprego, tanto na escola pública, quanto particular. Isso aconteceria com você?

Vamos então saber um pouco sobre o artista. Seu nome é Cassils, um artista performático, fisiculturista e personal trainer de Montreal/Canadá. Vive atualmente em Los Angeles nos Estados Unidos. Sua prática artística e poética trata das formas de violência, representação, luta e sobrevivência LGBTQ+, integrando feminismo, arte corporal e estética masculina gay. Cassils é gênero não-conformado e transmasculino.

Quantas artistas travestis você conhece? E trans? Você selecionaria para sua curadoria educativa imagens das práticas artísticas de artistas travestis e trans?

O medo, o receio, a preocupação que estudantes da licenciatura e professoras e professores que exercem a docência em Arte/Artes Visuais comentam sobre exibirem ou não imagens de práticas artísticas das dissidências sexuais e de gênero, não pode ser ignorada. Afinal de contas a escola enquanto sistema público de ensino sempre esteve orientada pela pedagogia do medo e esse medo aprendemos desde crianças quando passamos a frequentar a escola. Segundo Eisner (1998, p. 22), *"las imágenes de enseñanza, de aula y de lo que es una escuela se adquieren temprano en la vida"*. Ainda para o autor:

La docencia es la única profesión que conozco en la que la socialización profesional empieza a los cinco años. En consecuencia, las personas que enseñan han tenido años para internalizar una serie de expectativas respecto de lo que los maestros hacen y de cómo son las escuelas. Por eso producir un cambio significativo en las escuelas requiere, entre otras cosas, cambiar las imágenes que los maestros tienen de su trabajo. (EISNER, 1998, p. 22).

Se as dissidências sexuais e de gênero já estão nas escolas, por que imagens das práticas artísticas de dissidentes sexuais e de gênero não podem entrar nessas mesmas escolas? A resposta a esta questão não é simples, mas segundo Eisner (1998, p. 24), as características das escolas *"son tan comunes que a veces las consideramos naturales, olvidando que se trata de productos culturales que bien podrían ser diferentes"*.

Mas como a escola enquanto sistema público de ensino pode vir a ser diferente? Aqui temos outra questão complexa, até porque a escola não é a única instituição normalizadora com a qual convivemos. Toda a sociedade tem se guiado por esta concepção na qual a normalização e a heteronormatividade compulsória se constituíram na base de nossas relações sociais. Daí se anunciam os desafios da Educação e da Arte/Educação Dissidentes que objetivam uma educação não normalizadora ou uma aprendizagem pelas diferenças (MISKOLCI, 2020). Uma aprendizagem pelas diferenças que entende e defende que *"A escola é também um lugar onde buscamos entender sobre as sexualidades, onde diversos discursos se cruzam e disputam espaço*

no processo de subjetivação” (FERRARI; OLIVEIRA, 2018, p. 49).

Penso que aprender pelas diferenças exija de nós desaprender e desaprender significa subverter todas as formas de naturalização que domina nosso imaginário. Seguindo com nosso exercício de fruição e leitura de imagens, apresento “Mulher Indígena e Sapatão” (Figura 9), ilustração digital, 2019 de Yacunã, artista indígena da etnia Tuxá de Rodelas/Bahia. O que você vê na imagem? O que a figura feminina tem em seu ombro? Que significa estas cores? Antes dessa imagem já havia pensado sobre mulheres indígenas lésbicas ou sapatão? E sobre outras dissidências sexuais e de gênero indígenas?



Figura 9: Mulher Indígena e Sapatão, ilustração digital, 2019. Fonte: <https://www.behance.net/yacunatuxa>

Que outras mulheres lésbicas fazem parte de seu convívio familiar, comunitário, de trabalho? Se você é professora ou professor, tem convívio com colegas e/ou estudantes lésbicas? Você conhece outras artistas lésbicas? Quantas imagens de práticas artísticas de mulheres lésbicas você já selecionou para sua curadoria educativa? Você conhece os grafites de Annie Gonzaga (Figura 10)? E as fotografias (Figura 11) de Zanele Muholi, da África do Sul? O que elas tem em comum?

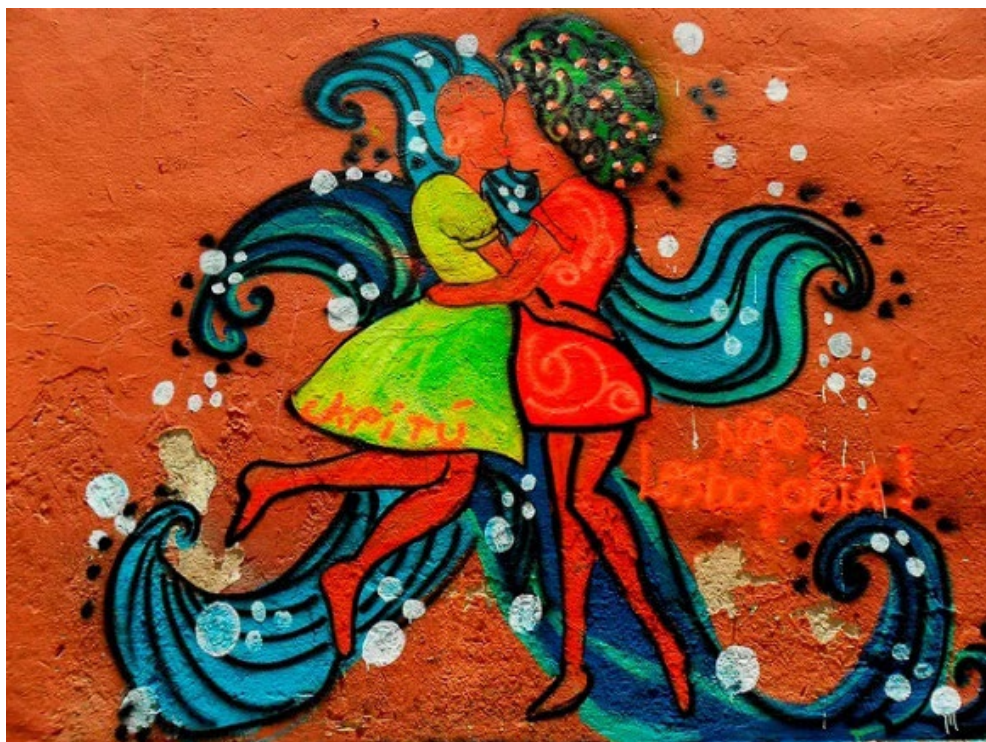


Figura 10: Grafiti. Annie Gonzaga (Kpitú). Fonte: <https://murrosblog.wordpress.com/annie/>



Figura 11: Fotografia. Zanele Muholi. Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/08/08/interna_diversao_arte,493819/artista-africana-luta-pelo-fim-do-preconceito-e-pelo-empoderamento-feminino.shtml

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo propus tanto um exercício de nutrição estética quanto teórica. Apresentei artistas dissidentes sexuais e de gênero e suas práticas artísticas, ao mesmo tempo em que problematizei a escola enquanto sistema público de ensino e o quanto os sistemas educativos e sociais seguem obedientes à heterocolonialidade e a heteronormatividade.

Tensionei e confrontei a modernidade/colonialidade a partir do pensamento dissidente, seja de dissidentes sexuais e de gênero ou não. Defendi a emergência da Educação e da Arte/Educação Dissidentes como um projeto emancipatório que precisamos lutar para construir hoje e termos um amanhã para todes.

Esse é um exercício teórico-metodológico e didático-pedagógico para afirmar que a Arte e seu ensino é um caminho para todes, porém o todes já se encontra na escola desde uma perspectiva de uma pedagogia da diferença, mas a Arte e seu ensino ainda passa ao largo dessas questões, seja pelo autoritarismo, pelo medo, pelo desconhecimento ou pela defesa da heteronormatividade. O fato é que precisamos desaprender para aprender ou (re)aprender.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAKSHI, Sandeep. Decoloniality, Queerness and Giddha. Sandeep Bakshi, Suhraiya Jivraj and Silvia Posocco. *Decolonizing Sexualities: Transnational Perspectives, Critical Interventions*, **Counterpress**, 2016, 978-1-910761-02-1. fhal-01947907f. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01947907/> Consultado em 20 de setembro de 2021.

BATISTA, J. Jean; BOITA, T. Tony. Por uma Primavera nos Museus LGBT: entre muros, vergonhas nacionais e sonhos de um novo país. In: **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**. Brasília, Vol. 7, nº 13, p. 252-262, jan./jun. de 2018. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/17790>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BENTO, B. Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, Vol. 19 (2), p. 549-559, mai./ago. de, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

CANTON, Katia. **Corpo, identidade e erotismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,

2009.

COLLING, Leandro. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015.

COLLING, Leandro. (organizador). **Artivismo das dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.

CORNEJO ESPEJO, Juan. Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 879-898, jul./set., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/Kkd7kpVTdyn9srMthvQ8fcm/abstract/?lang=es>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Movimento LGBTTT, artes visuais e formação inicial e continuada de professor@s. In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Instantes-já da formação docente em Artes**. São Paulo: Terracota, 2019.

COSTA, Fábio José Rodrigues da; Huerta, Ricard. Práticas artísticas LGBTI+ para uma educação dissidente. In: **Revista Apotheke**. Florianópolis, editorial, v. 6, n. 3, p. 7-20, dezembro 2020. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/issue/view/815>. Acesso em 10 de maio de 2021.

DAVIS, Angela. Justiça para comunidades lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras. In: **Revista Boitempo**. São Paulo, número 33: outubro de 2019. (impressa)

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria Queer. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da Educação da Cultura Visual**. Brasília: Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

EISNER, Elliot W. **Cognición y curriculum: Una visión nueva**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

FICO, Carlos. Prefácio. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. (organizadores). **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos: EduFSCar, 2018

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. O caso do aluno gay expulso da escola: moral, verdade e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro. **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (organização). **Pensamento feminista hoje**: sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade. Rio de Janeiro, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador – BA. Editora Devires, 2020.

PALEÓLOGO, Diego; RIBEIRO, Vinícios. Born to Ahazar Entrevista com a artista visual Bia Leite. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Mato Grosso, Vol. 03, N. 09, p. 355-359, 2020. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

REA, Caterina. Crítica Queer racializadas e deslocamentos para o Sul global. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (organização). **Pensamento feminista hoje**: sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

RODRIGUES, Alexsandro. Apresentação: Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância. In: RODRIGUES, Alexsandro. **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias

do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ¿ ¿quê??**; a educação na sociedade e/ou asociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.

Submissão: 29/10/2021

Aprovação: 24/01/2022

Relações de poder e arte-educação: corpo/memória como força subversiva na pós-modernidade

Power relations and art education: body/memory as a subversive force in postmodernity

Relaciones de poder y educación artística: cuerpo/memoria como fuerza subversiva en la posmodernidad

Roney Gusmão¹

1 Licenciado em Geografia e em Artes Visuais, doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, professor adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Foi docente titular e coordenador de pesquisa e extensão da Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Também participa do Núcleo de Cultura e Sexualidade - NuCuS e dos Grupos de Pesquisas Memória, Espaço e Culturas - MESCLAS e Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão articuladas aos referidos grupos, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, cultura, arte-educação, ensino, pós-modernidade, gênero, espaço urbano.

<http://lattes.cnpq.br/0045181639619078>

<https://orcid.org/0000-0003-0104-047X>

roney@ufrb.edu.br

RESUMO

Os regimes de poder imbricados na profusão de imagens no cenário contemporâneo acabam requerendo uma postura mais ativa nas aulas de artes no sentido de reclamar seus dizeres e tensionar seus discursos. Assim sendo, a memória e o corpo insurgem como instâncias oportunas para rasurar os essencialismos herdados da modernidade, evidenciando outros modos de ressignificar o trânsito de significados a partir de muitas racionalidades que coexistem no campo simbólico. Destarte, proponho uma análise epistemológica sobre poder-saber, corpo e memória, visando contribuir com problematizações em torno do papel da arte-educação na sociedade pós-moderna.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação. Poder. Memória. Pós-modernidade.

ABSTRACT

The power regimes imbricated in the profusion of images in the contemporary scenario end up requiring a more active posture on the part of art educators in the sense of reclaiming their sayings and tensioning their discourses. Therefore, memory and the body emerge as opportune instances to erase the essentialisms inherited from modernity, highlighting other ways of re-signifying the transit of meanings from the many rationalities that coexist in the symbolic field. Thus, I propose an epistemological analysis of power-knowledge, body and memory, aiming to contribute to problematizations around the role of art education in post-modern society.

KEY WORDS

Art education. Power. Memory. Post-modernity.

RESUMEN

Los regímenes de poder imbricados en la profusión de imágenes en el escenario contemporáneo acaban exigiendo una postura más activa por parte de los educadores de arte en el sentido de reclamar sus dichos y tensar sus discursos. Por tanto, memoria y cuerpo emergen como instancias oportunas para borrar los esencialismos heredados de la modernidad, destacando otras formas de resignificar el tránsito de significados de las múltiples racionalidades que conviven en el campo simbólico. Así, propongo un análisis epistemológico del poder-conocimiento, el cuerpo y la memoria, con el objetivo de contribuir a la problematización del papel de la educación artística en la sociedad posmoderna.

PALABRAS CLAVE

Educación artística. Poder. Memoria. Posmodernidad.

O presente texto é um desdobramento de pesquisas que tenho desenvolvido sobre a arte-educação numa perspectiva pós-moderna. Como sabido, o percurso de realização de uma investigação, sobretudo na sua etapa empírica, acaba reivindicando outras variáveis epistemológicas que possam aclarar os modos de representação pautados pelos sujeitos de pesquisa. Por este motivo, os conceitos teóricos tratados neste texto se afiguram como parte dos meandros da pesquisa, requeridos no decorrer de sua feitura.

Assim, interessa-me problematizar as categorias poder-saber, memória e corpo, para pensar na arte-educação como potência subversiva e como espaço aglutinador de resistências. Desta feita, o marco teórico que aqui se apresenta visa transtornar as refrações de concepções essencialistas, de modo que se entenda as instabilidades do sistema como oportunidade para fazer dos corpos destoantes pauta privilegiada de contestação.

Por fim, justifico que o campo empírico não foi mencionado neste artigo, tanto por que a pesquisa está em processo de desenvolvimento - logo seus resultados ainda são parciais, como também por que a amplitude deste tema requer significativo aprofundamento teórico, fato que, em atendimento aos limites de formatação do artigo, dificultou acrescentar articulações com a etapa empírica da investigação.

PODER-SABER COMO FORÇA CONTESTATÓRIA

Como sabido, o aumento do interesse por determinados percursos teórico-metodológicos nas ciências se articula aos próprios propósitos e desafios apresentados ao conhecimento num determinado tempo histórico. Por esta razão, entendo que a amplitude dos debates em torno da genealogia foucaultiana nas últimas décadas é bastante sintomática e nos ajuda a entender como o contexto contemporâneo propicia condições de contestação sobre as bases da razão monolítica legada pela modernidade. Por isto, debates em torno do poder, do corpo ou do discurso, tão bem situados por Foucault (2014) numa abordagem genealógica, têm emergido como força contestatória pela perspectiva pós-colonial, uma vez que põe em suspeita as alegações do caráter imutável, essencial, irrefutável e constante de determinados conceitos. Portanto, pela esteira do pensamento pós-estruturalista, a tríade - poder, corpo e discurso - está sujeita a agenciamentos, que requerem uma análise mais profunda sobre os contornos históricos que a atravessa e, por conseguinte, a transmuta.

Para exemplificar essa abordagem, Taylor (2018) lembra que no século XIX, europeus e norte-americanos lidaram com os efeitos do aumento da urbanização num cenário de aprofundamento das desigualdades sociais do capitalismo. Formava-se uma subclasse de indigentes, prostitutas e ladrões aglomerados em áreas de construções irregulares, fato que escancarava espacialmente a face mais perversa do sistema. Aumentava a taxa de criminalidade, alcoolismo e prostituição, acompanhada pela proliferação de doenças, sobretudo sífilis e cólera, que, semelhante à AIDS no

século XX, foi reclamada por discursos em defesa de um higienismo complacente com a exclusão de corpos abjetos. Uma vez que a massa de excluídos aumentava exponencialmente, a classe média passou a suspeitar de uma ameaça à pureza racial sob o risco de uma degeneração étnica. O resultado foi a propagação de pensamentos em torno da eugenia e o darwinismo social, que, na Europa do final do século XIX, insurgiram como respostas à necessidade de justificar uma atuação mais efetiva de políticas de banimento de corpos e práticas ameaçadoras.

Também em curso neste período, diversas metrópoles do mundo passaram a pôr em prática políticas de reurbanização, aproximando os saberes do urbanismo com discursos médicos a respeito de uma necessidade imediata de assepsia no arranjo social. Assim sendo, como lembra Foucault, o poder disciplinar, fundamental ao *modus operandi* do capitalismo pós-século XVIII, refinou a ação de seus dispositivos para adentrar os corpos e equalizar seus atos à égide da produção, sob o pretexto de resguardar a vida e a salubridade social. Como resultado, o poder disciplinar que se instaurou com o desenvolvimento do capitalismo adquiriu forma genética, sujeitando o corpo a um progresso perpétuo em direção a um fim ótimo (HOFFMAN, 2018).

No entanto, a especificidade desta abordagem sobre poder consiste justamente em trata-lo, não como fenômeno de dominação maciço, unilateral ou homogêneo de um indivíduo sobre o outro ou de um grupo sobre o outro, mas, noutra direção, Foucault (2021) nos convida a entender que o funcionamento do poder ocorre em cadeia. Nesta ótica, a proposta foucaultiana mais se interessa em entender os indivíduos como centros de transmissão do poder, e não como massa inerte sobre a qual o poder é exercido. Isto posto, na visão de Foucault (2014), o poder disciplinar não se apresenta como configuração externa e momentânea de relações sociais, mas se afigura como inerente à própria ação corriqueira e, por isto, opera no campo das micro-relações. Ademais, cada olhar é uma peça fundamental para a cadeia geral do poder, cujo funcionamento somente é possível mediante normas instauradas na microfísica das relações sociais: no cárcere, nos hospitais, nas fábricas ou nas escolas. Com efeito, estas normas funcionam como vetores do poder e reproduzem seu propósito de ordenação, numeração, classificação, hierarquização, comparação, nomeação e, sobretudo, individualização.

Ora, se o poder nomeia e, portanto, estabelece diretrizes para ordenamento dos corpos nos espaços, se também pelo poder cria-se toda uma literatura médica sobre comportamentos e usos dos corpos e, mais, se pelo poder busca-se gerir a vida humana para incremento e preservação de capacidades corporais, logo, deduz Foucault (2021), o poder produz saber. E é por meio desta constatação que o autor apresenta algumas importantes provocações, das quais me atenho a duas, ao menos: o poder produz e o poder pressupõe resistência.

Restrinjo-me a dar relevo a estas duas observações para que seja possível apontá-las, mais claramente, ao objeto de análise tratado neste artigo e, para tal, entendo poder-saber-resistência como instâncias interligadas e diretamente correlatas à educação escolar, sobretudo, do contexto pós-moderno. Explico o porquê: No volume 1 de "A história da sexualidade", Foucault (1988) nos lembra que, para fins

de controle e intervenção, os discursos médicos criaram toda uma nomenclatura para classificar as anomalias. Os usos não-convencionados do corpo se tornaram objetos de saber que, dentro em regimes de poder, se traduziram em conhecimentos para fins de tratamento. Assim sendo, como típico do poder disciplinar, individualiza-se os sujeitos para que seja possível criar uma gradação das diferenças, de modo que se visibilize aqueles que são alvos mais incisivos do poder. Contudo, ao individualizar os sujeitos e colocá-los sob os holofotes, os regimes de poder, nomeiam as anomalias, chamando os sujeitos anormais à existência pelos próprios discursos que visam sua objetificação, subsunção e inibição. Disso, Foucault (1988), observa a implantação e nomeação das perversões nas relações de poder funciona como efeito-instrumento das próprias práticas corporais de que se é alvo. Do ponto de vista da sexualidade, o autor entende que o poder provoca o que ele mesmo proíbe, já que, na tentativa de isolar e vigiar os prazeres periféricos, o poder se entrelaça ao prazer por um mecanismo complexo de excitação e de incitação.

Mas, como pensar na educação escolar nesta articulação poder-saber, levando em conta a dimensão do corpo? Veiga-Neto e Saraiva (2011) salientam que a escola moderna funcionou como um dos principais dispositivos para disciplinarização dos corpos, o que, pela docilização dentro da progressão utilitarista, tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Neste sentido, a escola de herança modernista funciona para nos lembrar que nossos corpos precisam ser educados, precisam ser submetidos a uma ordenação e hierarquização utilitarista, que põe sob suspeita os desvios e constringe insubordinações com sanções normalizadoras.

Nesta mesma direção, Butler (2020) reforça que os sujeitos são formados a partir dos mesmos poderes que está submetido, fato que desencadeia em outros tantos micropoderes a partir do próprio sujeito por ele formado. Esta ideia converge para o que Foucault (2021, p. 285) já havia constatado: “o poder passa através do indivíduo que ele constitui” e, por conseguinte, faz do indivíduo um efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu vetor de transmissão e agenciamento. É por isto que a recomendação do autor é analisar o poder de modo ascendente, isto é, partindo dos mecanismos infinitesimais, de modo a se entender como os fenômenos e os procedimentos de poder se deslocam e se modificam nos níveis mais baixos, para, depois, entender como operam os fenômenos mais globais.

Por essa razão, prefiro não estudar a prática pedagógica corriqueira nas escolas a partir das macroestruturas, das macrotemporalidades e das metanarrativas do conhecimento acadêmico. De outro modo, entendo ser mais produtivo compreender como os sujeitos, em suas práticas corriqueiras, lidam, traduzem, replicam e confrontam os significados inferidos pela realidade global do tempo que se afigura. Quando sugiro, neste artigo, tratar relação entre pós-modernidade e arte-educação, por exemplo, não suponho que os sujeitos em suas vidas ordinárias se enquadrem numa temporalidade artificialmente imposta pelo discurso acadêmico; interessa-me compreender como a vida corriqueira dos atores da educação lida com a realidade de um presente em curso que, embora traga especificidades entendidas dialeticamente pela condição pós-moderna, apresenta dissonâncias e colide com formas muito

específicas de resistência e ressignificação.

É no desafio de entender as articulações entre as especificidades do tempo contemporâneo e a prática diária dos sujeitos, que aciono o corpo como lugar primordial de resistência e existência no campo mais ordinário da prática social e da vida escolar. De fato, o corpo insurge nesta análise como alvo do poder, mas também como seu agente mais rebelde, afinal, se, de um lado os indivíduos se dispõem como agentes replicadores do poder, é no corpo, pelo corpo e através do corpo que os escapes vão tornar nítido o fato de que o poder deixa brechas no momento em que sua vigilância dorme em serviço. Mesmo que gestores, professores e alunos na vida cotidiana da escola exerçam o papel de transmissores de poder, nenhum destes sujeitos está imune à infração dos próprios discursos de poder que os forma e, de igual modo, nenhum destes sujeitos está fora de atravessamentos produzidos pelo poder. O corpo, neste contexto, insurge como lócus da insubordinação, pois é por meio dele que o poder é exercido, notabilizado e, ao mesmo tempo, desobedecido. Se o poder tem o corpo como seu alvo primário, é porque este mesmo corpo contém os mecanismos de escape e devaneio de que tanto preocupa a sociedade disciplinar:

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 248, grifo meu).

Essa ideia se opõe radicalmente às suposições de que a escola seja fruto de um poder capitalista que descaracteriza o indivíduo pela massificação; pelo contrário, o que Foucault (2021) sugere é que não existe uma individualidade anterior, cuja suposta essência seria sufocada, dominada e impedida de se expressar. O que o esquadramento disciplinar trouxe foi uma multiplicidade ordenada à existência, de onde nasceu o indivíduo como alvo do poder. E, ao tentar selar os corpos com a marca do desvio, este mesmo esquadramento atçou uma reviravolta discursiva que, em tempos pós-modernos, se apresenta como emblema da força de resistência dos grupos estigmatizados.

Se o homossexual nasceu pelo discurso médico do século XIX, se o *queer* nasceu como expressão de aviltamento de grupos desviantes, o transcurso do tempo foi evidenciando que os mesmos predicados que serviam para estigmatizar os corpos com a marca da abjeção, eram passíveis de deslocamentos, para que outros usos no campo discursivo pudessem ser feitos. A linguagem utilizada como instrumento do poder para fins de desqualificação e fixação de corpos em estruturas hierárquicas do discurso, acabou suplementando a representatividade no campo da linguagem. Quando bell hooks (2013) lembra que a língua é do opressor, a autora nos convida a observar que, mesmo tendo sido imposta como emblema de um processo colonizador altamente genocida, esta mesma linguagem nos serve de força contra-hegemônica, capaz de produzir desequilíbrios altamente necessários para a representatividade de grupos marginalizados. De igual modo, para refletir sobre a arte-educação,

defendo que a pós-modernidade se apresenta como possibilidade contestatória ao racionalismo monolítico de herança etnocêntrica porque traz à tona o corpo como locus de empoderamento e resistência, pondo em ênfase o fato de que a história ainda está por fazer e cujos devires, na ótica de Haesbaert (2021), começam pelo próprio corpo. Embora a educação e as artes estejam tracejadas pelos discursos de poder, de que fala hooks, há outros modos de pensar a educação, para além dos códigos hegemônicos.

Diante do exposto, torna-se possível entender que escola, até pode ter por propósito uniformizar os sujeitos que nela adentram, pondo os corpos sob um nivelamento hierárquico, no entanto esta pretensão não se consuma plenamente, já que sempre há fissuras preenchidas por modos muito próprios de significar a prática social. É justamente por conta destas frestas do poder que, neste texto, trago a dimensão da memória como importante aliada para se refletir sobre as possibilidades de resistência pela educação.

A MEMÓRIA, O CORPO E A RESISTÊNCIA

Para Butler (2020), o que o sujeito põe em ato é viabilizado, chancelado e tornado inteligível pelo poder, mas não estritamente por ele determinado. Isto significa, que a ação excede o poder que a permeia, já que, segundo a autora, os propósitos do poder nem sempre coincidem com os propósitos da ação. A partir disto, Butler complementa a ideia dizendo que a ação não se subordina a nenhuma necessidade teleológica, pois, uma vez que as reiterações do poder demonstram irregularidades, suas condições de subordinação nunca são estruturas estáticas, mas, sim, temporárias.

O desejo de reiterar os discursos formados em tramas de poder acaba colidindo com as muitas infrações que o indivíduo comete em sua prática cotidiana. Assim, não raramente, o sujeito se depara com o mal-estar gerado pela dificuldade de acomodar-se ao *telos* prometido pela formação disciplinar. De modo análogo, a educação de herança cartesiana concebe a aprendizagem de forma linear e cumulativa, criando expectativas sobre um progresso que negligencia as dissonâncias e os desvios também característicos do processo de aprendizagem. Do ponto de vista do corpo, este fato é ainda mais acentuado porque os gestos, as condutas, os usos ou os acessórios a ele aderidos perpassam por uma ampla cadeia de significados e tracejamentos de poder. Tais sistemas de significados são retidos e replicados pela memória, ficando sujeitos a interposições múltiplas de subjetividades que, por sua vez, desconhecem o *telos* que a disciplinarização pressupõe. Assim, mesmo que a escola consiga uniformizar os corpos de tal modo que os submeta ao finalismo produtivo da sociedade, há idiosincrasias que persistem obstinadamente, ressignificando os mesmos signos que são objetos de disciplinarização.

Antes de prosseguir no tema sobre o potencial subversivo do corpo frente ao

legado cartesiano na educação escolar, é interessante inserir a dimensão da memória nesta discussão, sobretudo, por que, embora se sirva do passado, a memória contém uma força transgressora que desequilibra as relações de poder e recria outros modos de vida social. Com isto dizemos que, de fato, a memória diz respeito ao passado, mas diz mais respeito ao presente, afinal, como representação transitada no tempo, ela está sujeita a tantas reedições, quantos propósitos existirem.

A concepção foucaultiana tratada na seção anterior deste artigo é útil para observarmos que, para além de olhares que demonizam o funcionamento do poder, existe uma produtividade que não pode ser negligenciada. Se o poder nos forma como sujeito, se, pelo poder configuramo-nos emocional e corporalmente, ainda, se os códigos sociais tracejados pelo poder são armazenados e ressignificados mnemonicamente; logo também a memória se apresenta como faculdade ativa interposta por estas tramas de poder. Até as memórias aparentemente mais despropositadas estão imersas em codificações de poder que, inclusive, lhe dão coerência e inteligibilidade.

Connerton (1999) nos lembra que a memória prescinde da origem histórica fundante do objeto ou fato memorado, porque está sedimentada no corpo presente. Para o autor, a memória é acionada no presente e, portanto, se apresenta como repertório de ações possíveis e inteligíveis ao corpo no momento instantâneo que se vive. Logo, por este raciocínio, os usos do corpo, necessariamente estão atravessados por uma codificação mnemônica, cujos limites de certo e errado dependem da memória cognitiva de um léxico comum. A partir desta ideia, pensemos nos corpos que adentram a escola: roupas, acessórios, gestos, disposição no espaço, ritmo... todos são parte de uma mnemônica do corpo que, quando infringida, produz reprovação e constrangimento. Infrações às normas socialmente convencionadas revelam o quanto a experiência corporal reside sob o tráfego de poderes multidirecionais: são olhares, falas ou sansões que atestam os estranhamentos. Aqui, colegas de sala, professores, vizinhos, familiares, gestores... se apresentam como condutores do poder e, portanto, representantes destes circuitos de poder que agem sobre o corpo.

É importante observar que os sujeitos somente se apresentam como centros de transmissão do poder porque a memória social herda codificações sobre os critérios de normalidade. Ora, se lembrarmos que o corpo em visibilidade sempre produz discurso, se lembrarmos que estes discursos são atravessados por relações de poder e, mais, se observarmos que estes atravessamentos são perpetuados na história pela memória, logo se torna possível observar que a tríade de que falei – poder, corpo, discurso – necessariamente está circunscrita na dimensão da memória social. Na escola são compartilhados e encorajados os mecanismos de repreensão sobre corpos desviantes, isto porque, a ideia de normalização ainda está imbricada nos limites do tolerável instaurados em regimes de poder. Assim, a simplificação do gênero pelo prisma binário, por exemplo, vai se revelando pela forma como os corpos das crianças se alinham na aula de educação física (MOREIRA, 2021); também na forma como os acessórios incrementam o uniforme; na aquisição e manuseio dos materiais escolares; ou no modo como o repertório gestual notabiliza o corpo no momento do

recreio.

Entretanto, é preciso ressaltar que a memória não transcreve passivamente o passado representado, ao contrário, como faculdade ativa do presente, ela concatena os arquivos mnemônicos com múltiplas intencionalidades e, por isto, mostra-se instável e exposta à construção. Connerton (1999) também nos alerta que, até mesmo nos hábitos mais elementares, a memória é complacente com movimentos desnecessários e notas em falso, recrutando novos equilíbrios e novas formas de cognição.

Em acréscimo a esta ideia, numa perspectiva spinosiana, é possível reportar que a potência de afecção exercida por nosso corpo sobre o entorno, e vice-versa, cria um movimento transformativo ininterrupto, que faz do corpo uma estrutura sempre inacabada e aberta a reconstruções. Com efeito, as sinergias entre corpo e ambiente recriam significados aderidos aos sistemas de valores transportados pela memória. É esta concatenação de significados memorados e revisitados que produzem modos diferentes de representação pela experiência corpórea no presente.

Bergson (2019) compartilha dessa ideia por entender que a imagem externa consiste num convite à ação, cuja percepção, no dizer de Greiner (2010) é uma simulação interna da ação. Pela tese bergsoniana, esta relação perceber/agir é mediada pela dimensão da memória, pois, dotados de uma ação virtual, os objetos que nos circundam já estão registrados nos nossos arquivos e adquirem uma representação antecipada a partir de referentes conceituais de que dispomos. Todavia, segundo Bergson, a memória não se restringe ao passado, ao contrário, ela o encena, mantendo apenas as sensações dele resgatadas e abrindo para outras formas de interagir com o entorno percebido. Assim, tão logo os objetos nos convidem a agir, a repetição a que recorreremos se esbarra com a inteligência inventiva do corpo e, por isto mesmo, diz Bergson, imaginação e percepção podem se confundir na memória.

Nesta ideia, a estabilidade da memória é pura ficção, primeiro porque ela não existe fora da matéria, segundo porque a relação que se estabelece com a matéria está sujeita à imaginação, fato que gera outros equilíbrios na relação do corpo com o meio. É pelo finalismo de herança modernista que se funda o mito da memória como passado prescrito submetido a um fim. Ao defender a memória como diretriz imposta ao corpo pela repetição para fins produtivos, este paradigma cartesiano de educação se equalizou ao mote do capitalismo industrial. Por esta perspectiva, a memória, tanto para fins de conteúdo, como para constituição do sujeito humano, foi entendida na educação como mero hábito adestrável.

De fato, Bergson (2019) até reconhece a existência do hábito como mecanismo inteligente do corpo, mas ele nos adverte que este hábito está ligado ao poder criativo imanente da memória verdadeira. A partir disso, ele conclui que a vertente mecânica da “memória-hábito” e a instância criativa da “memória-verdadeira” se enviam mutuamente no corpo e pelo corpo. Bosi (2003) concorda com esta ideia ao afirmar que o sujeito mnemônico, não apenas se lembra, ele diz de novo e, com isso, vive o que está sendo lembrado com nova intensidade, como uma nova experiência. A memória põe em ação um passado vivo, transmutável, transitivo e, conseqüentemente, aberto a novas condições na experiência mnemônica revisitada

no presente.

No que diz respeito à educação escolar, podemos entender que a multiplicidade de corpos-discurso, a ordenação dos objetos, a distribuição e a hierarquização dos sujeitos, por si só, já ensinam. Ocorre um sugestionamento sobre modos apropriados de agir, de pensar e de aprender, porém, muito embora estes corpos se apresentem como canais de transmissão do poder, persiste uma memória criativa que, ininterruptamente, atualiza representações e cria novos equilíbrios. A despeito de toda a arquitetura escolar voltada à vigilância e ordenação dos sujeitos, existe uma margem significativa de devaneio na memória que se sedimenta no corpo e produz deslocamento, mesmo quando persiste em cumprir a métrica instituída. A norma aqui se depara com a imaginação, a criatividade e a reinvenção implícitas no devir dos corpos-discurso.

É justamente por ser matéria, por se sedimentar neste corpo inacabado, que a memória é forte produtora de ressignificações, já que o passado, diz Deleuze (2012), é contemporâneo ao presente, e não sobreposto por ele. Passado e presente, então, coexistem e, sorrateiramente, transgridem os mesmos códigos de poder que nos forma.

Cabe-nos, agora, suplementar a força subversiva da memória que se capilariza no corpo, de modo a tonar a educação um ambiente propício à autonomia cognitiva, frente aos jogos de poder implícitos nesta sobreposição excepcional de imagens-discurso, como se vê na pós-modernidade. A memória e o corpo também se configuram em importantes aliados para se refletir sobre as forças que criam regimes de visibilidade e, portanto, estabelecem critérios rígidos de legibilidade dos corpos a partir de ideais universais. Situar as relações de poder na constituição dos corpos se torna fundamental para pensar na escola como um ambiente mais suportável aos corpos discordantes. Até mesmo porque, as inseparáveis instâncias memória e imaginação, nos tornam, todos, em diferentes medidas, também desviantes.

A ARTE-EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NUMA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Para compreender os desafios postos a arte-educadores é preciso ter em conta o fato de que a educação recente se encontra inscrita num contexto histórico que se tem chamado de pós-moderno. O que se afigurou no cenário pós-industrial¹ a partir da década de 1960 modificou radicalmente algumas das variáveis imbricadas no papel que a arte tem para a educação. Obviamente, não pretendemos partir da dinâmica macro para entender a realidade que paulatinamente se instaura na vida escolar, fato que nos exige observar como os sujeitos na mais corriqueira realidade lidam com a

¹ Para escapar a visão linear da história, saliento que as variáveis implícitas nesta mudança envolvem instabilidade de paradigmas já nítidas no final do século XIX. Meu interesse é observar os efeitos do aprofundamento destas transformações no contexto que, por ora, chamo de pós-moderno.

realidade que se monta no tempo recente. Na pesquisa que tenho desenvolvido, busco levar em conta os discursos e as narrativas que os sujeitos constroem sobre os significados de arte-educação, exatamente com o intuito de perceber o modo como o contexto pós-moderno reverbera nas falas e, também, como os desvios se apresentam nos discursos dos sujeitos sobre o propósito da arte na escola.

O referencial teórico nesta investigação tem fornecido pistas para entender os marcadores temporais que, articulados a outras temporalidades, aportam na prática corriqueira dos sujeitos, não para determina-la, mas para servir-lhe de releitura e rearticulação. O campo da memória, de que tratamos anteriormente, tem contribuído muito nesta pesquisa porque, como lembra Maffesoli (2004), a pós-modernidade é marcada por uma hipertrofia do presente, quando o hedonismo e a efemeridade de que alerta Bauman (2001), parecem eclipsar a cadeia de significantes e aglutinar a cognição a um hiperpresente. Interessado pelo campo da memória, Rossi (2010) já havia alertado sobre a propensão ao esquecimento como parte de valores civilizatórios. O autor destaca que a ideia de progresso acabou validando o esquecimento, como oportunidade de atribuir valor demasiado ao futuro.

Embora Rossi remeta à modernidade para justificar sua preocupação com o esquecimento, é útil salientar que o pensamento pós-moderno se nutre de uma perda generalizada de referências, fato que realçou um desencanto com o passado e, ao mesmo tempo colapsou as esperanças a respeito do futuro. Assim, é interessante acrescentar que esta descrença nas convictas metanarrativas de legitimação dos saberes trincaram convicções, abrindo possibilidades para outras formas de articular ideias fora do racionalismo monolítico. De outro modo, defendo a ideia de que o desequilíbrio da razão recente se apresenta, tanto como risco pelas possibilidades de manipulação do saber, como também se apresenta como oportunidade de reparar os estragos deixados pela razão etnocêntrica. De efeito, argumento que a descrença no progresso nos serve de oportunidade para se pensar em modos alternativos de existência fora do racionalismo universalista; mas, sem dispensar o alerta de que o hiperpresenteismo pode escamotear ainda mais os regimes de poder que tracejam e orientam a sobreposição excepcional de imagens e discursos, como se vê na pós-modernidade.

Quando os sujeitos não são precavidos sobre esta justaposição de relações de poder que se enlaçam às seduções sensoriais da pós-modernidade, fragiliza-se a força da crítica sistematizada como propulsora de resistências. Numa sociedade tão imagética como a contemporânea, torna-se vital que os jogos de poder sejam apontados e esquadrihados, que seus discursos sejam pautados como instâncias mutáveis, deslocáveis e reinterpretáveis. Bosi (2003) defende que uma mudança de atitude, uma mudança de relação com o entorno social implica numa reestruturação da experiência passada. Na linha do pensamento bergsoniano, a autora nos ajuda a observar que a mudança de postura frente aos estímulos e preceitos trafegados na sociedade somente é efetiva quando reorienta os dizeres de nossas memórias. Não se trata de adulterá-las, muito menos de rechaça-las, trata-se, de outro modo,

de articulá-las a partir de outras possibilidades de feitura frente ao mundo que nos contorna.

Também é fundamental levar em consideração o quanto o corpo é elemento fundamental no repertório imagético da sociedade pós-moderna. Como nunca, o corpo está em evidência: no Instagram, no filme, no seriado, na novela, na pornografia, nas *lives*, no comercial, nos *pop-ups*... E, em tempos de pandemia, o corpo ainda é objeto de interesse das *fake news*, dos *negacionismos*, da retórica política, dos higienismos... O corpo está aí, enquadrado em esquemas de poder, ora vilipendiado pelos critérios de inclusão/exclusão, ora idolatrado como vetor de sedução, ora comedido como objeto de assepsia. Celebidades, *influencers*, desportistas, modelos que reificam o *ethos* do efêmero, seja reproduzindo hierarquias de gênero, classe ou etnia; seja induzindo deslocamentos discursivos. A saturação de imagens na pós-modernidade é tamanha, que os mesmos jogos de poder que as orientam servem de revanche discursiva ao serviço da desconstrução das mesmas hierarquias que pressupõem. Daí ser tão difícil interpretar a pós-modernidade pela lente maniqueísta, afinal as velhas dicotomias (bem x mal, eles x nós, popular x erudito, certo x errado...) nunca estiveram tão rasuradas como agora.

E a arte-educação? Num cenário de tamanha profusão de fluxos discursivos pela imagem, como a arte pode servir para fins de resistência? Algumas abordagens em arte-educação podem fornecer pistas para responder esta pergunta. Para tal, é válido retroceder ao início do século XX: Buscando superar a camisa de força do realismo realçado pela Missão Francesa, no final do Século XIX a fermentação do pensamento escolanovista acabou confluindo com alguns ajustes em paradigmas da educação no século seguinte. No cenário internacional, os Estados Unidos despontavam como potência mundial, acirrando paulatinamente o clima de confronto com a URSS. Neste clima de disputa, os discursos sobre o papel da educação também acabaram sofrendo cisões: de um lado defensores de um Estado mais participativo na educação e, por tabela, de uma mediação mais presente dos professores; de outro, uma disciplina mais frouxa, de modo que a educação ocorresse naturalmente de dentro para fora dos alunos.

No Brasil esta segunda ideia confluiu com um reacionarismo contra a pedagogia tradicional, pondo ênfase a espontaneidade, as emoções, o lúdico... Não é correto, obviamente, demonizar o movimento Escola Nova e entendê-lo como mero substrato da disputa ideológica que se instaurou na geopolítica mundial, mas é certo dizer que o escolanovismo se configurou de modo heterogêneo no Brasil, produzindo inúmeras interpretações sobre o lugar, por vezes exagerado, da espontaneidade. Para a arte-educação, este modo de pensar possui refrações até os dias de hoje, como verifico em algumas de minhas análises, perpetuando, ainda, no imaginário de professores e alunos sobre a arte como fruição pura.

Pois bem! Observando o escolanovismo situado na realidade brasileira no início do século, é possível extrair algumas lições pertinentes ao ensino em artes: Primeiramente, a suposição de que o exercício do poder é anulado pela espontaneidade

é equivocada. Isto porque, em coerência com a abordagem foucaultiana, o poder aqui precisa ser visto pela sua ação transversal, isto é, o poder opera independente da mediação escolar, já que, nesta ótica, ele integra a própria formação ontológica do sujeito. Com efeito, o espontaneísmo, quando aplicado ao ensino em artes, por exemplo, negligencia o fato de que os modos pelos quais jovens significam os objetos e os traduzem em representações simbólicas, são inevitavelmente atravessados por relações de poder. O mesmo digo em relação à descarga de afetos que a cultura de massa pós-moderna produz: se a espontaneidade e fruição despropositadas se impõem como método do arte-educador, perde-se a oportunidade de transcender a superfície destas sensações e de pôr em evidência a arquitetura de poder por elas ofuscada.

Naquele cenário de Guerra Fria no início do século XX, o espontaneísmo já se mostrava altamente perigoso, por ser complacente como uma exposição dos jovens às forças ideológicas que circulavam sob a paulatina popularização da cultura de massa. Vale lembrar que, embora permeada por inúmeros processos de resistência, a cultura de massa no Brasil foi também reclamada como mecanismo de doutrinação a serviço de um modelo desenvolvimentista conservador, equalizado ao ideário neoimperialista estadunidense. Logo, se, naquele cenário, marcado por tecnologias informacionais ainda tão incipientes, se comparadas com as que temos ao dispor hoje, o espontaneísmo já se apresentava como estratégia pouco eficaz à problematização dos jogos de poder implícito nos trânsitos imagético-discursivos, o que dizer sobre hoje, quando as imagens se impõem excepcionalmente como “ações virtuais”², como retórica emaranhada por arquiteturas de poder?

Segundo motivo que deve inspirar uma avaliação crítica do espontaneísmo na arte-educação consiste no fato de que a mera fruição representa um desserviço ao projeto de educação numa perspectiva anti-hegemônica. A memória de que falamos revela que todas as pessoas recebem influências do tempo e do lugar por onde percorrem. Estas influências estão inevitavelmente imbricadas em jogos de disputas que operam no campo simbólico e, portanto, integram o repertório de significados que os sujeitos levam para a escola. Por isto, é certo dizer que, ao justificar o espontaneísmo como tentativa de resguardar a virgindade expressiva das crianças, ignora-se o fato de que não existe sujeito fora deste tráfego discursivo que cerca a sociedade.

Em pesquisa publicada nos anos 1980, Brent e Marjore Wilson (2005) já observavam que o desenho infantil contém correspondências com o mundo exterior, articuladas a formas muito próprias de representar a realidade circundante. A partir disso, os autores entendem que a representação por meio da pintura, por exemplo, ocorre mediante uma relação isomórfica entre o mundo fenomenológico e a representação em si mesma. Logo, o desenho é um esforço, não apenas de reproduzir um signo natural, mas, também de acoplar a esta representação outros signos artificiais, que geram inteligibilidade e correspondência. Se os signos naturais

² Ação virtual diz respeito a simulações mentais induzidas pelo ambiente que nos cerca. Esta ideia parte da noção bergsoniana sobre os processos interativos entre corpo e meio, bem como a sua sedimentação na memória.

(o objeto material que motiva a representação) se mistura ao signo artificial (signos configuracionais), então é possível pensar no desenho como um produto criativo da memória, cujas representações acionadas permeiam imaginários elaborados e negociados no transcurso da vida social do sujeito.

A partir dessa ideia, pode-se concluir que a defesa da virgindade expressiva das crianças ignora o fato de que existem sistemas de valores e significados anteriores à idade escolar. Estes valores são recrutados pela memória e transfigurados na produção artística, operando tão discretamente, que podem ecoar prontamente como condição própria do objeto representado. Além disso, não somente os conteúdos circundantes afetam os interesses de representação simbólica das crianças na escola, mas também as técnicas de representação podem ser (re)criadas em imitação. Evidentemente, tanto a seleção do que é representado, como a forma de representação, podem arrastar estereótipos e visões de mundo inevitavelmente inseridas em jogos de poder. Desse modo, algumas representações caricatas podem até parecer como ingênua universalidade interpretativa, mas que, na verdade, precisam inspirar uma mediação sistematizada na escola, de modo a transcender a aparência essencialista dos signos. Brent e Marjore Wilson (2005), inclusive, citam o exemplo de uma criança que desenhou um canibal, fato que despertou uma análise sobre os valores civilizacionais implícitos neste modo caricato de interpretação, dos quais os signos de valor são presentificados pela memória a partir de jogos simbólicos transmutados em relações de poder.

No calor destes argumentos, não é demasiado chamar atenção para o fato de que prescindir a mediação docente na leitura e produção artística na escola pode empobrecer o propósito formativo da arte-educação, afinal a mera espontaneidade não dá conta dos jogos de poder subjacentes à representação artística. E não é somente isto: confluindo com a abordagem foucaultiana, a interface produtiva do poder precisa ser levada em conta, isto é, pelas relações de poder, pode-se criar possibilidades sistemáticas de condução e motivação favoráveis à formação crítica. Em "Arte como Experiência", Dewey (2010) defende a experiência como arte em estado germinal que requer um agente ativo externo que motive sua expressão. Como alusão, o autor lembra que a etimologia da palavra "expressar" tem correspondências com "espremer", ou seja, ambos termos dizem respeito ao ato de pressionar para fora. Nesta analogia, Dewey salienta que o sumo de um fruto é posto para fora por um agente que lhe põe pressão, daí conclui que o sumo somente é produzido na interação com algo que lhe é externo. Para o autor, a arte é, de fato, construída de uma experiência, mas é tão somente produzida pela interação com energias orgânicas e ambientais externas, que impelem sua expressão. Por esta ideia, a expressão não é resultado de numa tendência natural e orgânica, pelo contrário, ela é espremida do produtor pela pressão exercida por coisas objetivas nos impulsos e tendências externas.

Em acréscimo a essa ideia, considero importante lembrar da tese bergsoniana sobre as interações entre corpo e ambiente, cujas forças de afecção integram a formação da memória e da imaginação. Nesta mesma direção, é possível deduzir

que o ambiente atua como agente externo fermentador da expressão, tendo a memória/imaginação como mediação ativa nesta relação simbiótica corpo/ambiente. Similarmente, e mais atento à educação, Dewey não nega a experiência como arte em estado embrionário, mas chama atenção para a necessidade de ter em conta os agentes externos como incitadores da expressão. Por conta desta ideia, entendo que a arquitetura das escolas, bem como a ação dos gestores, dos professores e dos colegas funcionam como sujeitos externos ativos e, por conseguinte, integram os circuitos de saber-poder intrínsecos à representação da experiência por meio da arte. Tal fato justifica a defesa por uma relação de equilíbrio, que leve em conta uso de referenciais estéticos e técnicas precedentes de representação artística, sem, obviamente, descambar num espontaneísmo que não se põe como agente “espremador de sumo”.

Frente aos desafios que se apresentam a arte-educadores na pós-modernidade, a tese deweyana se mantém atual. Como já dito, o tempo pós-moderno é realçado por uma profusão excepcional de imagens, tanto realçada pela ampliação das tecnologias informacionais, como também pelo comportamento hedonista e efêmero que marca os sujeitos pós-modernos. O arrefecimento dos vínculos de longo prazo, o apego exagerado ao presente, a obsessão por novas e fugidias experiências sensoriais... tornam o comportamento pós-moderno equivalente à esquizofrenia, dado apego ao presente e embaralhamento da cadeia de significantes (JAMESON, 2000). No cerne deste processo o corpo-discurso adquire centralidade, pois é difundido por imagens e sons que o interpelam dentro de intencionalidades entranhadas por jogos de poder. Como lembrou Bergson (2021), os objetos refletem ações possíveis ao corpo; ações estas que são perenizadas e, ao mesmo tempo, ressignificadas na memória. Frente à preponderância da imagem no tempo pós-moderno, a ação virtual de Bergson se eleva à máxima potência, quando apelos estéticos pautam, exaltam e policiam o corpo.

Se ignorarmos o fato de que nossos alunos são atravessados por estes inúmeros discursos; se desprezarmos o fato de que estes discursos, de tão repetidos, parecem universais, logo, perderemos a oportunidade de estimular reviravoltas discursivas, também de potencializar a força subversiva da memória. Os corpos-discurso veiculados pela cultura de massa, até podem se apresentar como protótipos de ação, até podem induzir a uma unanimidade massificada, contudo, este propósito nem sempre se realiza; afinal há micro-resistências, há revisões da memória pela prática corriqueira do corpo. A memória também pode replicar os signos de poder suggestionados por um discurso notabilizado na mídia, mas, a ele, interpõe modos peculiares de ressignificação.

Motivada por desafios pós-modernos como esses, Barbosa (2010; 2014) propõe a triangulação entre fazer/ler/contextualizar na aula de artes. A proposta tem se apresentado como oportuno modo de abordar as artes, tanto porque a contextualização põe em ênfase os signos de poder que permeiam a elaboração e leitura da arte, como também porque não prescinde da força produtiva deste próprio poder-saber pela mediação do arte-educador. A proposta triangular se apresenta como vetor de

resistência porque traz à tona a possibilidade de pautar o corpo representado nas artes ou na cultura de massa, como representação tracejada de forças traduzíveis na representação simbólica.

Ademais, também por essa abordagem cria-se a oportunidade de desessencializar conceitos estéticos e seus sistemas de valores. Assim, quando se analisa os cânones, tem-se a oportunidade de concatenar seus dizeres a certas configurações de poder situadas historicamente. Tal fato põe em questão qualquer aparência de essencialidade ou universalidade, mostrando que é pelas teias de poder que se constroem determinadas representações e pela memória que elas são reiteradas e perpetradas na sociedade. Também na confluência ler-fazer-contextualizar evidencia-se o fato de que estes códigos são todos deslocáveis e abertos a outras interpretações. Assim, ao estimular os alunos a produzirem a partir de um certo referencial estético, pode-se utilizar os mesmos sistemas de poder como indutores da resistência. O discurso sobre corpo, seja pautado na obra de arte ou na imagem massificada na mídia pós-moderna, está sujeito a rasuras, está exposto a novas significações a partir dos muitos lugares de fala.

A proposta triangular, portanto, tem força subversiva na pós-modernidade porque reside nesta zona fronteira entre o sujeito que reproduz e o sujeito que produz, sendo que ambas são faculdades ativas da experiência humana, abertas à resignificação. Se é pelo corpo que os jogos de poder são amplificados na pós-modernidade, também defendo que, pelo corpo, a resistência se estabeleça, fato que requer revisitá-lo como arena discursiva propícia à subversão. Outrossim, as novas possibilidades de pensar o corpo a partir de racionalidades desviantes anunciam o devir como condição favorável à desconstrução de certezas outrora enrijecidas no imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação epistemológica entre poder, memória, corpo e discurso aqui se justifica pelo esforço de refletir sobre os desafios postos à arte-educação na pós-modernidade. Na influência do pensamento pós-estruturalista, a morte do sujeito cartesiano escancarou as brechas das próprias estruturas hegemônicas, pondo em ênfase o corpo e seus atravessamentos para além da razão monolítica. Com isso, entendo ser oportuno reforçar as possibilidades de pautar estas questões pelas linguagens artísticas e pelas experiências estéticas na escola, tendo em vista fissurar quaisquer reminiscências do essencialismo herdado da modernidade.

Para tal, defendo que a pós-modernidade se apresenta como tempo histórico favorável ao reconhecimento de que a morte do sujeito fragilizou ideias em torno de originalidade, essencialidade, universalidade ou pureza. Nesta ocasião, pela arte, pode-se lembrar os atores da educação que os referenciais éticos/estéticos de uma sociedade são refrações de jogos de poder situados temporalmente e, como tal,

sujeitos a outros modos estilização pelo corpo e pelas muitas racionalidades que nele coexistem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e os novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 11-24.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2021.

BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Ed. Celta, 1999.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/ de(s)colonial na América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia: UFF, 2021. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf> acesso em 08 ago. 2021.

HOFFMAN, M. O poder disciplinar. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 41-57.

HOOKS, B. A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. In: HOOKS, B (org.). **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins e Fontes, 2013, p. 223-234.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2000.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica Ed., 2004.

MOREIRA, J. A. S. O corpo jovem como território e o uniforme escolar como fronteira: o poder velado e suas territorialidades. In: MAIA, C. E. S. et al. (orgs.). **Corpos cobertos desnudando espacialidades: vestimenta, roupa, traje, fantasia e moda na geografia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, p. 79-110.

ROSSI, A. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins e Fontes, 2001.

TAYLOR, C. Biopoder. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 58-75.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, Jan/Jun 2011, p. 5-13. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf> acesso em 09 ago. 2021.

WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-78.

Submissão: 10/08/2021

Aprovação: 25/01/2022

Ampliando repertórios e imaginários a partir da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais

Expanding repertoires and imaginaries from the reflection of a non-hegemonic pedagogical approach to the teaching of visual arts

Ampliar repertorios e imaginarios a partir de la reflexión de un enfoque pedagógico no hegemónico de la enseñanza de las artes visuales

Ana Valéria de Figueiredo¹
Lisa Nascimento Gomes de Miranda²
Thamires Burlandy da Mota Chagas³

1 Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Artes. Líder do Grupo de Pesquisa em Artes e Visualidades - PAVIS UERJ/CNPq. Doutora em Ciências Humanas/Educação. Coordena o projeto Pedagogias da Visualidade e Ensino de Artes UERJ. ana.costa@uerj.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6434170770324585> Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5029-3276>

2 Professora de Artes, Mestranda em Arte (PPGArtes/UERJ). Especialista em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais (PROPGPEC/Colégio Pedro II). Licenciada em Artes Visuais/UERJ. Integra o grupo PAVIS - Pesquisa em Artes e Visualidades UERJ/CNPq. email: lisagomes.miranda@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7500270095489408> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8729-5232>

3 Professora de Artes em Rio das Ostras - RJ, Mestranda em Artes (PPGArtes/UERJ). Especialista em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes (PROPGPEC/Colégio Pedro II). Integra o grupo PAVIS - Pesquisa em Artes e Visualidades UERJ/CNPq. email: thamires.mota@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8744238365347376> Orcid : <https://orcid.org/0000-0003-3342-729X>

RESUMO

Existe uma insistente abordagem de (re)produções de discursos, visualidades e ideologias hegemônicas nos livros didáticos e nos currículos ofertados para o ensino de artes, fortalecendo assim, o imaginário excludente e preconceituoso acerca dos produtos culturais de outras temporalidades e regionalidades, que não as euro-norte-americanas e produções de artistas mulheres. Para tanto, neste trabalho buscamos refletir sobre caminhos possíveis de construir uma educação artística anti-racista, anti-machista, decolonial, horizontalizada, consciente sobre os preconceitos em relação à classe, gênero, raça, etnia, dentre outras diversidades, propondo uma mudança social e ampliação da visão de mundo. Analisamos os trabalhos da artista Gê Viana como uma possibilidade pedagógica que contribua para uma educação fortalecedora de sua criticidade e autonomia na construção de identidade e visão de mundo não hegemônicas. Consideramos, então, que a abordagem pedagógica é uma escolha política dos professores, podendo traçar ou não, análises e reflexões com os alunos acerca dos contextos, intencionalidades, (re)construções contidas das imagens, além de criar possibilidades para a ampliação do repertório visual e imagético. Sendo assim, os trabalhos da artista Gê Viana podem ser um caminho possível para trabalhar as questões de gênero, raça, história, entre outros, que ainda são pouco fortalecidas na história da arte e no seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Artes Visuais; Estudos Decoloniais; Pedagogia das Visualidades.

ABSTRACT

There is an insistent approach of (re)production of discourses, visualities and hegemonic ideologies in textbooks and curricula offered or for the teaching of the arts, thus strengthening the exclusive and prejudiced imagination about two cultural products from other temporalities and regionalities, other than Euro - North American, and productions by women artists. Therefore, in this work we seek to reflect on the ways that enable the construction of an anti-racist, anti-sexist, decolonial, horizontalized artistic education, attentive to prejudices in relation to class, gender, race, ethnicity, within other diversities. broad and social change that gives a view of the world. We analyze the work of the artist Gê Viana as a pedagogical possibility that contributes to an education that strengthens his criticisms and his autonomy in the construction of a non-hegemonic identity and worldview. We consider, then, that the pedagogical approach is a political choice of the teachers, being able to trace or not, analyzes and reflections with the students about the contexts, intentions, (re)constructions contained in the images, in addition to creating possibilities for the expansion of the repertoire visual and imagery. In addition, the work of artist Gê Viana may be a possible way to work on questions of gender, race, history, among others, which are only slightly strengthened in the history of art and not in teaching.

KEYWORDS

Teaching of Visual Arts; Decolonial Studies; Pedagogy of Visuality.

RESUMEN

Existe un enfoque insistente de (re) producción de discursos, visualidades e ideologías hegemónicas en los libros de texto y currículos ofrecidos o para la enseñanza de las artes, fortaleciendo así la imaginación exclusiva y prejuiciosa sobre dos productos culturales de otras temporalidades y regionalidades, distintas de la Euro - Norteamérica y producciones de mujeres artistas. Por ello, en este trabajo buscamos reflexionar sobre las formas que posibilitan la construcción de una educación artística anti-racista, anti-sexista, decolonial, horizontalizada, atenta a los prejuicios en relación a clase, género, raza, etnia, dentro de otras diversidades. Cambio amplio y social que da una visión del mundo. Analizamos la obra del artista Gê Viana como una posibilidad pedagógica que contribuye a una educación que fortalece sus críticas y su autonomía en la construcción de una identidad y cosmovisión no hegemónica. Por tanto, consideramos, entonces, que el enfoque pedagógico es una elección política de los docentes, pudiendo trazar o no, análisis y reflexiones con los estudiantes sobre los contextos, intenciones, (re) construcciones contenidas en las imágenes, además de crear posibilidades. para la expansión del repertorio visual e imaginario. Además, la obra de la artista Gê Viana puede ser una posible vía para trabajar sobre cuestiones de género, raza, historia, entre otras, que sólo se fortalecen levemente en la historia del arte y no en la docencia.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de las artes visuales; Estudios Decoloniales; Pedagogía de la Visualidad.

INTRODUÇÃO

Em nossa metafórica leitura de mundo, somos bombardeados por imagens e inventamos maneiras de olhar, nos reconhecer e nos representar. Frente a essa massa de visualidades que nos enfrentam cotidianamente, colocamos explícita a seguinte indagação: como criar contra-visualidades diante da imagética político-social colonizadora, racista, homofóbica, sexista, dentre outras, presentes dentro e fora dos muros das escolas, que afetam nossos/as estudantes em fase de construção de suas identidades e visões de mundo? Partindo do pressuposto de uma educação libertadora e crítica, conceitos amplamente levantados pelo pensamento freireano, no estudo aqui apresentado, o Ensino de Artes Visuais é pensado como uma dimensão do conhecimento capaz de desmistificar padrões hegemônicos e preconceituosos na Cultura Visual contemporânea em um intercâmbio entre prática docente e o estímulo discente.

Não há neutralidade em nosso olhar e seria incompleto compreender a sociedade contemporânea sem nos debruçarmos sobre as novas formas de visualização e visualidades, visto que estamos inseridos em um mundo onde a produção, circulação e recepção de significados estão altamente relacionados às experiências visuais e tecnológicas. As imagens não só refletem um espelhamento da realidade ou de um contexto específico, mas são fontes que afetam e constroem percepções sobre o mundo e sobre nós mesmos, influenciando nossas ações, percepções, modos de ser.

Neste sentido, as imagens e as experiências visuais estão profundamente conectadas também às relações de poder e tecnologia. Os Estudos de Cultura Visual (SARDELICH, 2006) empenham-se em analisar imageticamente relações de consumo/recepção/interpretação demonstrando que o significado dado a um mesmo objeto/fenômeno pode transformar-se através de usos e re-apropriações dessas visualidades. De tal modo que, a *Pedagogia das Visualidades* se coloca como um ensinamento, estabelecendo cânones de costumes, hábitos, modos de se comportar, assim como, formas pedagógicas ampliadas (PEDROSA e COSTA, 2017), visto que as imagens estão intrinsecamente conectadas à política e às relações de poder e tecnologia.

Estamos vivendo conforme as regras ditadas pelas classes dominantes, compostas por homens capitalistas, cis, brancos, heteros. Nossas subjetividades e saúde mental sofrem com a baixa autoestima, depressão, ansiedade e nossa pele sofre com a xenofobia, homofobia, racismo, machismo, dentre tantas outras opressões. São efeitos de um sistema estrutural, no qual desde crianças até a fase adulta nos deparamos. O que é deixado de fora do registro histórico evidencia escolhas políticas pautadas na manutenção do poder, colocando na margem os corpos dissidentes, com suas memórias e epistemologias colocadas fora do centro hegemônico, refletido também no currículo escolar.

Pensando na escola como se propõe a Base Nacional Comum Curricular (2018), as aulas ofertadas devem preparar os jovens para o contato social e o mundo do trabalho, de maneira autônoma, crítica e criativa. No entanto, é comum o ensino de artes estar vinculado a (re)produções de discursos, visualidades e ideologias hegemônicas,

quando nos atentamos aos livros didáticos e aos currículos ofertados, fortalecendo assim, o imaginário excludente e preconceituoso acerca dos produtos culturais de outras temporalidades e regionalidades, que não as euro-norte-americanas.

Neste trabalho, temos como objetivo refletir sobre caminhos possíveis de construir uma educação artística anti racista, decolonial, horizontalizada, consciente sobre os preconceitos em relação à classe, gênero, raça, idade, sexualidade, etnia, dentre outras diversidades, propondo uma mudança social e de visão de mundo. Para tanto, foram considerados estudos acerca do material didático utilizado nas escolas brasileiras, no que diz respeito aos seus personagens e narrativas principais. Em seguida, tendo em vista a necessidade de resgatar as histórias, visibilidades e produções de artista femininas, negros, indígena, trans, no currículo, analisaremos os trabalhos da artista Gê Viana¹, como uma possibilidade pedagógica no ensino de artes. Em suas obras é construído um processo de regeneração dos traumas coloniais, trabalhando também a *Pedagogia das Visualidades* atualizada em suas fotomontagens. Analisaremos suas produções em busca de possibilidades pedagógicas que favoreçam uma educação fortalecedora da criticidade e autonomia na construção de identidade e visão de mundo não hegemônicas dos jovens.

PARA QUÊ E A QUEM SERVE OS RECORTES CURRICULARES SOBRE OS QUAIS SOMOS DESTINADOS/AS A ENSINAR?

A decolonialidade almejada na educação oferecida nas escolas tem por objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, e vem sendo utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente. No ensino, trata-se de uma revitalização da história dos silenciados, da abordagem horizontal de conteúdos, não mais privilegiando culturas, formas de vida e de ser em detrimento de outras, principalmente das marginalizadas, apagadas.

Entendemos decolonialidade com uma definição ampla tal qual apontam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 9), como “diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica” que enfrentam e buscam saídas contra-hegemônicas de ser e estar no mundo.

Dialogando com esse ponto de apoio, segundo Maria Lugones (2014), a análise de “colonialidade” para Aníbal Quijano refere-se à classificação das populações do mundo em termos de raças, configuração de um novo sistema de exploração que articula formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, ao eurocentrismo como o novo modo de produção e controle da subjetividade. Para o autor, há uma inseparabilidade entre a racialização e a exploração capitalista

¹ Gê Viana, 1986, é de Santa Luzia, MA. Vive e trabalha em São Luis, MA. Vencedora do Prêmio PIPA 2020. Indicada ao Prêmio PIPA 2019 e 2020. Desenvolve sua arte a partir de imagens, fotografias e fotomontagens, gerando intervenções urbanas. Seu trabalho levanta questões sobre resistência e memória dos povos tradicionais, da negritude, da comunidade LGBTQIA+ e da periferia.

constitutiva do sistema de poder capitalista estabelecido na colonização das Américas no início do século XVI e em vigor até hoje.

É necessário compreender este processo colonial para se somar a resistência decolonial, fortalecedora de lutas contra a homofobia, racismo, sexismo, dentre outras opressões oriundas destas imposições culturais. Importamos as crenças, as vestimentas, as imagens, os imaginários e enfraquecemos nossas raízes culturais, sociais ao abandoná-las em meio a hiperconsumo de produtos e ideologias euro-norte-americanas do cotidiano contemporâneo.

São consequências de um sistema que prioriza a venda de uma hegemonia lucrativa, vendendo padrões de beleza, comportamento, consumo, criando abismos entre o real/local, e o que é dito como universal, desejável. Temos em nossa sociedade o racismo, o sexismo, a homofobia como exemplos de heranças de uma colonização devastadora. A decolonialidade é, neste sentido, o resgate das nossas histórias, identidades, crenças e culturas em meio ao sistema vigente. É uma luta que se estabelece junto à crítica ao capitalismo. Pois sem esta concepção, corremos o risco deste sistema se apropriar de nossas lutas e desdobrá-las em mercadorias, assim como tem sido feito historicamente, não rompendo com os padrões, mas os transformando em novos.

A intersecção de gênero, classe, raça são construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial (LUGONES, 2014), por isso, para se perpetuar ele tende a se adaptar aos novos levantes. Absorve nossas causas e as transforma em produtos e serviços. Videoclipes, filmes, camisetas, entre outras formas de cultura de massa, se adequam às bandeiras em alta na sociedade. Precisamos considerar a perspectiva a partir da qual olhamos as imagens, questionando de forma vigilante com quem nos identificamos, quais imagens que amamos (hooks, 2019), não correndo o risco de nos deixar enganar e consumir, (re)produzir novas hegemonias.

Atualmente ou ainda que num futuro próximo tenhamos novas configurações na composição das classes dominantes, precisamos estar atentos à *Pedagogia das Visualidades* presente no que consumimos imagetivamente. Por isso nos perguntamos: para quê e quem servem os recortes curriculares sobre os quais somos destinados a ensinar? Quais são as atuais demandas da juventude brasileira em relação ao ensino de artes? Como a curadoria realizada nos currículos e nas abordagens pedagógicas pode fortalecer uma educação decolonial, crítica e libertária?

Para Tory Oliveira (2019), um dos caminhos possíveis para mudar a comum prática escolar em abordar somente personalidades masculinas em sala de aula, é distribuir os conteúdos sobre mulheres ao longo do ano e evitar concentrá-las exclusivamente em datas especiais, como março. A ausência feminina na história está ligada a uma carência mais ampla, que exclui também grupos como as pessoas negras e as indígenas.

Em estudo sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a pesquisadora Giovana Sanchez identificou que 90% dos homens apareciam na narrativa central, enquanto as mulheres, constituíam apenas 8,2% de todos os 859 personagens abordados ao longo de 900 páginas da coleção mais distribuída em

2015. Além disso, ela observou uma desigualdade entre as mulheres, pois as brancas apareciam centralizadas nos textos enquanto as indígenas, negras, asiáticas eram mencionadas em caixas laterais dos textos (OLIVEIRA, 2019).

Ao analisar romances brasileiros, entre 1990 e 2004, Regina Dalcastagnè revela que 94% dos autores e 84% dos protagonistas são brancos, e apenas 24% dos personagens são pobres, ou seja, a história contada pela nossa literatura mostra um mundo de gente branca e de classe média (BRUM, 2013).

O material didático está atrelado diretamente ao currículo, tendo em vista este, como um artefato de poder, portanto, um artefato de gênero também, que corporifica e reproduz relações desiguais (SILVA, 1999). Estes levantamentos nos elucidam como o currículo mínimo, juntamente com a abordagem estrita a ele, que não amplia outras possibilidades pedagógicas, imagéticas e culturalmente plurais, acabam mantendo a legitimação dos lugares centrais das representações européias, da branquitude e das classes dominantes, mantendo na margem as histórias, as visualidades e existências dos demais grupos sociais, raciais, mulheres, dentre outros, dentro das salas de aula.

Traçando uma relação com a pergunta emblemática de Linda Nochlin "*Por que não houve grandes mulheres artistas?*", a artista Agrippina Manhattan lança a questão: "*Por que não houve grandes artistas travestis?*". Para Manhattan (2017, p. 95) pensar que uma artista travesti precisa somente fazer trabalhos com potência estética para igualar-se ao trabalho de pessoas cis "é retomar a noção moderna da figura do Grande Artista bem como uma ingenuidade ao pensar que o mercado e o sistema de arte não têm também seus preconceitos." Neste sentido, como afirma Nochlin (2016, p.8) "reconhecer que não houve grandes artistas trans não significa questionar a capacidade desses artistas ou potências de seus trabalhos, e sim reconhecer que isso se dá pela dominação da heterocisnormativa em nossas instituições e em nossa educação".

APROPRIANDO E SUBVERTENDO VISUALIDADES

A partir do pressuposto de práticas artísticas serem importantes condutoras de modos de saberes e fazeres em retroalimentação no ensino das Artes Visuais, partimos do trabalho da artista brasileira Gê Viana, vislumbrando como práticas artísticas inspiram práticas pedagógicas.

A artista desenvolve seu trabalho a partir da construção de arquivos visuais e do manejo dessas imagens, problematizando questões relacionadas à sua ancestralidade afroindígena e à normatividade de gênero e sexualidade. Influenciada pelos acontecimentos de sua vida familiar e de seu cotidiano em choque com a cultura colonizadora hegemônica e seus sistemas de arte e visualidades. Seu ato de fotografar cria várias camadas de significados através das colagens e fotomontagens analógicas e digitais.

Em *Sobreposição da história* (Fig.1 e 2) percebemos a paramentação ritualística

de mulheres negras e indígenas retratadas em ambientações de influência afrofuturista, como parte de fotorperformances em composição com imagens históricas de pessoas negras em canaviais, em situações de escravização ou em condições de trabalho precário. Gê cria uma relação histórica, que também se movimenta em diferentes temporalidades, entre dois dos principais contextos de escravização no Brasil – os canaviais e a mineração, os elementos conduzem a obra em um processo de regeneração das feridas decorrentes dos traumas coloniais (LEMOS, 2020, p.37).



Fig.1 - Fotomontagem de Gê Viana, performer Kerolayne Kemblin. Série "Sobreposição da história". Plantação de cana no Lindeia, Minas Gerais, Brasil, 2019. Fonte: <<https://amlatina.contemporaryand.com/wp-content/uploads/2020/09/Foto5GeVianaSobreposicaoodaHistoria@.jpg>>



Fig. 2 - Gê Viana. Série "Sobreposição da história". Fotomontagem, colagem. Primeira camada, duas mulheres e um homem descansam comendo cristal canavial, na Jamaica, Caribe. Segunda camada, Gê Viana na plantação de cana no Jaca, Jardim Canadá, Minas Gerais, 2020. Fonte: <<https://www.pipaprize.com/wp-content/uploads/2019/04/Sobreposic%cc%a7a%cc%83o-da-Historia-geane-viana.jpg>>

Seus trabalhos têm um viés político na medida que reescrevem o passado trágico com as ferramentas atuais que ela possui. Nessa nova significação de camadas fotográficas, corpos marginalizados, invisibilizados e dissidentes aparecem como símbolos de denúncia de projeto colonial racista que ceifa memórias, saberes, epistemologias e subjetivação desses povos. A reparação aparece no plano simbólico da imagem, com aporte da colagem/fotomontagem. Como indica Beatriz Lemos (2020, p.31)

A atenção para a produção simbólica como um espaço de perpetuação das relações de poder, por configurar campo dominante de reconhecimento das identidades, tem sido reivindicada por artistas e intelectuais que, ao insistirem na autonomia de suas subjetividades, ceifam os condicionamentos de ingresso destinados ao protótipo da colonialidade corpórea e fundam a permissão do fabular. Tal exigência nada tem a ver com a demanda pelos falidos regimes de representatividade, manifestando-se, pelo contrário, como conjuro, feitiço e ritual de reconstrução de uma genealogia comum entre diferentes tempos-espacos.

Rosane Borges, no prefácio do livro *Olhares Negros: Raça e representação*, de

bell hooks (2019), atesta que o século XXI, está sendo marcado por embates na ordem do imaginário, por uma guerra de imagens e signos, por uma sede de representação e visibilidade. As discussões em torno das novas ordens de representação e novos regimes de visibilidade tem como um de seus principais fundamentos a indissociabilidade entre política e representação. Por isso é tão crucial aguçar o olhar numa perspectiva estética, ética e política.

Além do mais, para Rosane Borges (*hooks*, 2019, p.9) as antigas ordens de representação estão em crise no mundo contemporâneo, “mostrando-se incapazes de abarcar o mosaico possível de acepções do humano, o que supõe a tarefa de fundar uma nova gramática política, livre das orientações de um pensamento oxidado.”



fig. 3 - Gê Viana, série “Paridade”, 2018. Fotografia e fotomontagem. Primeira camada, “Hildenehomem Sousa”, de Gê Viana. Segunda camada: “Little.Big.Man.Oglala.Sioux.”
Fonte: <<https://www.premiopia.com/wp-content/uploads/2019/03/Captura-de-Tela-2019-04-26-a%cc%80s-17.10.44-610x480.png>>

A série Paridade (Fig. 3 e 4) é baseada na sobreposição de retratos de pessoas fotografadas pela artista em diversas localidades do Maranhão, que são colocados em paridade com fotografias de lideranças indígenas, evidenciando a presença constante de fenótipos indígenas em centros urbanos e rurais. Segundo Beatriz Lemos (2020, p. 37) a respeito deste trabalho:

Paridade é retomada ancestral que se instaura como um pacto na prática artística de Gê Viana, ao fortalecer processos coletivos por meio do movimento de reivindicação de sua identidade afroindígena, viabilizando os povos e a cultura do território nominado como Maranhão. Gesto ritualizado em Retiro de caça, subsérie que integra Paridade e que, por meio da ficcionalização de

lendas e segredos populares maranhenses, se torna um conjuro de proteção a milhares de mulheres indígenas e negras violadas sob a égide da narrativa de terem sido “pegas no laço”, romantizada pelo sistema patriarcal. (LEMOS, 2020, p.37)



Fig. 4: Gê Viana, série “Paridade”, fotografia e fotomontagem, 2019. Primeira camada: “Nelson Lópes Sol”, de Gê Viana, segunda camada: “D. Tilkin Gallois (aldeia Taitetuwa, 1991) fotografia de Louis Herman Heller. Fonte: <<https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/nelson-on.jpg>>

bell hooks (2019) utiliza os conceitos de “sujeito” e “objeto”, argumentando que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecendo suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Enquanto objetos, nossa identidade, história e realidade são definidas por outros, “nossa história é designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p. 42 *apud* KILOMBA, 2019, p. 28)

Em diálogo com hooks, Grada Kilomba (2019, p. 69) nos fala sobre a necessidade de criar novos papéis fora dessa ordem colonial, descolonizando nossas mentes e imaginações. É necessário, para tanto, aprender a pesar a ver tudo com novos olhos, a fim de entrar na luta como *sujeitos*, não como *objetos*. Precisamos estar vigilantes constantemente em relação às imagens que consumimos, nos identificamos e amamos, levando em consideração a perspectiva na qual as olhamos (hooks, 2019).

Atualizações traumáticas de Debret (Fig. 5) releituras que subvertem o imaginário

colonialista das aquarelas impressas em litogravura entre os anos 1834 e 1839, como parte do álbum *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret. O conjunto iconográfico retrata o cotidiano de negros, indígenas e da corte portuguesa no Rio de Janeiro do início do século XIX e foi o responsável pelo repertório imagético que atribuímos ao período colonial, construindo conseqüentemente o imaginário e memória visual que embasam a constituição do país enquanto nação. A partir da linguagem e técnica da colagem, Gê Viana recria uma nova significação para o discurso colonial, fazendo uso de ferramentas da ficção especulativa. (LEMOS, 2020, p.37)



Fig. 5 :Gê Viana. Atualizações traumáticas de Debret "Para estratégias de sobrevivência as maiores tecnologias são as nossas". Caboclos índios civilizados, Litogravura sobre papel, Baptiste Debret,1837.Colagem digital, 2020. Fonte:<https://www.pipaprize.com/wp-content/uploads/2019/04/atualizac%cc%a7a%cc%83o-debret_cabocloOK.jpg>

Gê Viana atualiza o que Maria Emília Sardelich (2006, p. 457) chama a atenção, sendo a construção histórica em determinado momento e lugar, quase sempre pensada e planejada, como no caso das pinturas de Debret. A autora explica que os pintores negociam o cenário das imagens que produzem, visando um público e o que quer se mostrar a ele. O cenário aproxima a imagem de outros interesses ou intenções, como o de apresentar uma determinada realidade e/ou alterá-la. Assim, no escopo da *Pedagogia das Visualidades*,

produzir imagens é também produzir discursos sobre a vida vivida, o presente

e o futuro. As fotografias se colocam como um dos possíveis produtos dessa e nessa trama de representar-se que, em determinados momentos favorecem (ou não) usos e costumes, formas de ver e ver-se e produzir peças com o status de bens culturais de uma sociedade e seus grupos. As publicações imagéticas, em especial as fotográficas, se articulam com a construção da identidade. Em consonância com as circunstâncias de seu registro, a construção de sentido de uma imagem fotográfica é fundamental na relação de um contexto. (PEDROSA e COSTA, 2017, p. 86)

A discussão levantada por Pedrosa e Costa transborda os limites das fotografias e abarca todas as demais visualidades que nos comunicam padrões, estilos, histórias dentre outras coisas, como o caso das imagens produzidas por Debret, que por sua vez, tiveram seus sentidos atualizados por Gê Viana. Compreendendo nossa atual sociedade marcadamente virtual e imagética (VICTORIO FILHO e PINTO, 2018), este é um debate que pode ser desdobrado desde as pinturas rupestres até os memes das redes sociais, no entanto, estamos trazendo essas fotomontagens como uma das possibilidades pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula, analisando contextos, intencionalidades e construções de narrativas, identidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Paulo Freire, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Dessa forma, essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política (FREIRE, 2001, p. 73). Sendo um ato estético e político, precisamos estar atentos e críticos quanto à produção simbólica como um espaço de perpetuação das relações de poder, por configurar campo dominante de reconhecimento das identidades. A produção de imagens é um mecanismo educativo presente nas instâncias socioculturais. As imagens, para além de nos informar ou ilustrar, cumprem a função de educar e produzir conhecimento (SARDELICH, 2006, p.458).

Consideramos que a abordagem pedagógica é uma escolha política dos professores, tendo o poder de traçar ou não, análises e reflexões com os alunos acerca dos contextos, intencionalidades, (re)construções contidas das imagens, além de ser responsável pela tarefa de ampliar o repertório visual e imagético deles. E que os trabalhos da artista Gê Viana podem ser um caminho possível para trabalhar as questões de gênero, raça, história, etc, visto que ainda são pouco fortalecidas na História da Arte e no seu ensino.

O Ensino de Artes Visuais é pensado como uma dimensão do conhecimento capaz de propiciar um pensamento crítico que desmistifica padrões hegemônicos, racistas, sexistas, preconceituosos na cultura visual contemporânea de forma dialógica entre prática docente e o estímulo discente. O estudo contribui para a atualização, que deve ser constante, das abordagens decoloniais, aproximando-as ao contexto atual das salas de aula por meio de obras contemporâneas e da cultura visual.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. **Decolonialidade e pensamento afro diaspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afro diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRUM, Eliane. **A menina quebrada**: e outras colunas de Eliane Brum. 1. ed. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LE MOS, Beatriz. Catálogo Prêmio PIPA - Prize 2020 A janela para a arte contemporânea brasileira 2020. **Instituto PIPA**, Rio de Janeiro, v.11, p. 26-49, 2020. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/>. Acesso em: 09 out. 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935 - 952, nov. 2014.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 1. ed. São Paulo: Edições Autora/ Publication Studio São Paulo, 2016. Tradução de Juliana Vacaro.

MANHATTAN, Agrippina. Por que não houve grandes mulheres travestis?. **Revista Desvio**, Rio de Janeiro, v. 2 ,n. 3, p. 94-98, nov. 2017.

OLIVEIRA, Tory. Como abordar a história das mulheres durante todo o ano? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16097/como-abordar-a-historia-das-mulheres-durante-todo-o-ano>. Acesso em: 04 set. 2021.

PEDROSA, Stella; COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. Fotografia e educação: possibilidades na produção de sentidos dos discursos visuais. **Nuances**: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 78-94, abr. 2017.

SARDELICH, Maria. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, p.451 - 472, ago, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.

1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

VICTORIO FILHO, Aldo; PINTO, Maria. Um pouco mais sobre as imagens visuais na educação e na cultura visual contemporâneas. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 11, n. 1, p. 179-191, 17 set. 2015.

Submissão: 10/11/21

Aprovação: 11/12/21

Problematizando gênero a partir da arte: ações educativas para o combate a discriminações e violências contra mulheres

Problematizing gender through art: educational actions to combat discriminations and violences against women

Problematizar el género a través del arte: acciones educativas para combatir las discriminaciones y las violencias contra las mujeres

Jocy Meneses dos Santos Junior¹

Jarlisse Nina Beserra da Silva²

¹ Mestrando em Arte e Cultura Visual (PPGACV/UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1046601120345232>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6292-9953>. E-mail: jocyjunior@discente.ufg.br

² Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6952994151335165>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8629-5855>. E-mail: jarlisse@hotmail.com

RESUMO

As mulheres são vitimadas por inúmeras discriminações e violências em nossa sociedade. Desse modo, é imprescindível a construção de estratégias de sensibilização a respeito desses problemas, as quais podem contribuir para a transformação de mentalidade necessária ao efetivo enfrentamento deles. A partir da problematização da arte e de sua história, delineamos e executamos ações educativas com a intenção de estimular uma postura reflexiva e crítica acerca das relações de gênero e incentivar o repúdio e o combate às discriminações e violências contra mulheres. A concepção dessas ações buscou elucidar, a partir da discussão sobre obras, artistas e o sistema da arte de modo geral, que práticas discriminatórias e violentas embasadas no gênero foram tanto banalizadas e reforçadas quanto expostas e combatidas por meio da arte no curso da história. Os relatos de participantes evidenciam que as problematizações propostas despertaram novos modos de ver, fomentando importantes reflexões e discussões a respeito das discriminações e violências sofridas por mulheres, dentro e fora do campo da arte.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Gênero; Discriminação; Violência.

ABSTRACT

Women are victims of numerous forms of discrimination and violence in our society. Therefore, it is imperative to develop strategies to sensitize about these problems, which can contribute to the transformation of mentality necessary to effectively face them. Based on the problematization of art and its history, we have outlined and carried out educational actions with the following purposes: to stimulate a reflexive and critical attitude about gender relations and to encourage the opposition and the fight against discrimination and violence against women. These actions were conceived in order to elucidate, from the discussion about works, artists and the art system, that discriminatory and violent practices based on gender have been trivialized and reinforced, but also exposed and fought through art over the course of history. The statements of the participants show that the proposed problematizations have aroused new ways of seeing, fostering important reflections and discussions about the discrimination and violence suffered by women, inside and outside the field of art.

KEYWORDS

Art; Education; Gender; Discrimination; Violence.

RESUMEN

Las mujeres son víctimas de numerosas discriminaciones y violencias en nuestra sociedad. Por lo tanto, es esencial construir estrategias para sensibilizar sobre estos problemas, que pueden contribuir a la transformación de la mentalidad necesaria para afrontarlos de manera efectiva. Desde la problematización del arte y su historia, esbozamos y ejecutamos acciones educativas con los siguientes propósitos: estimular una postura reflexiva y crítica sobre las relaciones de género y fomentar el repudio y la lucha contra las discriminaciones y las violencias contra las mujeres. Estas acciones fueron concebidas con el fin de dilucidar, a partir de la discusión sobre las obras, los artistas y el sistema del arte en general, que las prácticas discriminatorias y violentas por razón de género fueron trivializadas y reforzadas, pero también expuestas y combatidas a través del arte a lo largo de la historia. Los informes de participantes muestran que las problematizaciones propuestas han despertado nuevas formas de ver, fomentando importantes reflexiones y discusiones sobre las discriminaciones y las violencias que sufren las mujeres, dentro y fuera del campo del arte.

PALABRAS CLAVE

Arte; Educación; Género; Discriminación; Violencia.

INTRODUÇÃO

Ao se tornar signatário, em 1984¹, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, o Brasil assumiu, dentre outras obrigações, a de adotar todas as medidas apropriadas para alcançar a “eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino” (BRASIL, 1984, p. 4020). Outro compromisso assumido internacionalmente pelo país, em 1996, através da ratificação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, foi o de adotar medidas – dentre as quais “a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional” – visando “combater preconceitos e [...] todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher” (BRASIL, 1996, p. 14471). Desse modo, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de “promover e apoiar programas de educação governamentais e privados, destinados a conscientizar o público para os problemas da violência contra a mulher” (BRASIL, 1996, p. 14471). A partir da promulgação da Lei nº 11.340/2006 – batizada “Lei Maria da Penha” –, estão as esferas de governo e as entidades não-governamentais instadas a executar, por meio de um conjunto de ações articuladas, tanto “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral”, quanto “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia” (BRASIL, 2006, p. 2).

Compreendendo que a legislação vigente preconiza o desenvolvimento de trabalhos em diversas frentes que proponham o enfrentamento às discriminações e violências que vitimam as mulheres brasileiras, o compromisso com a prevenção destas problemáticas nela proposto atribui importante papel à educação. Nesse sentido, é de suma importância o engajamento tanto das entidades escolares quanto das demais organizações da sociedade civil na promoção de ações educativas concernentes às questões de gênero. Ao passo que esses documentos legais requerem que a oferta dessas ações alcance não somente os estudantes vinculados às redes de ensino, mas também a sociedade como um todo, verifica-se a necessidade de planejar e executar atividades (in)formativas acerca dessas questões em espaços formais e não-formais de educação. Entretanto, em uma conjuntura social e política marcada pelo conservadorismo, o desenvolvimento de projetos educativos sobre a temática vem sendo prejudicado. Isso se torna ainda mais preocupante tendo em vista os altos

1 O Decreto nº 89.460/1984, que promulgou a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, trazia algumas ressalvas ao seu texto, dentre as quais não consta o trecho citado (BRASIL, 1984). Este instrumento legal foi revogado através do Decreto nº 4.377/ 2002, por meio do qual tais ressalvas foram eliminadas (BRASIL, 2002).

índices de violências embasadas no gênero praticadas em território brasileiro².

A discussão sobre o caso do campo artístico possibilita a proposição de ações educativas que, por meio da instrumentalização de suas imagens, práticas e discursos considerando os atravessamentos das questões de gênero, contribua para instigar reflexões sobre as discriminações e violências que vitimam mulheres.

O gênero é uma construção social, a partir da qual são elaboradas feminilidades e masculinidades “apropriadas”, impostas normativamente aos sujeitos através de diversas instituições e práticas sociais. Para Scott (2019, p. 67), o gênero é um “modo de dar significado às relações de poder”. Essas relações são instituídas, legitimadas e mantidas por uma complexa rede discursiva que aparta e hierarquiza indivíduos, da qual a arte faz parte. Desse modo, são idealizadas e (re)produzidas socialmente uma masculinidade “superior”, “potente” e “violenta” e uma feminilidade “inferior”, “inábil” e “resignada”, cujos reflexos podem ser percebidos tanto nas obras de arte quanto nas dinâmicas que se estabelecem dentro do campo artístico. Assim, a problematização da arte oferece valiosas contribuições para a construção de estratégias que visem provocar o despertar de novos olhares acerca de ideias, normas e comportamentos problemáticos que permearam a história ocidental, promovendo discriminações e violências pautadas no gênero.

Desse modo, delineamos ações educativas, que culminaram de pesquisas considerando as assimetrias e violências embasadas no gênero no contexto da arte. Essas ações (aulas, palestras, minicursos e oficinas) foram executadas em treze oportunidades³ nos anos de 2020 e 2021, dentro da programação de atividades de caráter extensionista. A discussão sobre a concepção dessas atividades e as reflexões que delas emergem formam a base desse escrito.

A ARTE COMO RECURSO PARA ESTIMULAR UM PENSAR CRÍTICO A RESPEITO DO GÊNERO E DA VIOLÊNCIA

2 No ano de 2020, segundo Anastasia Divinskaya (2021, n.p.), representante da ONU Mulheres no Brasil, “17 milhões de mulheres brasileiras foram vítimas de algum tipo de violência, seja ela física, psicológica ou sexual”.

3 As ações desenvolvidas que discutimos nesse escrito foram o minicurso “Violência contra a mulher: reflexões a partir da arte” (I Seminário Online do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre interseccionalidades, Diferenças Socioculturais e Direitos Humanos – IFMA); o minicurso “Apontamentos sobre arte, gênero e violência” (I Festival Virtual de Arte e Cultura – IF Sertão-PE); o minicurso “Olhares gendrados sobre as artes visuais: reflexões sobre estereótipos e violências” (I Colóquio de Arte, Mídia e Educação – IFMA); a aula “Reflexões sobre arte, gênero e violência” (Curso de extensão Diálogos sobre gênero e sexualidade, pelo fim da violência – UFPB); a palestra “Contribuições da arte, da mídia e da educação para o enfrentamento à violência de gênero em tempos pandêmicos” (I Encontro Regional da Federação de Arte-Educadores do Brasil / Região Nordeste – FAEB); a oficina “É preciso refletir para resistir! Gênero e violência no contexto das artes visuais” (Semana de Artes Visuais.exe – UFPE); a palestra “A mulher dentro (e fora) do sistema artístico: problematizando gênero na arte e em sua história” (I Ciclo de Palestras em História e Literatura do Grupo de Estudos Polifonia – UFMA); a palestra “Construções e desconstruções de gênero na arte: estereótipos, violências e resistências” (Simpósio Problematizando Olhares Coniventes: Gênero e Violência na Arte e na Mídia – IFMA); a aula “Reflexões sobre arte, gênero e violência” (Curso de extensão Formação docente pelo fim da violência contra as mulheres – UFPB); a oficina “Problematizando gênero: reflexões sobre a discriminação e a violência contra as mulheres a partir da arte” (SESC/MA); o minicurso “Problematizando gênero e violência a partir da arte” (V Simpósio sobre Diversidades – IFPR); o minicurso “Reflexões sobre gênero e violência a partir das artes visuais” (XIII Seminário de Educação – UNIR); e o minicurso “Problematizando gênero a partir da arte” (II Conexão ComCiência – UECE).

Uma vez que a arte atravessa diversas conjunturas nas quais a hierarquização dos homens sobre as mulheres é sancionada socialmente, muitas vezes ela reforça esse pensamento, normalizando e legitimando os comportamentos dele decorrentes. No entanto, também se notam dentro do campo da arte – especialmente a partir da segunda metade do século XX – movimentos em sentido oposto, que propõem caminhos para refletir sobre as questões de gênero.

A fim de explorar a arte como recurso para problematizar o gênero e as discriminações e violências que de sua normatização decorrem nas ações educativas que delineamos e executamos, decidimos abordar questões que perpassam a construção e a interpretação tanto de obras de arte quanto das próprias narrativas do campo artístico. As reflexões propostas foram embasadas em uma perspectiva que considera as diferenças tanto nas formas de representar mulheres, homens e as relações entre ambos quanto na atribuição de espaços e possibilidades dentro do sistema da arte com base no gênero.

Apresentamos abaixo os objetivos e a metodologia que guiaram a execução das ações formativas, a fim de demonstrar de que modos elas podem ser multiplicadas por docentes e ativistas com interesse em abordar essa temática, adaptando os procedimentos aqui elencados aos seus contextos de atuação. Consideramos que a construção de espaços que possibilitem reflexões a respeito dessas questões contribui sobremaneira para estimular a problematização e o repúdio dos indivíduos frente à assimetria entre os gêneros, de modo a contribuir para a urgente erradicação das discriminações e violências que dela culminam.

O objetivo geral das ações desenvolvidas foi promover, a partir da instrumentalização teórica e prática da arte, uma postura problematizadora acerca das relações de gênero, a fim de incentivar o repúdio e o combate a estereótipos, assimetrias, discriminações e violências contra mulheres. Foram seis os objetivos específicos delineados para a execução das atividades, os quais embasaram os procedimentos adotados em cada um dos segmentos das ações: (i) perceber as construções de gênero na arte, evidenciando a (re)produção binária de ideias concernentes à “feminilidade” e à “masculinidade”; (ii) debater, sob uma perspectiva histórica, as discriminações embasadas no gênero e suas implicações, a partir da discussão sobre o sistema artístico; (iii) discutir sobre as violências contra mulheres através da mediação de obras de arte que as representam; (iv) problematizar as obras e carreiras de homens artistas a partir de relatos de violências por eles praticadas contra mulheres; (v) apresentar, no contexto da arte, a existência de questionamentos aos estereótipos e de enfrentamento às discriminações e violências embasados no gênero; (vi) estimular a criticidade e a criatividade, através da proposição da produção de imagens que problematizem as questões de gênero discutidas no(s) encontro(s).

No início das ações educativas, propusemos um momento de discussão teórica⁴,

4 A fundamentação teórica utilizada para a abordagem dessas temáticas é apresentada e discutida em Santos Junior (2021). Entretanto, é importante destacar que algumas das referências utilizadas foram publicadas antes de importantes avanços nas discussões sobre gênero, demandando uma leitura crítica, a fim de tornar possível o reconhecimento de seu potencial e seu aproveitamento sem que sejam ignoradas as tensões e novas perspectivas

a fim de reconhecer e refletir sobre as construções e desconstruções de gênero na arte.

Inicialmente, abordamos os estereótipos (re)produzidos pelas representações artísticas, bem como as assimetrias entre homens e mulheres dentro do sistema artístico. Mayayo (2003, p. 21, grifo da autora, tradução nossa) aponta “a hipervisibilidade das mulheres como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeita criadora”. Logo, a arte contribuiu ativamente tanto para a objetificação das mulheres quanto para seu silenciamento, enquanto, por outro lado, atribuiu aos homens poder, tanto dentro quanto fora da esfera das representações. Mas o campo artístico é também uma arena de disputas, dentro do qual as mulheres resistem e reivindicam o “direito a olhar” (MIRZOEFF, 2016), de forma insubmissa aos regimes de produção, exposição e comercialização que buscaram excluí-las.

Também problematizamos as obras de arte que representam violências contra mulheres e os casos de agressões dessa natureza cometidos por artistas masculinos. Para isso, utilizamos imagens que representam desde “raptos” (como “O rapto da negra”, de Christiaen van Couwenbergh e “O rapto das sabinas”, de Nicolas Poussin) a assassinatos (como “A Morte de Sardanápalo”, de Eugène Delacroix e “Perseu com a cabeça de Medusa”, de Antonio Canova) de mulheres cometidos por homens, bem como relatos biográficos que expõem as violências de gênero cometidas por artistas como Pablo Picasso (HUFFINGTON, 1988; GILOT; LAKE, 1964) e Salvador Dalí (DALÍ, 1942; WHITE, 2019).

Em seguida, apresentamos estratégias que artistas – sobretudo mulheres e feministas – utilizam em suas obras para denunciar discriminações e violências embasados no gênero, bem como as repercussões dessas reivindicações por respeito, equidade e justiça tanto no sistema artístico quanto na sociedade como um todo. Nesse segmento, discutimos obras de artistas como Elidayana Alexandrino (Fig. 1), Rosana Paulino, Barbara Kruger, Cindy Sherman, Elina Chauvet e Nan Goldin, bem como dos coletivos Mujeres Creando e Guerrilla Girls.

sobre o tema que emergiram desde então, as quais podem aprofundar, questionar ou contradizer tanto as ideias quanto a própria linguagem utilizada nesses textos. A leitura de textos recentes, produzidos tanto dentro quanto fora do campo da arte, é fundamental para que se possa estar a par das novas perspectivas e discussões a respeito do conceito de gênero e dos modos de com operar ele. É relevante destacar que importantes trabalhos sobre esses temas vêm sendo produzidos e publicados no contexto nacional ao longo das últimas décadas, os quais podem constituir bases sólidas para a proposição de reflexões sobre arte e gênero.



Fig. 1: Elidayana Alexandrino, Sem título (2021). Colagem digital que integra o projeto Narrativas que se encontram. Fonte: Instagram (@narrativas_que_se_encontram).

A adoção de uma perspectiva feminista na discussão sobre a arte é inspirada e influenciada pelas palavras de Nochlin (2019, p. 74): “O feminismo não indaga apenas sobre a posição das mulheres na sociedade; parece-me que ele também leva a um questionamento ideológico básico de muitos outros pressupostos que aceitamos como normais numa determinada cultura ou sociedade”. Assim, pretendemos desestabilizar a normalização e a legitimação da construção binária que aparta e hierarquiza gêneros, fomentando violências não apenas contra as mulheres, mas também contra todas as pessoas cujas identidades de gênero e orientações sexuais não aderem às normas sancionadas socialmente. Reconhecendo que “a violência começa, com frequência, pela instalação de dispositivos aparentemente ‘neutros’ e ‘inocentes’” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 104), problematizar como artefatos que podem parecer inofensivos mas se constituem como poderosas “tecnologias de gênero” (DE LAURETIS, 2019), (re)produzem normas que legitimam determinadas existências em detrimento de outras, evidencia a necessidade de tomar uma posição, eminentemente política, frente à arte, às suas imagens, à sua história e às práticas que têm lugar em seu sistema.

O momento final das ações educativas foi conduzido a partir da proposição de uma atividade, que consistia na produção de imagens por meio das quais quem participou do(s) encontro(s) pudesse se apropriar dos temas abordados, utilizando a arte como forma de expressão e resistência. As produções de participantes foram discutidas coletivamente em rodas de conversa, nas quais as imagens, os relatos e as discussões emergentes a partir deles eram mediadas visando o aprofundamento das temáticas abordadas. As imagens produzidas por participantes foram incorporadas em uma galeria virtual de construção coletiva e acesso público, intitulada “Problematizando Gênero” (Fig. 2), mediante autorização prévia.

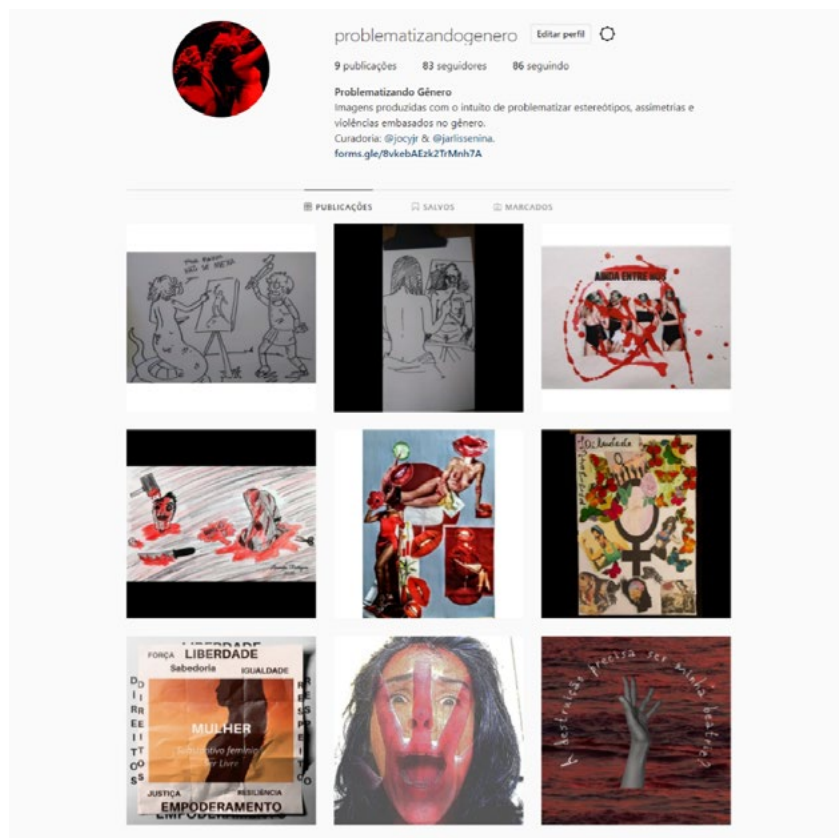


Fig. 2: Galeria virtual "Problematizando Gênero"⁵. Captura de tela do perfil da galeria em rede social. Fonte: Instagram (@problematizandogenero).

UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIAS

O distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 potencializou o sofrimento de mulheres vitimadas por violências que ocorrem, sobretudo, no ambiente doméstico⁶. No contexto do isolamento social decorrente da pandemia, teve lugar um vertiginoso aumento dos casos de violências contra mulheres⁷. As ações discutidas nesse relato foram desenvolvidas com a intenção de mobilizar esforços, a partir de nossas áreas de atuação, a arte e a educação, para contribuir com o enfrentamento a esse cenário estarrecedor.

A partir dos relatos de participantes, ficou evidente que essa temática era

5 As imagens que constam na captura de tela foram produzidas por Janilson Miranda (1 e 2), Julliany Oliveira (3), Lissandra Rodrigues (4), Sheydson Reis (5), Débora Duarte (6), Leone Penha (7), Amaranta (8) e Joyce Barbosa (9).

6 Conforme explica Silva (2020, p. 37), a casa "para muitas mulheres não é sinônimo de proteção, mas de violência. No entanto, em razão da pandemia promovida pela COVID-19, o Brasil encontra-se em isolamento social, a população está em quarentena, presas em suas casas, tornam-se presas dos seus conhecidos. Neste momento, o lar se constitui enquanto paradoxo de existência para algumas, se na rua pode morrer de corona, em casa morre por existir".

7 No Brasil, foi registrado aumento de cerca de 50% dos casos de violência contra as mulheres durante o período da quarentena (BEZERRA et al., 2021). Um detalhamento dos números desse tipo de violência durante a pandemia pode ser encontrado em Bohnenberger, Bueno e Sobral (2021).

considerada urgente, especialmente dentro do contexto descrito. Entretanto, muitas vezes sentimos que estávamos “pregando às pessoas convertidas”. Desse modo, há de se pensar formas de difundir esse tipo de discussão, a fim de alcançar e engajar outros públicos, que não tenham muito contato com discussões sobre gênero. Cumpre-se ressaltar que o apoio dos setores público e privado, recomendado nos documentos legais discutidos na abertura desse texto, ainda que esteja escasso no cenário atual, pode contribuir sobremaneira para a difusão de trabalhos dessa natureza.

Frente às imagens problematizadas, foi comum que a audiência manifestasse uma sensação de espanto generalizado. As novas lentes propostas na análise das obras culminavam em uma experiência política da arte, que se confrontava com o modo anestesiado pelo qual ela muitas vezes é contemplada. Abundaram relatos que evidenciam uma mudança de postura diante da arte após o contato com as reflexões propostas. Exemplo disso é a fala de uma participante: “Tenho certeza de que a forma como olho para as obras de arte, e mesmo alguns artistas, não será a mesma”. Em se tratando das obras, muitas das imagens que selecionamos são “lugar-comum” na discussão sobre arte em ambientes educativos ou mesmo no contexto midiático, a exemplo das esculturas “Apolo e Dafne” e “O Rapto de Prosérpina”, ambas produzidas pelo artista Gianlorenzo Bernini⁸. Disso, depreendemos que, possivelmente, o que surpreendia – e, por vezes, indignava – quem participava das ações não eram as imagens em si, mas o estranhamento que se impôs a partir do convite a problematizar um modo de ver conivente com as discriminações e violências de gênero construído socialmente. No caso das esculturas de Bernini, onde antes viam duas obras primas da arte barroca, revestidas de uma aura que demanda reverência pelos discursos da e sobre a arte, agora observavam homens perseguindo mulheres, as assediando, as tomando contra suas vontades. Para além das imagens, há também a questão dos artistas. As pessoas que participavam das formações conheciam muitos dos nomes abordados. São os homens em torno dos quais foi escrita a história da arte canônica, cujas obras são enaltecidas nas aulas, nos livros e nos museus de arte. No entanto, era comum que desconhecêssem os abusos e violências por eles praticados, o que causava assombro e indignação. Essa desestabilização do olhar frente à arte e aos artistas, que se tornava perceptível através manifestações de repúdio às discriminações e violências contra mulheres representadas e reais, demonstra que os objetivos das ações estavam sendo alcançados, uma vez que as pessoas não apenas aprendiam sobre esses atos, mas tomavam posição diante deles.

Costumeiramente as pessoas que participavam das ações indicavam a existência de discriminações e violências contra mulheres também em outras formas artísticas que não eram por nós abordadas (como a música, a dança, o teatro e o cinema), ou mesmo em outras áreas com as quais tinham maior familiaridade, como a literatura, a história e a filosofia, por exemplo. Dessa forma, o debate foi enriquecido sobremaneira pelas manifestações de participantes, que evidenciavam como os efeitos da normatividade do gênero, que confinava (e ainda confina) mulheres a determinados estereótipos, papéis e espaços, estão espalhados por diversas áreas, contribuindo para a percepção

8 Para uma discussão sobre essas obras considerando a questão da violência de gênero, ver Santos Junior (2019).

do porquê é urgente envidar esforços para problematizá-la e desconstruí-la.

Diversas questões importantes emergiram nas falas de participantes, como discussões sobre assédio, estupro e feminicídio, por vezes relacionadas a casos em destaque na mídia (que – infelizmente – abundam). Também houve ocasiões em que os relatos de participantes eram feitos a partir de suas próprias vivências, demonstrando que as imagens, os discursos e as situações abordados podem despertar “gatilhos”. Por isso, é necessária cautela e sensibilidade na condução de discussões dessa natureza, uma vez que as imagens e histórias discutidas podem trazer à tona memórias dolorosas.

Na execução de duas das oficinas que propusemos, fomos surpreendidos com a “invasão” virtual das salas de videoconferências destinadas aos encontros. Essa prática, que se tornou comum com a virtualização das atividades acadêmicas que teve lugar no contexto da pandemia, visa cercear a discussão sobre temáticas que setores reacionários da população consideram “perigosas”. Desse modo, o controle das salas nessas ocasiões foi perdido, ocasionando a criação de novos links – os quais foram distribuídos de maneira bastante restrita, dificultando o alcance das pessoas à ação, que foram bastante esvaziadas em decorrência disso. Acreditamos que essas experiências servem para ilustrar como, ainda que seja um contexto social, cultural e político que impõe desafios às discussões sobre gênero – ou melhor, justamente por isso –, precisamos resistir e seguir concebendo estratégias que visem desconstruir estereótipos e, por conseguinte, as violências que deles culminam, uma vez que, como bem nos lembra a obra de Barbara Kruger⁹, “toda violência é ilustração de um estereótipo patético”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subalternização das mulheres, a coisificação de seus corpos, a invisibilização de seus trabalhos e as violências de gênero permeiam a história ocidental. “Se está em todas as áreas da sociedade, por que não estaria presente na arte também?”, pergunta uma participante de uma das ações educativas que desenvolvemos. Justamente por isso, é importante, dentro de nosso contexto de atuação, pensarmos em formas pelas quais a arte pode contribuir no enfrentamento às hierarquias decorrentes da normatividade do gênero, as quais fomentam discriminações e violências.

A estratégia pela qual optamos foi problematizar os discursos produzidos através de imagens, textos e histórias do campo artístico, que por séculos privilegiou o olhar masculino e o apelo estético das obras, em detrimento das problemáticas sociais que atravessam esse campo na teoria e na prática. Por outro lado, buscamos também inspiração na crítica e na prática artística de mulheres e/ou feministas, que expõem e promovem discussões a respeito dessas questões, provocando abalos nas crenças

⁹ Em referência à instalação *Untitled (All violence is the illustration of a pathetic stereotype)*, realizada pela artista em 1991, na Mary Boone Gallery, Nova York.

basilares do sistema da arte e da cultura patriarcal. Diante do exposto, acreditamos que a arte pode servir como um recurso potencializador da reflexão a respeito das construções e desconstruções do gênero.

As ações educativas discutidas nesse relato trouxeram valiosas contribuições para o nosso estudo a respeito do atravessamento das questões de gênero na arte, ampliando o campo das problematizações possíveis e demonstrando a necessidade de propor espaços nos quais essas questões sejam discutidas. Consideramos que as experiências nas aulas, palestras, minicursos e oficinas que desenvolvemos se mostraram bastante significativas também para o público, haja vista as interações de participantes, que demonstraram o alcance do objetivo de estimular o pensamento crítico sobre as questões de gênero, especialmente em um cenário que revela a urgência da problematização das discriminações e violências que vitimam as mulheres. Acreditamos que abordagens como essa precisam ser propostas em variados contextos educativos, ainda que setores reacionários da sociedade brasileira atuem em diversas frentes na tentativa de silenciá-las, a fim de estimular a problematização não só da arte, mas também do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Catarina F. et al. Violência contra a mulher, pandemia da Covid-19 e isolamento social no Brasil. In: SENHORAS, Elói M.; SENHORAS, Cândida A. **Violência de gênero e a pandemia de Covid-19**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. (Comunicação e Políticas Públicas, v. 81). p. 17-31.

BRASIL. Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, 1979. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 122, n. 56, p. 4018-4023, 21 mar. 1984.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1 de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 149, p. 14471-14472, 2 ago. 1996.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 179, p. 4, 16 set. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres

e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 151, p. 1-4, 8 ago. 2006.

BOHNENBERGER, Marina; BUENO, Samira; SOBRAL, Isabela. A violência contra meninas e mulheres no ano pandêmico. In: ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, v. 15, 2021. p. 93-109.

DALÍ, Salvador. **The secret life of Salvador Dalí**. New York: Dial Press, 1942.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontagens do tempo sofrido**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. (O olho da história, v. 2).

DIVINSKAYA, Anastasia. Una-se pelo fim da violência contra as mulheres: todas e todos temos um papel a desempenhar. **El País Brasil**, São Paulo, 25 nov. 2021. Disponível em <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-11-25/una-se-pelo-fim-da-violencia-contra-as-mulheres-todas-e-todos-temos-um-papel-a-desempenhar.html>. Acesso em 25 nov. 2021.

GILLOT, Françoise; LAKE, Carlton. **Life with Picasso**. New York: McGraw-Hill, 1964.

HUFFINGTON, Arianna S. **Picasso**: criador e destruidor. São Paulo: Best Seller, 1988.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003. (Ensayos Arte Cátedra).

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

NOCHLIN, Linda. Como o feminismo nas artes pode implementar a mudança cultural? In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas**: antologia. São Paulo: MASP, 2019. v. 2, p. 72-81.

SANTOS JUNIOR, Jocy M. Gritos silenciados: violência contra a mulher na obra de Gianlorenzo Bernini. In: SUING, Abel et al. (org.). **Narrativas Imagéticas**. Aveiro: Ria Editorial, 2019. p. 276-298.

SANTOS JUNIOR, Jocy M. **Discutindo questões de gênero em contextos educativos a partir da arte: estereótipos, violências e resistências**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Arte, Mídia e Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa B.

(org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-80.

SILVA, Maynara C. Necrobiopoder: qual o corpo legível a cuidados na pandemia da Covid-19? In: SENHORAS, Elói M.; SENHORAS, Cândida A. **Violência de gênero e a pandemia de Covid-19**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. (Comunicação e Políticas Públicas, v. 81). p. 35-49.

WHITE, Katie. 21 facts about Salvador Dalí. **Sotheby's**, New York, 27 fev. 2019. Disponível em: <https://www.sothebys.com/en/articles/21-facts-about-salvador-dali>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Submissão: 07/11/21
Aprovação: 30/11/21

Pode uma mulher negra existir? Histórias para gente disposta

Can a black woman exist?
Stories for the willing

¿Puede existir una mujer negra?
Historias para gente dispuesta

Gilvânia dos Santos¹
Janaina Farias de Souza Ferreira²
Raquel Santos³

1 Licenciada em Dança pela Faculdade Paulista de Artes - Mestranda em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0196216773333528> . E-mail: gilvania.santos@unesp.br

2 Mestranda do PROFARTES em abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes pelo Instituto de Artes da Unesp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6113885980666416>. E-mail: janaina-farias.ferreira@unesp.br

3 Mestranda em Processos Artísticos, experiências educacionais e mediação cultural pelo Instituto de Artes da Unesp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6692646230314196>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9824-9039>. E-mail: raquel.s.santos@unesp.br

RESUMO

Com este artigo, propõe-se apresentar a costura das narrativas de três mulheres professoras/educadoras e suas produções de presenças durante a pandemia mundial de covid-19 enquanto corpos femininos negros educadores. São relatos que cavam memórias e trazem a urgência de existir e levar este encantamento para suas práticas pedagógicas atravessadas pelos cinco sentidos. Estas histórias se cruzam e podem ser lidas/vividas em vários territórios do nosso país, dentro de qualquer escola, mas em especial, nas públicas, onde ainda se concentram corpos à margem dos lugares considerados detentores de “poder”. Pode-se dizer que estas vivências se cruzam em questões singulares: de que forma corpos negros são vistos em espaços, a princípio, educadores? Como esses corpos-territórios criam epistemes a partir de suas vivências e dos encontros? Há espaço para estes encontros na educação? Percorremos nossas travessias com base nas descobertas das pesquisas de mestrado e em nossas histórias pessoais e motivações que nos impulsionam a ainda seguir pela educação. Assim, criamos um diálogo com as reflexões e posicionamentos embasados principalmente pelas teorias de Grada Kilomba (2019), Bell Hooks (2017) e Nilma Lino Gomes (2008), pesquisadoras que também trazem ensinamentos a partir de suas vivências para teorizar e praticar ações antirracistas em espaços de educação formal e não-formal, unindo-se à escrevivência de Conceição Evaristo como lugar fértil de encontro de iguais, entendimento e sistematização de saberes pessoais e coletivos.

PALAVRAS-CHAVE

Escrevivência; Arte Educação; Relações Étnico Raciais; Cruzo.

ABSTRACT

This article presents the narratives of three teacher/educator women and their production of presences during the world pandemic of covid-19 as black female educators. These are stories that bring up memories and the urgency to exist and share enchantment in their pedagogical practices through the five senses. The stories intersect and can be read/lived in different territories of our country, within any school, especially public ones, where bodies are still concentrated at the margins of the institutions said to be of power. How are black bodies seen in educational spaces? How do these bodies create epistemes from their experiences and meetings? Can these encounters take place in education? These findings from the master's research not only relate to our personal stories and motivations but also drive us to follow the path of education. Therefore, a dialogue with reflections and positions grounded mainly by the theories of Grada Kilomba (2019), bell hooks (2017) and Nilma Lino Gomes (2008) was created and these researchers also bring teachings from their experiences to theorize and practice antiracist actions in formal and non-formal educational spaces, joining the experience of Conceição Evaristo for understanding and systematizing personal and collective knowledge.

KEYWORDS

Escrevivência; Art Education; Racial/Ethnic Relations; Cruzo.

RESUMEN

Nos proponemos con este artículo presentar la costura de las narrativas de tres mujeres, maestras/educadoras y su producción de presencias, durante la pandemia mundial del covid-19 como educadoras negras. Son historias que escarban en la memoria y traen la urgencia de existir y llevan este encanto a sus prácticas pedagógicas atravesadas por los cinco sentidos. Estas historias se entrecruzan y pueden ser leídas/vividas en diversos territorios de nuestro país, dentro de cualquier escuela, especialmente la pública, donde los cuerpos siguen concentrados en los márgenes de los lugares que se dicen de poder. Estas experiencias se entrecruzan en preguntas singulares: ¿de qué manera se ven los cuerpos negros en los espacios, dijeron los educadores? ¿Cómo crean estos cuerpos epistemes a partir de sus experiencias y encuentros? ¿Hay espacio para estos encuentros en la educación? Pasamos por nuestros cruces sobre los hallazgos de la investigación del máster y cruzando nuestras historias personales y motivaciones que nos impulsan a seguir aún a través de la educación, creamos un diálogo con las reflexiones y posiciones fundamentadas principalmente por las teorías de Grada Kilomba (2019), bell hooks (2017) y Nilma Lino Gomes (2008), investigadores que también traen enseñanzas de sus experiencias para teorizar y practicar acciones antirracistas en espacios de educación formal y no formal, uniendo la experiencia de Conceição Evaristo como un lugar fértil de encuentro de iguales, comprensión y sistematización de conocimientos personales y colectivos.

PALABRAS CLAVE

Escrevivência; Educación Artística; Relaciones Etno-Raciales; Cruzo.

O presente texto é uma costura de narrativas que partiu de uma provocação inicial com a leitura de *O Olhar Opositor*, de bell Hooks (2019). Trata-se de um relato de articulações de experiências que busca traduzir (se é que é possível transcrever a oralidade e suas epistemes) o encontro de três pesquisadoras-professoras-mães negras migrantes que se encontram – ainda que virtualmente em tempos em que o mundo vive a urgência de cuidado perante uma pandemia mundial de covid-19 – para dialogar sobre suas pesquisas em ensino da arte e sobre suas jornadas pessoais e acadêmicas que as trouxeram ao mestrado tardiamente, em uma universidade pública paulistana.

Por meio da reativação da memória e de seu uso como ferramenta contracolonial disparadora de afetos e saberes, criamos um cruzamento epistemológico destes corpos-territórios¹ femininos negros que, apesar de seus diferentes trajetos, percebem que suas lágrimas insubmissas² reunidas se tornam teorias, uma vez que “a experiência pessoal, a experiência vivida e compartilhada é para nós, pesquisadores e pesquisadoras negras, uma evidência muito importante, já que é a base de nossa reflexão e teorização.” (FIGUEIREDO, 2020, p. 9).

Com este propósito, nos colocamos enquanto sujeitas e voltamos para casa, para nós mesmas (HOOKS, 2019, p. 224). Em uma dança entre os diversos campos que nossos corpos-territórios habitam, convocamos os interlocutores a entrarem neste percurso afetivo através dos cinco sentidos onde nos inscrevemos, usando a memória como guia e mantenedora de encantamento e propósito pedagógico.

LASCAS DE AFETO

Começo com a memória do cheiro da cocada de minha vó, que hoje já não se encontra nesse plano, mas que como quase todas as avós, cuidavam dos netos para que os pais pudessem trabalhar. Dona Ninita, migrante baiana, mãe de nove filhos, dos quais meu pai foi o último. Ela morava em uma casa simples de três cômodos no bairro da Vila Maria em São Paulo e, ao fundo, havia um pequeno quintal com uma pitangueira que se enchia de frutas no início da primavera e que hoje se tornou lembrança de uma história.

As memórias dos cheiros e sabores de estar na casa da vó podem ser de qualquer mulher preta, mãe solo, que migrou para a cidade grande em busca de oportunidades para si e seus filhos. “Minha vó Ninita...”: sempre a chamei assim, e demorei para descobrir que seu nome, na verdade, era Josefa, o qual ela não gostava. Era uma mulher amargurada com o pai dos seus filhos e nunca falou bem do meu avô, que a deixara quando meu pai era pequeno e, ainda em São Paulo, formou outra família.

Meu pai carrega o amor por sua terra natal e a força que minha avó sempre

1 Corpo-Território é um termo cunhado pelo professor Eduardo Miranda em sua tese de doutorado intitulada *Corpo-Território Educação & Educação Decolonial. Proposições afro-brasileiras na invenção da docência* (2020).

2 Cf EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

demonstrou. A partir daí, confesso que muito do que vivi e trago em minhas memórias se faz presente em meu ser-educadora. Estou no chão da escola pública há mais de 20 anos como professora de Artes, com um percurso que se iniciou com a Educação Infantil e passou pelo Ensino Fundamental, Médio e Superior. Tudo o que vivi dentro destes territórios compõe um grande lugar “emergente da criatividade e da necessidade de reinvenção e encantamento do tempo/espaço.” (RUFINO, 2019, p. 101).

Durante esta caminhada conheci muitas Ninitas que me fizeram crer que as ações no âmbito escolar podem oportunizar reflexões para a imaginação de outros mundos possíveis. Eu sou fruto dessas oportunidades e, apesar da timidez, sempre estive envolvida nos projetos da escola: pintura dos muros, peças de teatro, jornal dos alunos. Durante as aulas sempre fui aquela que desenhava para a professora na lousa.

E eu fui vista. Ao entender que a Arte me proporcionava experiências que não imaginava ser possível, só pude seguir por esse caminho e fazer o que fizeram por mim: também enxergar. Enxergar aqueles que precisavam ser vistos. Enxergar aquilo que trago das minhas origens e se faz presente em minhas memórias: o cheiro da cocada da minha vó saindo do forno, o cheiro do mar que aprendi a amar com meu pai, a ancestralidade pulsante e sempre presente em nossas experiências.

Uma vez, em uma aula, uma aluna de dez anos disse: “Professora, você tem o cheiro da minha mãe”. Não me recordo o que estávamos trabalhando neste dia, mas me lembro de sua fala e de como a aluna foi afetada por uma experiência cotidiana, mas que se conecta a tantas formas de conhecimento. Um cheiro, uma memória, uma história. Naquele momento, enquanto educadora, presenciei novamente uma situação em que o saber se constrói através de nossas vivências, pois “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores.” (DEWEY, 2010, p. 162)

Em outras palavras, somos universos. E presenciar em sala de aula no meu dia a dia este encantamento através da arte é muito poderoso, pois me fortalece para continuar propondo cada vez mais práticas pedagógicas alinhadas à proposta de uma educação emancipatória e libertadora³.

Respiração,
respiração,
respiração,
respirar...ar
respirar...ar
respirar...
Ação

³ Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell Hooks nos traz um novo olhar para repensar as práticas de ensino de forma multicultural e transgressora.

Assim é o início da performance de Grada Kilomba, **O barco**⁴. Sons do respirar de um grande coral com representantes de várias gerações de comunidades afrodescendentes que contam histórias esquecidas em um jardim de memórias. Trata-se de um grande espaço às margens do rio Tejo, onde está formado um navio, feito com blocos de madeiras e fragmentos de histórias. Um navio que trouxe milhares de negros escravizados para trabalhos forçados em novos territórios, o que os transformou em objetos, arrancando-lhes sua condição de sujeitos e o direito de contar e construir suas próprias histórias.

Ao ouvir os sons das respirações desse coral, uni minha respiração à deles e me senti parte daquele jardim de histórias, querendo ouvir mais e compartilhar dessas narrativas que também fazem parte de mim. Quis ouvir as histórias que não conheço, as que não tiveram quem se dispusesse a contar/ouvir, as que recriam o choro, a melodia, o reconhecimento, a memória e o futuro.

As vozes silenciadas são produto de uma sociedade racista, que não raramente ainda só ouve em decorrência da existência de uma estrutura dominante e opressora, já que

nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se 'especialistas' em nossa cultura, e mesmo em nós. (KILOMBA, 2019, p. 51)

Fazemo-nos ouvir por inteiro, como nossos ancestrais, com todos os sentidos que trazem no corpo sua forma de conhecer e aprender. Grada me proporcionou essa conexão, uma estesia, e então me percebi como força potente que produz imagens, vozes, sons, gestos, cheiros que também afetam.

Minhas histórias unem-se ao barco de Grada e, juntos, trazem várias possibilidades de construções de outras realidades com o corpo, a memória e a imaginação. Em minha pesquisa de mestrado investigo propostas para um ensino de Arte decolonial no ensino básico, e uma das proposições de ações para produzir reflexões foi enxergar as narrativas das mulheres negras presentes na comunidade escolar: inspetoras, faxineiras, secretárias, estudantes e mães. A observação foi feita através de um ensaio fotográfico após uma entrevista em que estas mulheres puderam relatar algumas percepções do lugar que ocupam enquanto mulheres negras.

Assim, "Ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade." (GOMES, 2017, p. 94). Ao compartilhar em sala de aula as narrativas e corpos destas "mulheres comuns" tão próximas à comunidade vejo, portanto, o movimento de mudança, ou seja, o fortalecimento das referências negras na escola. Com isso, é possível proporcionar reflexões de empoderamento, encorajamento, crítica

4 KILOMBA, G. O Barco. Disponível em: <<https://www.bocabienal.org/evento/o-barco-the-boat/>> Acesso em: 05 out. 2021.

e valorização das narrativas presentes que podem ser fontes de conhecimento com potências que traçam caminhos/pontes entre uma aprendizagem mais significativa e diversa.

Dessa forma, “Como você gostaria de ser vista?” foi a pergunta disparadora para os ensaios fotográficos. A partir destas querências singulares das mulheres-personagens desta investigação, crio a possibilidade de re-olhar, re-significar, re-criar suas próprias narrativas e, ao mesmo tempo, dar espaço para tornarem-se sujeitas de suas próprias histórias.

Sendo assim, a disposição para sermos vistas e ouvidas constrói trajetos de maneira coletiva para que outros, dentro e fora do chão escolar, também possam imaginar. Nesse sentido, oportuniza-se caminhos para este olhar na escola e permite-se a criação de uma reflexão sobre todos os aspectos envolvidos nesta pesquisa: identidade, racismo, pertencimento, amor, respeito, entre vários outros que possam surgir durante o processo, deixando de lado o romantismo do já conhecido discurso colonial sem deixar, entretanto, de potencializar os saberes que emergem das condições em que nos encontramos.

OLHAR PARA (RE)APRENDER

Era final de semana, não sei ao certo se sábado ou domingo. Meu velho celular tocou enquanto eu voltava de uma apresentação de dança. Ah, a dança, como eu a amo. Sabe quando você se encontra e, ao se encontrar, se liberta? Essa é a minha vivência com a dança. Com o desemprego e aproveitando o dinheiro do seguro, passei a me dedicar mais ao estudo desta arte e mergulhei em cursos e aulas que sempre desejei fazer.

Atendi o celular, minha mãe com a voz embargada me perguntou se eu estava chegando. Apreensiva, perguntei o que estava acontecendo, e ela disse: “seu pai passou mal, estou com ele aqui no pronto-socorro”.

Minha mãe havia realizado uma cirurgia recentemente para a retirada de um grande mioma no útero e, mesmo assim, desceu o lance de escada com meu pai e caminhou devagar até o hospital. Na ligação eu percebi que algo sério estava acontecendo, mas ao chegar no pronto-socorro, ver meu pai em uma maca com o rosto deformado devido a um AVC me deixou sem chão. Preocupada com a situação, minha mãe estava sentada em um banco e se queixava de dor. Como existia um risco de infecção perante sua exposição àquele ambiente hospitalar, imediatamente a enfermeira recomendou que ela saísse do local.

Dois longos dias se passaram dentro daquele pronto-socorro até conseguirmos uma vaga para que meu pai realizasse uma tomografia. Seu rosto ainda estava deformado, seus olhos não paravam de lacrimejar, e eu não conseguia reconhecer meu pai. Em casa, minha mãe não conseguia ficar parada e teimava em fazer esforço. Hoje, acredito que foi uma forma de fazer o tempo passar mais depressa e não se

sentir apartada da situação. Cozinhar era sua melhor ocupação.

Após alguns dias se passarem, minha mãe e meu pai foram para casa e eu fiquei incumbida de cuidar de ambos. Quando o dia clareava, eu já estava acordada preparando o café para que tudo estivesse pronto quando acordassem. Assim que terminavam a primeira refeição do dia, eu me concentrava em preparar o almoço e, nesta responsabilidade de cozinhar para a família, eu vi muito de minha mãe em mim.

Cozinhar é, certamente, uma demonstração de carinho e cuidado, além de envolver o privilégio de se ter o que preparar. Sempre nos encontrávamos na cozinha, pois ali era o ambiente preferido da casa. Por muitos anos moramos em apenas um cômodo que era tudo ao mesmo tempo: quarto, sala e cozinha para cinco pessoas (minha mãe, meu pai, minha irmã, meu irmão e eu). Mas naquele espaço em que qualquer comida feita nos preenchia, nossos olhares se encontravam o tempo todo. Eu sempre fui vista em casa.

Mesmo levando as crianças para o trabalho doméstico, com muita labuta, insistência e determinação, minha mãe conseguiu conquistar um terreno que estava vazio há muito tempo. Ela passava por esse lugar diariamente enquanto ia para a casa em que trabalhava e, junto de meu pai, sonhava em um dia poder construir uma casa lá. Algum tempo depois, o sonho da nossa cozinha se concretizou e, agora, percebo que talvez por isso fosse o lugar em que mais gostávamos de ficar.

Meses depois, com minha mãe e meu pai já recuperados, enquanto conversávamos na cozinha, falamos da saudade de nossa terra, e meu pai então disse: “vamos pra Pernambuco em dezembro?”. Eu olhei abismada para ele e para minha mãe e, sem pensar, respondi que sim. A ansiedade era grande. Os dias teimavam em demorar a passar.

Como minha irmã e meu irmão estavam trabalhando e eu ainda estava desempregada, seria a parceira dos dois na viagem. Naquele instante, nos comprometemos a visitar pessoas que não víamos há muito tempo e a conhecer lugares ainda desconhecidos por nós. Que privilégio ser turista em seu próprio lar! Eu já planejava conhecer os grupos de dança, dos maracatus.

Chegou o tão esperado dia, e a viagem foi feita de ônibus. Pelas pequenas janelas que aceleravam as imagens, três dias se passaram até que rapidamente. Fizemos algumas visitas, conhecemos alguns lugares e, dentre eles, o que mais me emocionou foi Caruaru. Também fomos conhecer de perto a Feira da Sulanca e fiquei muito encantada!

Caminhando pela feira, encontramos uma loja de instrumentos musicais. Meu olhar se encontrou com um Agbê⁵ com a bandeira de Pernambuco na trama, feita com fios e contas. Chamei meu pai e minha mãe para entrar na loja só para ver. Peguei o Agbê várias vezes, toquei e sei que meus olhos brilhavam. Então, ouvi: “Tu gostou dele, Vânia? Quanto é, moço?”. O valor era cem reais, mas a voz seguiu dizendo: “Vamos levar!”.

5 Também conhecido como xequerê e abê, é um instrumento de percussão criado na África, feito de uma cabaça seca envolvida por uma rede de contas.

Minha primeira reação foi recusar, pois eu sabia que este valor nos faria falta depois. Imagine, gastar dinheiro com um instrumento! Insistente, a voz reafirmou: “Vamos levar, quem sabe em alguns dias a gente não tem uma artista em casa?”. Abracei fortemente meu pai e chorei. Chorei ao ponto de os olhos não conseguirem abrir e mergulhei na emoção e na gratidão pela atitude. Gostaria de expressar e questionar às pessoas leitoras deste texto se teriam ideia de quão potente foi ouvir isso. Teriam, enfim, noção da dimensão da transformação que me proporcionou esta vivência?

Após este evento, continuamos aproveitando a viagem. Fui atrás dos grupos de dança da cidade e mergulhei em aulas, oficinas e apresentações de frevo e maracatu. Assisti encantada a alguns cortejos de nações de baque virado⁶ e baque solto⁷. E a praia era sempre o lugar de encontro com a família, com a paz, com minha história. Ali, contemplávamos a natureza e agradecíamos por poder olhar e retornar à nossa casa.

Atualmente, minha mãe e meu pai moram em Pernambuco e sinto muitas saudades deles e do lugar. Lembro-me que também foi na cozinha que perguntei para os dois pela primeira vez o motivo de irmos morar em São Paulo, e esta pergunta sempre me faz recordar a música do mestre pernambucano Capiba, que muito me emociona: “Viemos defender a nossa tradição/ E dizer bem alto que a injustiça dói/ Nós somos madeira de lei que cupim não rói⁸.”

Na cozinha de casa, fui aprendendo e me tornando uma artista: a que dança, a que aprende e a que ensina. Eram muitas histórias e lembranças contadas neste lugar de afeto e intimidade e, às vezes, não sei se realmente vivi/ouvi tudo que hoje sei ou se essas memórias são apenas a vontade de estar pertinho deles. De toda forma, sei que eu me encantava com todas aquelas histórias e realmente me via dançando! E quando a gente realmente se vê, a gente muda o mundo.

Experimente andar e ser vista pelos corredores de uma escola pública de cabeça erguida e orgulhosa da cor da sua pele e da textura do seu cabelo. As estruturas estremecem e o ambiente não será mais o mesmo. Nesse sentido, me proponho a repensar o ensino da arte na escola pública, atravessada pelos aprendizados que começaram lá na cozinha de casa. Em minha pesquisa de mestrado, procuro teorizar caminhos percorridos com meu corpo e apresentar práticas para uma educação antirracista.

6 Segundo Alexandre Acioli (2019), “O Maracatu de Baque Virado tem suas origens na instituição dos reis negros, conhecida em Portugal desde o século XVI. Em Pernambuco, os estudos apontam o ano de 1674 como data dos primeiros registros de coroações de soberanos do Congo e de Angola, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Recife. Esses cortejos passaram a acontecer também no Carnaval e receberam, na época, a denominação de maracatus - conotação pejorativa para denominar “ajuntamento de negros”.

7 “(...) o Maracatu de Baque Solto surgiu na Zona da Mata Norte pernambucana, no final do século XIX, como “brincadeira de cambindas” (homens que se vestiam de mulher), uma brincadeira eminentemente masculina. É o resultado da junção cultural de diversos folguedos populares da região canavieira, como o bumba-meu-boi, o pastoril, o cavalo-marinho e o reisado. Nele não existe a Corte Real e o seu maior destaque é a presença do caboclo de lança, também chamado de lanceiro ou caboclo de guiada.” (ACIOLI, 2019)

8 CAPIBA, Mestre. Madeira que cupim não rói. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NK8JdRhyR08>>. Acesso em: 05 out. de 2021.

Sendo assim, imagine a cena: turma de aula vaga no pátio da escola, período da manhã. Um grupo de meninas da 1ª série do ensino médio vai até à sala da coordenadora pedagógica e uma delas pergunta se ela está muito ocupada e se podem entrar. A coordenadora responde imediatamente “lógico que podem entrar, sentem-se”. As meninas começam a conversar sobre assuntos diversos, até que uma delas aproveita um momento de silêncio e pergunta: “professora, não tem muitas mulheres assim como a gente na coordenação, né?”. Meus olhos e os da professora coordenadora pedagógica se encheram de mar. Respondi: “não, não tem”. Neste momento, confirmou-se em mim a importância de continuar sendo “madeira que cupim não róí”.

Imersa em minhas investigações, revisito com frequência algumas autoras que falam dessa experiência com o olhar para subsidiar minhas escritas e minha atuação na escola pública, pois “Ao olharmos e nos vermos, nós mulheres negras nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro” (HOOKS, 2019, p. 240).

Sendo assim, imagine ser vista, observada e alguém se reconhecer em você? Naquele instante, a resistência através/pelo olhar fez mais sentido para mim. Aprendi e ensinei com e pela presença, naquele ambiente reconhecido como espaço de poder.

TOCO E, POR ISSO, COMO. COMO E, POR ISSO, TOCO.

Minha avó Ninita veio visitar a capital para ter uma vida melhor. Moça do interior, deslumbrada com a grandeza da cidade, logo no primeiro dia conheceu José, que lhe pagou uma passagem de bonde em um encontro no Largo da Carioca. Como nunca andara em algo tão moderno e nunca alguém havia lhe pagado algo, julgou que José era rico e que ele seria o amor da sua vida. Trocaram cartas por alguns meses antes do casamento, ao qual vó Ninita compareceu de branco, como toda moça direita.

José era caminhoneiro, migrante alagoano, extremamente católico e estava se firmando no Rio de Janeiro como um homem de boa família para ser bem-visto e empregado no transporte de uma famosa empresa de sorvetes. Com o casamento, tudo ficou mais fácil. Após os meses de cartas românticas e família constituída, a carteira de trabalho estava registrada e José pôde ganhar as estradas. Nove meses depois, minha avó estava amargurada com a solidão e a pobreza declarada, ninando minha mãe em uma caixa de papelão no morro dos macacos⁹ no Rio de Janeiro.

Certa de que aquele não era lugar para ela, utilizou suas habilidades culinárias e começou a fazer doces e biscoitos para vender. Vendeu de porta em porta até

9 O morro dos macacos foi inicialmente ocupado na década de 20 por descendentes de ex escravizados e migrantes nordestinos. Localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, por ser distante das praias e do centro, acreditava-se a que o risco de expulsão era menor. A favela é berço da criação da escola de Samba Vila Isabel. Mais informações em Wikifavelas. Disponível em: < https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Morro_dos_Macacos > Acesso em: 28 de ago. 2021.

criar uma clientela fixa que se habituou facilmente aos seus quitutes. Assim, entre as fornadas e uma prova e outra, vó Ninita ia aumentando suas bordas e escondendo as marcas das desilusões e ausências, além de conseguir poupar para auxiliar na compra da casa de sua família.

Eu conheci Ninita quando esta já vivia na casa adquirida. A casa que ela cuidava como se fosse um castelo. A casa que eu desejei cuidar também. Não consigo imaginar minha vó morando no morro dos macacos, “o lugar dos pretos”, como ela dizia. Seu jeito constante de se colocar com superioridade era tão natural que eu só via postura assim em gente endinheirada. Para mim, Ninita sempre foi a “vó rica”, e eu, por ser sua neta, me sentia um pouco também.

Entretanto, foi com Ninita, em casa e em nossos cotidianos desencontros familiares que primeiro aprendi sobre diferença, e que eu, apesar de minha morenidade e desejo¹⁰ grande em me tornar parecida com ela, estava longe de ser uma igual. Eu não era tão branca, e não era tão preta. Eu não era de lugar algum.

E eu queria ser como ela. Viver como ela. Tocar ela. Mas não era permitido. Todo e qualquer contato físico que não fosse beijar sua mão pedindo a benção quando chegava à sua casa era evitado e legendado: “Eu te amo apesar de ser negrinha”. E com este “apesar de” – junto à gigante fome de afeto herdada – comecei a comer tudo e todos que podia. Assim como “exu que comia de tudo e sua fome era incontrolável” (PRANDI, 2001, p. 46), pedindo a atenção de todos, eu passei a comer também.

Aumentei minhas fronteiras gradativamente ao degustar novos sabores e um dos primeiros favoritos foi o doce de mamão de minha vó. Que delícia! Nunca a vi tirar do forno, mas nos dias festivos ele ficava no corredor entre a sala e a cozinha em uma compota de vidro, transparente, toda frisada. Gostava de passar meus dedos sobre o pote, inventando caminhos entre os desenhos dos frisos. Quando cavo nas minhas memórias, relembro que era realmente um lindo pote e que mesmo sem o recheio açucarado, era grande e pesado para meus olhos e mãos infantis.

Dessa forma, desenvolvi uma técnica para abrir sua tampa sem fazer tanto barulho e despertar a atenção da minha família que, com medo de que meu corpo não fosse mais interessante e disponível a boas relações, controlava constantemente minha ingestão de comida. Obviamente, eu não gostava de ser vigiada, mas me sentia um pouco mais importante sendo vista. Além disso, eu não podia falar muitas coisas, uma vez que “famílias estendidas disfuncionais, assim como as unidades das famílias nucleares costumam ser caracterizadas por terem uma comunicação turva.” (HOOKS, 2021, p. 164)

Com meu entendimento racial adquirido somente com minha experiência familiar, entendi, a princípio, que para ser vista, precisava ser branca. Como esta experiência é impossível, necessitava (a todo custo) deslocar este meu corpão-território e seus saberes da margem para o centro. Tudo isso sozinha. Acreditava que apenas com este deslocamento eu seria percebida, porém, “o corpo negro não se separa do sujeito. A

10 Kabengele Munanga fala do desejo que ronda negros e mestiços em pertencerem à raça branca por acharem superior. Ver mais em: *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente.” (GOMES, 2017, p. 94)

A transformação foi possível apenas por meio da elaboração cotidiana dos aprendizados deste meu corpo-território em trânsito e da vivência da prática pedagógica antirracista de um quilombo urbano. Aqui, refiro à minha chegada e permanência no meu terreiro de pesquisa acadêmica, o *Ilú Obá De Min – cultura e arte negra*, uma associação paulistana que leva às ruas de São Paulo seu bloco carnavalesco, a *Ópera Negra*¹¹, e que através da arte-educação, traz importantes temas afro-brasileiros para seus cortejos, ampliando o repertório de suas integrantes e do público que o acompanha.

Nesta vivência pedagógica de construção coletiva para as saídas de carnaval percebo como o diálogo com outras mulheres e seus corpos negros fronteiriços – muitas vezes impostos à margem de nossa sociedade – são campo fértil de emancipação e produção de saberes. Isto é possível, pois aqui “as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como raça, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas.” (KILOMBA, 2019, p. 68)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que diante das urgências sanitárias que ainda nos obrigam aos distanciamentos para sobrevivermos, criar este espaço em que é possível reativar as nossas memórias e organizar os nossos afetos como saberes já colocados cotidianamente em nossa prática pedagógica são ações muito importantes para o direcionamento de nossas pesquisas de mestrado.

Entende-se, ainda, que o contato, a aprendizagem e o ensino de artes permearam diversos momentos de nossas vidas e nos possibilitaram reexistir, mesmo “apesar de”. Em outras palavras, apesar de este corpo negro ter sido historicamente compartimentado, categorizado e regulado enquanto mercadoria, sem muitas brechas para poder afirmar sua existência, ele ainda resiste. Ainda hoje, ginga para sobreviver às necessidades e aos espaços que o sistema capitalista propõe e busca no ensino de arte uma possibilidade para emancipar-se, experienciar e propagar esses discursos “tão nossos”, embora ainda vistos como periféricos.

Coletivamente, porém, nos damos conta de que nós somos centro também. Nesse sentido, falamos de centro como um lugar de poder e produção de conhecimento visível, pois enquanto o racismo estiver encoberto por um véu, sem ser visto, ouvido, degustado, cheirado e palpado, de fato – ou, em outras palavras, sem ser, enfim, sentido –, não conseguiremos produzir verdadeiramente novos discursos. E sem estes necessários novos discursos, não conseguimos elaborar novas linguagens.

11 Informação verbal, concedida por Beth Belli, presidente e regente do bloco em uma fala à bateria em janeiro de 2020.

Compartilhar nossas vivências e traduzi-las nesta escrevivência nos proporcionou o entendimento de que, juntos, estes territórios de saber são forças potentes que alargam frestas abertas por nossos antepassados. Assim, através do compromisso com nossas vidas, também contemplam a vida do outro/sujeito, provocando muitas reflexões sobre como nossos corpos negros são vistos nos espaços de educação que ocupam.

Quando extrapolada de seu lugar de distanciamento e desinteresse, a margem passa a ser percebida como lugar fértil de criação de epistemes transformadoras. Ao se encontrarem, nossas escrevivências compartilham caminhos já trilhados e que, nesta encruzilhada, se juntam a sensações e valores, reivindicando espaços para nossas presenças.

Dessa forma, enquanto educadoras/pesquisadoras/artistas e por meio do diálogo com as contribuições de Conceição Evaristo (2017), bell hooks (2019) e Nilma Lino Gomes (2008), entende-se que precisamos diminuir o deslocamento de discursos. Dito de outra forma, as presenças e os encontros possuem evidente importância, assim como as fricções produtivas com pessoas dispostas ao diálogo, independentemente do lugar que ocupam.

Nós estamos vivas e aprendemos a nos refazer nas frestas. E como mulheres negras educadoras, encontramos no encantamento das palavras e dos nossos corpos-territórios-saberes uma pulsão urgente que, quando aplicadas em nossas práticas pedagógicas, auxiliam a nós e aos nossos educandos na travessia por caminhos antes pouco navegados.

REFERÊNCIAS:

ACIOLI, Alexandre. **Maracatus: as diferenças entre o baque virado e o baque solto**. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opiniao/2019/03/08/3464862/maracatus-as-diferencas-entre-o-baque-virado-e-o-baque-solto.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. 1ª edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

AZEVEDO, Fernando. **Noemia Varela, uma vida, fazeres e pensares** (2018). disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uo6vmtCovFw>>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAPIBA, Mestre. **Madeira que cupim não rói**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NK8JdRhyR08>>

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

_____. **Olhos d'água**. 1ª edição. São Paulo: Editora Pallas, 2020.

FIGUEIREDO, Angela. **Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020

GOMES, Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação e emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In: _____. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 93-100.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um projeto educativo emancipatório. In: _____. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

HOOKS, bell. Comunidade: uma comunhão amorosa. In: _____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante editora, 2021. p. 161-176.

_____. **Olhares Negros: Raça e Representação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de racismo Cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIRANDA, Eduardo. **Corpo-território & Educação Decolonial. Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1ª edição. Salvador: EDUFBA, 2020

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 22º reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Submissão: 12/10/21

Aprovação: 28/11/21

Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicas Raciais

Early Childhood Education: The Teaching
of Ethnic Racial Relations

Educación de la primera infancia:
la enseñanza de las relaciones étnicas
y raciales

Imara Queiroz Bispo¹

¹ Mestra em Ensino e Relações Étnicas – Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. CV: <http://lattes.cnpq.br/8114349519066694>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2245-2959>. Email: imaraqueiroz@gmail.com. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa – Gemina - UFSB

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de uma oficina realizada na Educação Infantil na época em que fui mestranda em Ensino e Relações Étnicas Raciais. Tem como objetivo proporcionar o ensino das relações étnicas raciais, destacando a importância dos/as negros/as na construção da sociedade brasileira para alunas e alunos da Educação Infantil a partir de diálogos decoloniais, utilizando metodologias dialógicas e expositivas. O referencial teórico contemplou discussões acerca de colonização, racismo, identidade racial. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram numa oficina realizada no mês de novembro por simbolizar o mês da consciência Negra na Escola Joserinda Pereira localizada no município de Itacaré Bahia. Os dados obtidos indicam a presença do racismo e da ausência de pertencimento identitário. O racismo tem formas e estruturas e ocorre pela ausência de uma educação (de) colonial. Com base nos resultados e discussões apresentadas considera-se a importância do ensino para as relações étnicas raciais durante todo o ano letivo, assim como a formação dos profissionais da educação e família para as relações étnicas raciais.

PALAVRAS-CHAVE

Colonização; Relações Étnicas Raciais; Racismo

ABSTRACT

This research is the result of a workshop held in Early Childhood Education at the time I was a Master's student in Teaching and Ethnic Racial Relations. Its objective is to provide the teaching of ethnic racial relations, highlighting the importance of black people in the construction of Brazilian society for students of Early Childhood Education from decolonial dialogues, using dialogic and expository methodologies. The theoretical framework included discussions about colonization, racism, racial identity. The methodological procedures adopted consisted of a workshop held in November to symbolize the month of Black Consciousness at the Joserinda Pereira School located in the municipality of Itacaré Bahia. The data obtained indicate the presence of racism and the absence of identity belonging. Racism has forms and structures and occurs due to the absence of a (de) colonial education. Based on the results and discussions presented, the importance of teaching for ethnic racial relations throughout the school year is considered, as well as the training of education and family professionals for ethnic racial relations.

KEYWORDS

Colonization; Ethnic Racial Relations; Racism

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de un taller realizado en Educación Infantil en la época en que yo era estudiante de maestría en Docencia y Relaciones Étnicas Raciales. Su objetivo es brindar la enseñanza de las relaciones étnicas raciales, destacando la importancia de los negros en la construcción de la sociedad brasileña para los estudiantes de Educación Infantil desde los diálogos decoloniales, utilizando metodologías dialógicas y expositivas. El marco teórico incluyó discusiones sobre colonización, racismo, identidad racial. Los procedimientos metodológicos adoptados consistieron en un taller realizado en noviembre para simbolizar el mes de la Conciencia Negra en la Escuela Joserinda Pereira ubicada en el municipio de Itacaré Bahía. Los datos obtenidos indican la presencia de racismo y la ausencia de identidad de pertenencia. El racismo tiene formas y estructuras y se produce por la ausencia de una educación (des) colonial. Con base en los resultados y discusiones presentados, se considera la importancia de la enseñanza para las relaciones étnicas raciales a lo largo del año escolar, así como la formación de profesionales de la educación y la familia para las relaciones étnicas raciales.

PALABRAS CLAVE

Colonización; Relaciones étnicas y raciales; Racismo

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o ensino das relações étnicas raciais na Educação Infantil – pré-escola, é desafiador, sendo que toda a construção histórica social, política brasileira foi formada a partir de estruturas racistas, machistas, patriarcais. Mediante esse processo as escolas brasileiras reproduzem durante séculos estruturas comportamentais que depreciam, diminuem, marginalizam os povos pretas/pretos oriundos do povo Africano.

Nesse sentido a pesquisa justifica-se pela necessidade de promover a investigação através da pesquisa-ação, pautada na formação de crianças e professores sobre as relações étnicas raciais com o intuito de construir e desconstruir conhecimentos sobre a temática pesquisada.

Discutir a origem do racismo, é apresentar o processo de colonização que ocorreu a pouco mais de quinhentos anos e transcorrer por conhecimentos eurocêntricos e afro centrado. Nesse sentido, a origem da formação do Brasil perpassa pelas etnias indígenas já existente antes da invasão; etnias Africanas- sequestrados e forçados a atravessar o Atlântico para o caminho da escravidão; e os portugueses- colonizadores projetados intencionalmente para invadir, colonizar, escravizar e oprimir aquela/e que não estavam na circunferência do centro da Europa.

Através da construção educativa/o materno, formal e não formal, dos sujeitos é muito comum observar comportamentos que deixam em destaque as ascendências e descendência de países europeus. “Sou de origem italiana”, “sou de origem francesa”, “meus avós são espanhóis” etc. Esses dizeres ocorre em todos os meios de diálogo, porém, é na educação infantil que se reproduz e propaga o comportamento colonizado, excluindo e invisibilizando povos que aqui estavam e que aqui chegaram ocasionado as diversidades de etnias, cultural e religiosa.

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Estas questões aparentemente simples são de uma grande complexidade, pois remetem à origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros. (MUNANGA. 2015, p.21)

Munanga, traz uma reflexão importante sobre a origem dos povos e as consequências sociais, étnicas, causada pela epistemicídio e genocídio da população negra. “As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente” (MUNANGA. 2015, p.21).

Em pleno século XXI, as consequências geradas pelo colonialismo/imperialismos geram sujeitos aptos a produzirem e reproduzirem os padrões estruturais que impactua diretamente a população negra e indígena. População esta, que vive às margens de uma falsa democracia que invisibilizam os direitos dessas populações étnicas. “Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto

é, um país sem preconceito e discriminação raciais” (MUNANGA. 2015, p.23).

A constituição de 1988 atribuía o direito a demarcações de terras às populações indígenas e quilombolas, porém, efetivou-se somente no ano de 2003 na Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, onde permitiu-se as demarcações das terras para indígenas e quilombolas como forma de reconhecimento e reparação para os povos originários e quilombolas. O movimento Negro fez/faz parte do movimento, dentre outras lutas antes e depois da nova constituição. Esse direito foi de grande importância para a questão do pertencimento identitário, pois diante da formação social, a identidade dos povos foi se perdendo ao longo dos tempos. O pertencimento é um ato político ao qual influencia o sujeito a se reconhecer à sua origem influenciando outras e outros jovens negras/os a valorizarem sua origem.

Diante do contexto, o objetivo geral da pesquisa é proporcionar o ensino das relações étnico raciais para alunas e alunos da Educação Infantil – pré-escola a partir de diálogos decoloniais, utilizando metodologias dialógicas e expositivas. Entretanto, partimos para o seguinte questionamento: como dialogar sobre identidade racial, racismo e a história do Brasil para crianças de 4 anos da Educação Infantil? Busco, levar teoria que expressa a história da invasão no novo território, hoje chamado Brasil, assim como a vida de crianças Africanas no território Africano através de vídeo em desenho animado, vídeos clips. Por fim, espera-se que a pesquisa desperte em alunas/os, professoras/professores para a importância para uma Educação Étnico Racial e antirracista na educação infantil.

CONSTRUINDO E (DE)COLONIZANDO SABERES SOBRE O BRASIL

Refletir sobre a história do Brasil no século XXI é compreender o lugar do sujeito (o eu e o outro). É encontrar através da pedagogia decolonial a posição dos sujeitos numa sociedade que foi construída a partir de concepções do eurocentrismo. Diante dessa perspectiva de conhecimento ao longo de todos os séculos (a partir da invasão) incutiu-se no imaginário da sociedade com a contribuição do ensino formal a romantização do descobrimento do Brasil com seus respectivos heróis (reis, rainhas, príncipes, princesas). Os Índios eram denominados de Selvagens e os Negros de povos sem alma, sem identidade e que por isso estavam em posição muito inferior ao homem branco.

O conhecimento eurocêntrico traz o colonizador (branco) como a raça superior e as que diferenciam, como inferior. Nessa perspectiva, surge o projeto colonial onde o sujeito – o outro é tirado à força do seu país/continente para serem escravizados no continente americano, especificamente o Brasil. “Devemos, assim, começar examinando o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravização dos povos negro-africanos.” (NASCIMENTO.1978, p.48). Muitas famílias de diversas etnias foram condenadas a atravessarem o atlântico para servir de escravo aos colonizadores. Esse processo

propiciou o genocídio da população negra na diáspora. Milhões de Africanos/as eram jogadas no oceano vítimas de fome, doença e torturas nos próprios navios. “A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão.” (NASCIMENTO. 1978, p.48). Desta forma, ainda de acordo com Nascimento as atividades agrícolas estavam em expansão pela costa entre Bahia e Pernambuco por volta do ano de 1530. Entretanto, o Brasil por possuir riquezas naturais que enchiam os olhos do colonizador para a exportação e comércio do tipo: ouro, cana de açúcar, madeira de lei, café dentre tantos, a população Africana habitou por todo território Brasileiro.

Desta forma, o povo negro escravizado, construiu o Brasil à custa de muito sofrimento físico e psicológico, ou seja, quando se fala em construção fala-se da mão de obra escravizada que levantou prédios, igrejas, casas, engenhos, fazendas sem ao menos terem os créditos das construções e produções muitas das vezes artísticas, matemáticas.

Isto não só por causa da ausência de estatísticas merecedoras de crédito, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular Nº 29. de 13 de Maio de 1891, assinada pelo Ministro das Finanças. Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e a escravidão em geral. (NASCIMENTO.1978, p. 49)

Tudo do que se tinha de registro da população Africana foi exterminado pelo Ministro Rui Barbosa, levando ao extermínio o pouco que se sabia da população que vieram forçadamente para o Brasil. Com isso compreende-se que o processo de apagamento de uma identidade racial perpassa pelo domínio de poder do colonizador em apagar registros que os acusariam e os transformariam em vilões da história brasileira.

As tentativas de apagamento da etnia Africana foram muito profundas, deixando marcas que perpassam à contemporaneidade. Os termos originários para se referir aos povos de origem Africana, incomodava os colonizadores a ponto dos mesmos inserirem propositalmente codinomes aos povos. Esse hábito naturalizou-se de tal forma que ao longo dos séculos existiu na sociedade escritores/as brancos/as que se apropriavam dos eufemismos para se expressarem na literatura. Nesse jogo de palavras NASCIMENTO (1978) destaca:

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo morenidade; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. (NASCIMENTO. 1978. p.43)

Outros exemplos de eufemismo criado pelo colonizador refere-se aos povos Negros durante a colonização e sobrevivendo à contemporaneidade, foram termos

que igualava o homem Negro a animais impuros. KILOMBA (2019) traduz esses significados em seu livro *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano* na qual destacava:

Os termos mais comuns são: m. (mestiça/o), palavra que tem sua origem na reprodução canina, para definir o cruzamento de duas raças diferentes, que dá origem a uma cadela ou um cão rafeiro/a, isto é, um animal considerado impuro e inferior; m. (mulata/o), palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior; c. (cabrita/o), palavra comumente usada para definir as pessoas de pele mais clara, quase próximas da branquitude, sublinhando a sua negritude e definindo-as como animais. (KILOMBA. 2019, p.19-20)

Essas nomenclaturas foram romantizadas ao longo, com o intuito de apagar o termo Africano/a do contexto social do novo mundo e com o desejo de criar uma nova raça a partir da mestiçagem.

Diante de todo o contexto, o racismo estrutural perpassa por toda a história da população Africana/afro-brasileira e traduz a vida dessa população na diáspora, trazendo o racismo, a marginalização dos povos, opressão, genocídio, feminicídio, homofobia, etc. “Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade”. (NASCIMENTO. 1978, p. 50)

O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Partindo de conceitos eurocêntricos os sujeitos de direitos são frutos de uma educação eurocêntrica que determina os impactos gerados por essa construção. MUNANGA (2005), destaca que esses sujeitos produzem consciente ou inconscientemente o preconceito e o racismo enraizado na sociedade. Alguns exemplos que destacam o racismo na escola são os modelos hegemônicos de instrumentos que excluem a representatividade dos povos negros no livro didático, nos painéis decorativos das escolas. Nos livros didáticos os povos africanos e afros-descendentes são destacados como escravo, inferior e subalterno ao branco, “o outro”. Esses modelos perpassaram/perpassam por todos os séculos (da colonização até a contemporaneidade).

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p.15)

Entretanto, muito se sabe que os docentes na sua maioria não tem formação e conhecimento descolonizado para compreender as nuances do racismo presente

no ambiente escolar e no meio social. “No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar”. (MUNANGA, 2005, p.15) O racismo e os preconceitos são irrigados nesse ambiente como sementes e espalhado por todo o meio social como família, trabalho, esporte, instituições etc.

Observando-se de uma forma determinista o problema, que é em grande parte relativizado pela ação humana, como veremos a seguir, os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação. (MUNANGA, 2005, p.22)

Nas instituições escolares o racismo afeta psicologicamente e intelectualmente alunos/as negros/as, pois o processo de exclusão e segregação acontece de forma explícita, ou seja, quando se percebe grupos de alunos/as de tom de pele clara e nenhum aluno/a negro/a naquele meio; quando se percebe que a atenção do professor/a está voltado somente para os alunos brancos. Esse comportamento foi/é muito comum na escola e na sociedade.

Nesse sentido, afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos. (MUNANGA, 2005, p.22)

Muito se sabe que as escolas públicas do Brasil são instituições na sua maioria carentes de estrutura física e de equipamentos tecnológicos e pedagógicos. O livro didático é, entretanto, o principal instrumento de leitura e pesquisa nas instituições escolares pública. Desse modo, o livro aborda de forma superficial a história, cultura da população negra. “Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.” (MUNANGA, 2005, p.23). A representação da população negra no livro didático está sobre o olhar da subalternidade e inferioridade. Nessa perspectiva a política de branqueamento se fortalecia na sociedade mediante o processo de estigmatização e inferiorização do “o outro”. Esse processo impactou a população negra pelo fato de “o outro” ser um sujeito dotados de sofrimentos físicos, psíquicos desde o nascimento, e que por esse motivo tinha uma projeção de si a partir do homem branco.

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. (MUNANGA, 2005, p.25)

Investir numa educação antirracista proporciona a valorização não somente da etnia negra, mas de todas as etnias como forma assumir a diversidade existente no país e a partir dela possibilitar a consciência étnico transformando a sociedade em uma verdadeira democracia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na Escola Joserinda Pereira, localizada no município de Itacaré, Bahia. A escola trabalha com a etapa da Educação Infantil – pré-escola.

A oficina cuja temática era: A importância da identidade afro-brasileira contou com a participação de alunos/as com faixa etária entre 5 a 6 anos de idade e a professora da turma.

Como referencial metodológico da pesquisa teve como início revisão bibliográfica dos estudos decoloniais apropriando-se de autores como MUNANGA (2015), NASCIMENTO (1978), KILOMBA (2019).

Trata-se de uma pesquisa-ação, onde, buscou-se a intervenção no espaço educacional como estratégia de desenvolvimento do processo da pesquisa. Neste, possibilitou a interação dos sujeitos como instrumento de observação para possíveis resoluções de problemas.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP. 2005, p.445)

Para efetivação da pesquisa, buscou-se identificar o problema com o objetivo, planejar e implementar metodologias que alcançasse o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.” (TRIPP. 2005, p.246). Esse foi o ciclo com o qual percorreu o processo de investigação. A abordagem foi essencialmente qualitativa com o intuito de interpretar os dados obtidos com a intenção de alcançar a subjetividade dos sujeitos para as questões relacionadas às relações étnicos raciais. Desta forma, compreende-se a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar. (MINAYO. 2012, p 622)

Nesse sentido, a presente pesquisa vivenciou práticas pedagógicas e contextos de vida na educação infantil que perpassava pelas questões da colonização do saber,

racismo, exclusão e (de) colonização. E a partir da fundamentação teórica da pesquisa pode-se compreender o processo e fazer análise da interação vivenciada na práxis.

OFICINA: A IMPORTÂNCIA DOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.

A oficina aconteceu em novembro do ano de 2019 a convite da professora da turma do grupo 5. A oficina teve duração de 3 horas iniciando as nove horas da manhã e encerrado as 12 horas. Tinha como objetivo geral, proporcionar o ensino das relações étnicas raciais destacando a importância da população negra na construção da sociedade brasileira.

O primeiro momento foi de organização da sala de aula. Aparelhos tecnológicos do tipo data show, notebook, caixa de som foram instalados. Em seguida mesas e cadeiras foram organizadas ao redor das paredes abrindo espaço no meio da sala. Neste, pedimos para que a professora e os alunos/as sentassem na forma de um círculo no chão da sala.



Fig.1 Imara Queiroz, Apresentação étnico racial e pertencimento racial – diálogos sobre raças e racismo, 2019.

No segundo momento iniciei uma dinâmica. A apresentação étnica racial da professora mediadora da oficina fazia parte da dinâmica: Eu me chamo Imara Queiroz sou preta, filha de pai preto e mãe branca. Em seguida pedi para que cada aluno/a se apresentasse da mesma forma destacando sua origem étnica e pertencimento racial.

Em seguida foi introduzido para alunos/as o objetivo da pesquisa numa linguagem simples que levasse para as crianças o entendimento da proposta. Levou-

se de forma dialógica o conhecimento sobre o mito romantizado do descobrimento do Brasil. Na contextualização abordou-se sobre os povos originários-indígenas que aqui existiam antes da invasão, assim como a história da chegada dos Africanos até a América. A partir dessa contextualização abordou-se o impacto e reflexo do processo escravocrata na sociedade contemporânea, ou seja, foram expostos questionamentos para interação onde se perguntava: o que é o racismo? Porque que o racismo acontece? Qual a forma de combater o racismo? Será que a resposta tem a ver com toda a história dos Africanos que foram forçados a vir para o Brasil?



Fig.2, Imara Queiroz, Apresentação do Vídeo de animação sobre: Os Africanos – Raízes do Brasil, 2019.

Logo após o diálogo, foi apresentado um vídeo para os/as alunos/as cuja temática abordava Os Africanos – Raízes do Brasil #3 do ano de 2016, no formato de desenho animado disponibilizado no youtube¹. Após esse momento foi aberto o espaço para diálogo e interação sobre os povos Africanos/Afro-brasileiros e neste processo a percepção dos/as alunos/as foi fundamental para a pesquisa.

O último momento foi apresentar para os sujeitos da pesquisa, vídeos mostrando como vivem algumas crianças do continente Africano e como a arte da dança influencia para que os/as mesmos/as vivam felizes valorizando sua cultura, identidade e seus povos. Os vídeos apresentados foi: *Masaka Kids Africana Dancing Serebu By Eddy Kenzo*, disponível no youtube²:

1 Vídeo Os Africanos – raízes do Brasil, fala das raízes africanas e sua importância na formação do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>

2 Vídeo Os Africanos – raízes do Brasil, fala das raízes africanas e sua importância na formação do Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YIBjuNvatrs>



Fig. 3, Imara Queiroz, Conhecendo a Cultura da dança e da música de crianças Africanas em países do continente Africano, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização do espaço de sala de aula foi muito importante para o momento de diálogo e interação do conhecimento. Desconstruir os padrões eurocêntricos até mesmo nas configurações de montagem do espaço de ensino e aprendizagem é fundamental.

Os resultados obtidos proporcionaram uma leitura e interpretação relacionado a todo o processo de colonização ao qual o país passou. No primeiro momento da dinâmica alguns alunos se titulavam como cor de chocolate, outros como misturados ou morenos, alguns se reconheciam como pretos/as, outros tiveram muita dificuldade em falar sua cor justificando antes a branquitude de um dos seus genitores. Diante desse fato, foi explicado para os sujeitos da pesquisa a importância de se reconhecer como preto/a, negro/a ou afrodescendente. Compreender a identidade e ter pertencimento de cor, raça, religião é resistir e lutar contra um sistema colonial que provocou/provoca na etnia Africana/Afros-brasileiros, medos e sentimentos de não aceitação à sua identidade racial.

Esse impacto de aceitação e pertencimento é reflexo da colonização/imperialização das Américas, onde a população negra foi impulsionada a trabalho escravo e sofrimentos físicos e psicológicos. Nesse processo os Africanos não tinham mais direito de ter uma história, sua identidade, seus rituais religiosos, ou seja, tudo foi apagado de forma brutal e o que restou foi tentar reproduzir os comportamentos eurocêntricos para tentar sobreviver do genocídio na diáspora ao qual a população

negra também foi submetida. Abdias Nascimento traz essa reflexão, "Devemos, assim, começar examinando o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravização dos povos negro-africanos." (NASCIMENTO. 1978, p.48). Eram sujeitos, dotados de conhecimento, cultura, identidade, costumes, famílias, religião como qualquer outra etnia. Trinta anos após a colonização dos portugueses, os próprios capturaram os povos Africanos para servirem de escravo/a para os portugueses que haviam invadido a América. Esses povos trabalhavam para o homem branco (portugueses) sem direito a salário, moradia, alimentação digna. Os mesmos não tinham direito de cultuar suas religiões, pois o homem branco tinha o pensamento de superioridade para com os homens e mulheres negros/as.

Diante dos questionamentos abordados sobre o impacto e reflexo do sistema escravista na sociedade contemporânea, os alunos conseguiram compreender que o motivo foi por causa dos portugueses que escravizaram os povos Africanos. Entenderam que o racismo vem de todo esse processo histórico de colonização que definiam os povos Africanos/afros-brasileiros como raça inferior. Diante do que foi exposto compreenderam que para combater o racismo é necessário respeitar a raça, a cor a religião um dos outros e como exemplo destacou-se a união e respeito aos colegas afro-brasileiros da classe.

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da "mancha negra"; da operatividade do "sincretismo" religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária- manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada "democracia racial" que só concede aos negros um único. (NASCIMENTO.1978, p.93)

Ao finalizar, introduzimos a dinâmica que iniciou a oficina. Perguntei novamente a cada aluno/a qual era a sua cor de pele. O resultado foi fantástico! Todos/as aqueles/as que tiveram dificuldade em verbalizar o termo preto/a no final estavam todos falando da sua cor e raça com muito orgulho e animados. A alegria dos afros-descendentes era contagiante no ambiente escolar. Os vídeos clips do Masaka Kids Africana, fizeram a alegria dos alunos/as, fazendo eles dançarem com o mesmo ritmo das crianças Africanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou a perspectiva de ensino para as relações étnicas raciais na Educação Infantil. A partir da pesquisa-ação foi possível dialogar e compreender através dos sujeitos a estrutura colonial refletida no psíquico e no

comportamento das crianças de 5 a 6 anos de idade.

A oficina possibilitou um olhar (de) colonial sobre a origem dos povos negros e os impactos negativos diante a colonização dos portugueses. A educação antirracista fez parte da contextualização e práxis. Os sujeitos da pesquisa puderam compreender a importância de respeitar as diferenças uns dos outros, seja ela, na cor, na raça ou na religião.

A intervenção possibilitou-me um olhar sensível para o ensino nas relações étnicos raciais na primeira infância, pois é nesta etapa que os sujeitos inserem-se no mundo da diversidade étnico racial, religiosa, gênero etc. Por isso a importância de uma educação antirracista que possibilite as novas gerações (de) colonizarem o pensamento que há muito foi/é colonizado pelos seus ascendentes. Isso só é possível através do ensino (de) colonial, educação antirracista, e formação de professores/as para as relações étnicos raciais. Infelizmente muito da cultura da educação formal do Brasil é a reprodução de métodos de ensino eurocêntricos que não permite perceber “o outro” como sujeito que sofreu impactos sociais, raciais e econômicos por um sistema histórico escravista. E que em pleno século XXI o colonizador ainda é visto como os descobridores e heróis de uma diversidade étnica.

Por fim, vale destacar a importância da continuidade das pesquisas de intervenção em um número maior de escola urbanas e rurais com o objetivo de promover o ensino para as relações étnicos raciais assim como observar esses impactos e transformá-las em pesquisas científicas, proporcionando à comunidade acadêmica no geral elementos que comprovam o estudo.

REFERÊNCIAS

KILOMBA, Grada. 1968. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola, 2ª edição. **Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade**, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. O Genocídio do Negro Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

Submissão: 29/10/21

Aprovação: 06/12/21

Do Barroco a periferia – a complexidade da cultura do Século XVII e XVIII no campo curricular das artes visuais

From the Baroque to the periphery –
The complexity of culture of the 17th
and 18th century culture in the Visual
Arts curriculum

Del Barroco a la periferia: la
complejidad de la cultura de los siglos
XVII y XVIII en el campo curricular de
las artes visuales

Lucas Almeida de Melo¹

Marcelo da Rocha Silveira²

¹ Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Especialista em Ensino Contemporâneo de Arte pela Faculdade de Educação da UFRJ (2020). Atualmente, cursa o bacharelado em História da Arte e o mestrado em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor de Artes do Município de Rio das Ostras (RJ). E-mail: lmelo496@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8518-8839.

² Arquiteto e Urbanista pela FAU-UFRJ (1998), Mestre em Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS-UFRJ (2002), Doutor em Arquitetura pelo ProArq-UFRJ (2008). Professor Associado da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: mrsilveira@eba.ufrj.br. ORCID: 0000-0002-8212-8432. <http://lattes.cnpq.br/2607018147725985>

RESUMO

O artigo apresenta reflexões entre o Barroco e a Cultura do Século XVII e XVIII e as complexidades de seu ensino nas Artes Visuais. A disciplina acaba sendo uma perfumaria no campo curricular educacional e até mesmo um privilégio dentre as escolas. O Barroco é um período complexo que envolve relações entre política, geografia, história entre muitos outros aspectos. A importância política do papel do professor está em sintonia com o currículo sobre o Barroco nas escolas e em suas periferias? É possível ensinar sobre a arte e a cultura Barroca sem pensar em questões de cunho político? A busca errônea por uma arte apolítica, em sua grande maioria, vinda de pais de alunos ou da direção da escola, esconde um abismo cultural sobre o papel da arte diante a sociedade e, além disso, ignora o racismo epistemológico do currículo. Como ensinar um período tão complexo com tão poucos tempos de aula em artes? É necessário aproximar o Barroco e entender suas reverberações na cultura contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Artes; Arte e Periferia; Cultura do Século XVII e XVIII.

ABSTRACT

The article presents contemplations on the Baroque and the Culture of the 17th and 18th century and the complexities of teaching it in the Visual Arts. The discipline ends up becoming a perfumery in the educational curriculum field and even a privilege among schools. Baroque is a complex period that involves relationships between politics, geography, history and many other aspects. Is the political importance of the teacher's role in line with the Baroque within the curriculum in schools and their marginalized communities? Is it possible to teach about Baroque art and culture without thinking about political issues? The erroneous search for an apolitical art, mostly coming from the parents of students or the school administration, hides a cultural abyss about the role of art in society and, furthermore, ignores the epistemological racism of the curriculum. How to teach such a complex period with so few class times in the arts? It is necessary to bring forward the Baroque and understand its reverberations in contemporary culture.

KEYWORDS

Education in visual arts; Art and Periphery; 17th and 18th century culture.

RESUMEN

El artículo presenta reflexiones sobre el Barroco y la Cultura de los siglos XVII y XVIII y las complejidades de su enseñanza en las Artes Visuales. La disciplina acaba siendo un perfume en el ámbito curricular educativo e incluso un privilegio entre las escuelas. El barroco es un período complejo que involucra relaciones entre política, geografía, historia y muchos otros aspectos. ¿La importancia política del papel del profesor está en consonancia con el currículo barroco en las escuelas y sus periferias? ¿Es posible enseñar sobre el arte y la cultura barroca sin pensar en cuestiones políticas? La búsqueda errónea de un arte apolítico, en su mayoría proveniente de los padres de los alumnos o de la administración escolar, esconde un abismo cultural sobre el papel del arte en la sociedad y, además, ignora el racismo epistemológico del currículo. ¿Cómo enseñar en un período tan complejo con tan pocas horas de clase de artes? Es necesario acercarse al barroco y comprender sus repercusiones en la cultura contemporánea.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de las artes; Arte y Periferia; Cultura de los siglos XVII y XVIII.

A cultura contemporânea vive sobre o signo da cultura de massa. A propaganda, a indústria cultural, as redes sociais e a mídia em geral atuam sob o foco de atingir grande parcela da população, com fins precipuamente da conquista de mercado. Consecutivamente, ideias e conceitos são formados e difundidos a fim de conquistar a maior parte da população possível, transformando-a em consumidores partícipes dos produtos e, até mesmo, do modo de vida difundido — a blogueira vende a vida saudável com produtos questionáveis, o Youtuber *marombeiro* e as dancinhas alienantes no *TikTok*.

Contudo, a cultura de massa, hoje intrinsecamente relacionada ao capitalismo, não é fenômeno recente. Não se estaria longe da verdade ao se afirmar que a própria formação do Brasil, como uma colônia portuguesa e de fé católica romana, estava atrelada a uma ideia de formação de uma cultura de massa, que procurava dar conta de conduzir o processo de construção do território.

É nesse sentido que o barroco, fruto de todo um processo cultural pelo qual passava a Europa, possa ser considerado a primeira cultura de massa e que serviu de ferramenta para atingir aos propósitos portugueses de colonização e de expansão da fé católica com sede em Roma. Daí, em suas próprias bases, o Brasil se configuraria como uma cultura com um caráter fortemente atrelado as premissas barrocas, ou seja, apreço ao luxo, à ostentação, a grandes demonstrações de festividade, à sensualidade, ao culto de imagens e a um discurso calcado não na predominância da lógica ou da razão, mas da persuasão ou, como Hauser afirmava, que suscita um sentimento de inesgotabilidade, incompreensibilidade e infinitude (HAUSER, 1998, p. 447, 449).

Núcleo e periferia teriam seus elos de ligação a partir de uma cultura, que apesar de toda as suas diferenças e distanciamentos, se uniria por um caráter comum relacionado a um período barroco que amalgamou, ou pelo menos tentou, pode-se dizer, toda a sociedade. Como bem demonstra Roberto da Matta (MATTA, 1979), o carnaval brasileiro, por exemplo, é uma demonstração da possibilidade de libertação das restrições impostas por uma sociedade hierarquizada a partir de uma paródia de uma sociedade comunitária.

Diferentemente, essa cultura barroca teve grande dificuldade em penetrar, com todas as suas implicações, em países como a Alemanha, a França, a Inglaterra (PEVSNER, 1982). Mais afeitos a um espírito objetivo e ordenador, os arroubos barrocos não puderam ser vistos com uma maior significância nas nações do norte. Richard Morse escreve que “a intelectualidade do mundo ibérico não estava em condições de organizar uma ‘ideologia hegemônica’ no período compreendido entre 1760 e 1840.” (MORSE, 1988, p. 80) O autor continua, afirmando que

A desordem do pensamento político ibero-americano desde o século XVIII, em contraste com o instrumentalizo visado pelo anglo-americano, cresceu devido ao fato de que o sectarismo, o nacionalismo e a invasão capitalista — enfim, as ‘condições mundiais’ — precipitaram repetidas aberturas para o liberalismo, a democracia e, eventualmente, o marxismo. (MORSE, 1979, p. 87).

No campo estético, a produtividade capitalista estava muito mais afeita ao espírito classicista que, de modo geral, tornou-se uma linguagem estilística muito mais aceita e difundida nesses países, pois tinha em seus pressupostos a ordem, a objetividade, a clareza e o sentido moral. A lógica protestante, o puritanismo inglês ou a centralidade do poder francês, por exemplo, não seriam condescendentes com a sensualidade e a ostentação tão difundida no período barroco.

A partir do século XIX, e principalmente a partir da república, começou a operar no Brasil teorias econômicas e políticas que privilegiavam a lógica individualista, da economia liberal e do liberalismo político. Não por acaso, a constituição de 1891, a primeira bandeira proposta para o Brasil e até o nome oficial, Estados Unidos do Brasil, eram influências advindas de uma grande admiração e reverência aos EUA.

Se esse espírito capitalista adentrou, em primeiro lugar, no pensamento das elites econômicas, ele começou a aparecer entre as camadas mais humildes da população brasileira a partir do crescimento substancial dos evangélicos, em fins da década de 1980¹, que cultuavam a teologia da prosperidade.

Atrelada a uma moral conservadora dos costumes, a teologia da prosperidade, originária dos EUA, recusa aquilo que era presente na cultura barroca e incentiva o individualismo, o trabalho, a produtividade, a prosperidade financeira. Conseqüentemente, a cultura popular sincrética, de caráter barroco, passou a ceder espaço para uma ética capitalista e conservadora e que, ao mesmo tempo, vê com maus olhos aqueles que não se coadunam com seus pressupostos éticos e estéticos².

O CAMPO CURRICULAR DAS ARTES VISUAIS: A DISCIPLINA PERIFÉRICA DA ESCOLA

No abismo educacional periférico, dentre as muitas dificuldades, a desvalorização do ensino de artes assola os professores que, pautados em um currículo que tende a ser tecnicista, colaboram para predominar determinado método das ciências exatas. Com pouquíssimos materiais ou até mesmo tempo de sala de aula, o professor de artes ainda precisa defender a importância da sua disciplina com o corpo docente. Dentro desse turbilhão, este artigo apresenta as complexas dificuldades do ensino da arte barroca e das artes visuais do século XVII e XVIII que acabam sendo uma perfumaria no campo curricular educacional e até mesmo um privilégio dentre as escolas periféricas.

Quaisquer comentários sobre a escola ou a arte como campos apolíticos, ou seja,

1 Em 1980, segundo o Censo, os evangélicos eram 6,6% da população brasileira; em 2010, passaram a ser 22,2%. Se essa tendência for mantida, em 2022, os católicos deverão, pela primeira vez, serem menos da metade da população. Fonte: https://revistapesquisa.fapesp.br/fe-publica/#infoA_286_capa. Acesso: jul 2021.

2 A artista contemporânea Bárbara Wagner, por exemplo, pesquisa os cultos evangélicos como responsáveis pela manipulação das imagens e da cultura de opulência oriunda da cultura barroca. Em sua série *Crentes e Pregadores* (2014) de dezesseis fotos, cataloga pregações evangélicas, pastores em púlpitos dourados de uma cultura em ascensão. Ver: <https://barbarawagner.com.br/Crentes-e-Pregadores-Believers-and-Truthsayers>. Acesso: jul 2021.

o professor apenas como transmissor de conhecimentos, costumam ser provenientes de grupos que nunca entenderam como funciona uma instituição de ensino. No período da Ditadura Militar, o currículo escolar da arte era tratado de forma alienante e tecnicista. Diferentemente de um ensino crítico, o pensamento modernista de arte foi descaracterizado e usado de maneira alienante. Mas nesse campo de disputa, há raízes ainda muito mais profundas do preconceito sobre o ensino de arte, como exemplo, no período da República.

A história da arte é extremamente política, entendida não como um posicionamento partidário, mas como uma discussão sobre as questões histórico-sociais que compõe a nossa realidade e que opera como argumentos para a construção do futuro da nossa sociedade. Do mesmo modo, o professor em sala de aula, que passou por uma licenciatura na universidade, com horas de estágio, de planejamento, de estudo de disciplinas de educação, de pesquisa sobre currículo e reflexão crítica sobre a prática, deseja expor seu conhecimento para a construção de uma realidade melhor para seus alunos e a sociedade como um todo. Parece óbvio pensar sobre o docente como pessoa crítica, mas é sempre importante ressaltar tal importância em um Brasil onde a universidade está em constante campo de ataque. Isso acontece não apenas com poucas verbas destinadas a seu funcionamento, mas também tida, muito injustamente, como um local onde impera a *balbúrdia e plantação de maconha*.³

A importância política do papel do professor está em sintonia com o currículo sobre o barroco nas escolas e nas suas periferias. É possível ensinar sobre a arte e sobre a cultura barroca sem pensar em questões de cunho político? A busca errônea por uma arte apolítica, em sua grande maioria vinda de pais de alunos ou da direção da escola, esconde um abismo cultural sobre o papel da arte diante a sociedade e, além disso, ignora o racismo epistemológico do currículo. Ensinar e lecionar sobre o Barroco é também falar sobre o passado escravista de um Brasil ainda muito colonial. Mas como ensinar um período tão complexo com tão pouco tempo de aula em artes?⁴

Nesse âmbito, pode-se traçar um paralelo afirmando que se o Barroco é a crise da sociedade, o Renascimento é a ordem horizontalizada da direção escolar.

Lecionar sobre Renascimento acaba se tornando muito mais palatável na medida em que o Século XVI foi abundantemente mais divulgado na cultura popular do que o barroco. Afinal, haveria alguma tartaruga ninja com nome de Caravaggio, Rubens, Rembrandt ou Vermeer? Além disso, o resgate da cultura greco-romana no Renascimento são os princípios das Belas Artes ainda presentes e pautadas na cultura midiática contemporânea: ordem em sua composição, simetria extremamente calculada, o homem no centro do universo, a beleza branca eurocentrada, a valorização dos mitos gregos e busca incessante pela razão pura.

Desta maneira, o Renascimento poderia ser tomado como o estilo da moral, da família e dos bons costumes da História da Arte. Logo, tanto alunos, como os próprios

3 Como foi dito pelo Ex-ministro da Educação do Brasil, Abraham Weintraub, sobre as universidades Federais em 2020.

4 Nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o professor desta disciplina trabalha somente no segundo ano do ensino médio com apenas dois tempos de sala de aula.

país, ou mesmo a direção da escola, dificilmente questionaram se os trabalhos do Renascimento acerca da *Monalisa* (1503) de Leonardo da Vinci ou a *Capela Sistina* (1473 – 1481), de Michelangelo, por exemplo, são ou não obras de arte significativas e importantes de serem estudadas.

Volta-se ao questionamento inicial: é possível ensinar sobre o barroco sem falar sobre política na periférica disciplina de arte? Se todo discurso é ideológico, no barroco tal questão se torna ainda muito mais presente. O estilo dominante do Século XVII originou-se em Roma, em uma sociedade em crise religiosa em um continente assolado por guerras políticas, contestações ideológicas entre católicos e protestantes e um novo continente que ampliava as fronteiras do mundo e do imaginário. Essa diversidade do período e a falta de uma carga horária escolar suficiente, tornam esses problemas fundamentais na profusão do conhecimento sobre o campo curricular das artes visuais.

É necessário mostrar um mapa sobre a expansão da cultura barroca pela Europa Ocidental e nas Américas Portuguesa e Espanhola, diferentemente do que ocorre no Renascimento, restrito ao norte da Itália. Sem dúvida, o conhecimento da geografia é necessário na medida em que resume de maneira visual a complexidade de uma cultura globalizada (figura 1).



Fig.1: Mapa sobre a expansão do Barroco.

É também importante perceber como o pesquisador E. H. Gombrich apresenta a arte do Século XVII no seu livro *História da Arte* (1993). Intitulado *Visão e visões*, o primeiro capítulo sobre o Barroco, proporciona ao leitor a história da Europa católica na primeira metade do século XVII. Conhecido pelos títulos poéticos, o autor discorre sobre uma visão crítica da história da arte, ou seja, é imprescindível entender as histórias das artes para além dos estilos pré-estabelecidos. Quantos artistas são ignorados pela ditadura do estilo? Madeleine e Rowland Mainstone comentam sobre a complexidade deste momento histórico: “À arte deste período damos normalmente o nome de Barroco. Entretanto, essa arte não foi, de toda, homogênea. Cada grande mestre possuía seu próprio estilo.” E completam: “Tais diferenças individuais de estilo refletiam-se em diferenças ainda mais amplas entre as artes e diferentes países.” (MAINSTONE, N., pág. 16).

AS DISPUTAS POLÍTICAS, AS GUERRAS NO SÉCULO XVII E AS NOVAS MÍDIAS COMO ALIADAS NO ENSINO DE ARTE DO BARROCO

Como apontado, a arte do Século XVII é permeada pelas disputas de poder na Europa Ocidental e em contextos religiosos e sociais completamente diferentes, ou seja, entender esta efervescência cultural é de suma importância para o entendimento global do barroco e para levar este conhecimento para sala de aula. Em relação ao contexto histórico das guerras no Século XVII, Gombrich comenta: “Foi época durante a qual tensões religiosas e sociais na Europa culminaram na pavorosa Guerra dos Trinta Anos, no continente, e na Guerra Civil da Inglaterra.” (GOMBRICH, 1993, p. 314). Os artistas da época são afetados por tais mudanças, ele continua: “De um lado estavam os monarcas absolutos e suas cortes, na maioria apoiados pela Igreja Católica; de outro lado, as ascendentes cidades mercantis, a maior parte delas protestantes.” (GOMBRICH, 1993, p. 314). Ou seja, em cada região, o Barroco vai ser ressignificado, entendido e usado por diferentes estruturas de poder, até mesmo em disputas internas dentro desses países: “Os próprios Países Baixos estavam divididos em Holanda protestante, que resistia à dominação “católica” espanhola, e em Flandres católica, governada desde a Antuérpia sobre pressão da Espanha.” (GOMBRICH, 1993, p. 314).

O contexto e as atrocidades da guerra foram retratados de maneira alegórica por Peter Paul Rubens (1577 – 1640) no quadro *Alegoria sobre as Bênçãos da Paz*, ca. 1630 (figura 2). A pintura teria feito parte de uma missão diplomática e teria sido ofertada pelo pintor, que também era diplomata, a Carlos I. Tal composição seria um equivalente pictórico de um tratado de paz. O pesquisador Gilles Néret, na biografia sobre Rubens, discorre que tal quadro teve menos sucesso e menos influência de como pintor; Rubens foi um importante e reconhecido pintor ainda em sua época, tendo uma própria fábrica de pintura, mas essa investida diplomática não deu certo. Rubens trocou uma carta com o intelectual Nicolas-Claude Fabri de Peiresc sobre a *Alegoria sobre as Bênçãos da Paz* (ca. 1630): “Espero que Sua Santidade e o rei de

Inglaterra, mas acima de tudo o Senhor, intervenham para acalmar as chamas, que actualmente ameaçam espalhar-se e devastar toda a Europa.” (NÉRET, 2004, p. 65).

O que seria mais político que uma pintura como tratado de paz em países em guerra? Tal reflexão pode levar os estudantes da escola à contextualização social do barroco e sua relação entre arte e poder. Dentre muitas figuras do quadro Alegoria sobre as Bênçãos da Paz (ca. 1630), duas são importantes em serem citadas: Minerva e Marte. Pois são iconografias da cultura greco-romana de grande conhecimento na cultura de massa, como no quadrinho japonês sucesso nos anos 80 no Brasil, Os Cavaleiros do Zodíaco (1985-1990), e a série contemporânea de livros Percy Jackson e Os Olimpianos publicados no Brasil entre 2008 e 2010. No quadro há uma formidável presença de Minerva e Marte (equivalente de Atenas e Ares na cultura romana). Gombrich comenta que “a pintura põe em contraste as bênçãos da paz e os horrores da guerra.” (GOMBRICH, 1993, p.316). E complementa: “Minerva, a deusa da Sabedoria e das Artes, rechaça Marte, que se apresta a uma retirada; sua terrível companheira, a Fúria da Guerra, já foi posta em fuga.” (GOMBRICH, 1993, p.316). De certa forma, Rubens apresenta de maneira pictórica e extremamente política os malefícios que a guerra pode causar nas cidades e em toda sociedade. Outros elementos e ícones como a Paz, Abundância e Baco ajudam nas significações da harmonia e prudência de um quadro-tratado.



Fig.2: Peter Paul Rubens; Alegoria sobre as Bênçãos da Paz; (ca. 1630); Taschen.

OS PROSCRITOS E A CULTURA BARROCA NA CIDADE CONTEMPORÂNEA

Além das guerras do Século XVII, assunto que os professores podem abordar

e que podem identificar a efervescência e mudança cultural, é também possível apresentar o Barroco através de sua geografia política para além dos conflitos limitantes do Concílio de Trento (1545 – 1553). Primeiramente, é importante ressaltar que tal medida foi importante, mas não como é comumente dito: o estopim do barroco. É necessário demonstrar que a arte deste período foi muito mais global que a luta de narrativas entre católicos e protestantes. Logo, estes problemas ao fim do Renascimento estão extremamente ligados aos contextos sociais do período anterior no século XVI.

A Reforma Protestante de 1517, fez com que a doutrina Cristã Apostólica Romana repensasse as contradições da fé católica com a venda de indulgências e práticas divinatórias afastadas do público, como as missas em latim para uma população iletrada. Por isso a importância da conquista narrativa das imagens. Desta polêmica, a Igreja Católica responde com o Concílio de Trento (1545 – 1563). Neste contexto histórico, nomes importantes desse movimento ainda reverberam em bairros, avenidas, companhias religiosas e até mesmo em estações de trem da SuperVia⁵, afastados da cidade. Ou seja, é importante apresentar aos estudantes das escolas que a cultura do barroco, aparentemente distante, ainda reverbera nas ruas das cidades brasileiras e cabe ao professor proporcionar essa aproximação. Muitas vezes, é possível acreditar que o barroco está preso ao passado distante dos livros didáticos, porém pode-se pensar as reverberações da cultura do século XVII e XVIII, com pesquisas de campo para entender os fundamentos e origens dessas homenagens contemporâneas sobre a égide de um passado colonial. Quais histórias estão associadas nessas estátuas, praças, ruas e avenidas? Hoje, os resquícios da arquitetura barroca nos centros e periferias continuam capturando nossa atenção diante da opulência da cidade contemporânea?

Se caminharmos pelos bairros do Rio de Janeiro, principalmente na Zona Norte e na Oeste encontraremos mais igrejas neopentecostais do que equipamentos culturais, uma diferença visivelmente desproporcional. Esta situação se repete em praticamente todas as cidades brasileiras. Ou mesmo nas arquiteturas do início do século XX com claras referências ao período supracitado (figura 3).

⁵ Santa Teresa é um típico bairro do Rio de Janeiro com a presença do histórico Convento das Carmelitas. São Francisco Xavier é um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro e estação de Trem da SuperVia.



Fig.3: Prédio do início do século xx com características barrocas no bairro de Campo Grande no subúrbio do Rio de Janeiro; crédito aos autores.

Algumas figuras históricas do catolicismo, que foram importantes para o movimento e a organização da Contrarreforma ainda reverberam em nomes pela cidade. Importantes ordens que vêm ao Brasil colonial, como os Beneditinos e os Franciscanos. Entre eles, Santo Inácio de Loyola, Santa Teresa e São Francisco Xavier.

Santo Inácio, que fundou a influente Companhia de Jesus, missionária e Doutrinadora; São Francisco Xavier, que foi um dos primeiros membros da companhia e missionário no Oriente. São Felipe Néri, que fundou a Congregação do Oratório; e Santa Teresa, reformadora da Ordem do Carmelo. (MAINSTONE, s.n, p.2).

É interessante perceber como a Companhia de Jesus ainda está presente, hoje em dia, na América Portuguesa, onde as iniciativas catequéticas dos jesuítas têm início no século XVI. Esta Ordem Religiosa continua extremamente importante no campo missionário e no educacional contemporâneo. A Pontifícia Universidade Católica, espalhada em sete cidades brasileiras, é um exemplo desta potência institucional. Localizada no Leblon, a tradicional Escola Santo Agostinho é reduto de jovens de alta classe, mas não é diferente para outras instituições católicas do Rio de Janeiro. Escolas com patronos do barroco como Colégio São Bento e Colégio Santo Inácio competem por altas pontuações nos vestibulares nacionais e internacionais. O poder da igreja católica ainda reverbera nas ruas da cidade. Já a voz de Renato Russo, ao comando da Legião Urbana, eternizaria nos anos 1986 esta relação conflituosa entre os povos originários e os jesuítas portugueses na música Índios: "Quem me dera ao menos

uma vez. Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem.” Suplica novamente em seu refrão: “Quem me dera ao menos uma vez.” E continua questionando a doutrina cristã como um eu-lírico autóctone do Brasil: “Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três. E esse mesmo Deus foi morto por vocês. Sua maldade, então, deixou Deus tão triste.”

Outros exemplos dos proscritos sobre a cultura barroca e o fim da arte do século XVI foram o Saque de Roma (1527), ou seja, um ataque comandado pelos espanhóis ao centro do catolicismo e a Derrubada da República de Florença (1530), o berço do Renascimento. Em síntese, o professor de artes pode contextualizar a cultura do barroco por diversas linhas de raciocínio histórico, mas, de certa maneira, apresentando exemplos das cidades e aproximando o alunado do conhecimento do barroco ainda muito afastado do público contemporâneo.

BARROCO E A CULTURA DA EUROPA OCIDENTAL

Um dos principais objetivos da Contrarreforma foi a busca no combate do protestantismo por meio do ensino e da expansão da fé católica. Vale lembrar que isso não se resume a cultura do século XVII, é apenas um dos aspectos deste período complexo. O que pode ser observado nas sociedades onde o catolicismo era predominante como na Itália e na França. Apesar da gênese do barroco estar em Roma, cada país teve características singulares deste momento histórico. O pesquisador e historiador da arte H. W. Janson comenta sobre a diversidade política do século XVI: “[...] A arte barroca tanto floresceu na burguesa Holanda, como nas monarquias absolutistas, o estilo oficialmente patrocinado sob Luís XIV foi de um gênio marcadamente comedido e classicista.” (JANSON, 1993, p. 716). Diferentemente da cultura protestante ou da burguesia do norte da Europa, os católicos usaram a arte para atrair fiéis para a igreja católica: “No início do século XVII, os afrescos e as pinturas de igrejas estão no centro das conversas, as pessoas comprimem-se para ver as novas obras, esperando, por vezes horas para atingir a soleira da porta das igrejas.” (LAMBERT, 2001, p. 59).

Analisando os grandes manuais de história da arte, como A História da Arte da Arte (1993) de E. H. Gombrich ou História Geral da Arte (1993) de H. W. Janson, pode-se entender a cultura do barroco europeu em quatro grandes Escolas separadas por suas influências regionais e mundiais: Barroco Italiano, Barroco Internacional, Barroco Holandês (Flandres e Países Baixos) e Classicismo Francês. Optou-se por não apresentar países como Inglaterra ou Alemanha pois são modestos e pouco interessantes para o resumo deste período para Educação Básica.

Entende-se as problemáticas conceituais sobre a diferenciação por estilos, mas torna-se extremamente didática esta separação geográfica. O trabalho de pesquisa é entender a necessidade do pouco tempo do professor de artes em sala de aula e apresentar algumas informações contextualizadas. Assim, o docente pode adaptar

e focar conforme as necessidades individualizadas de cada turma. Não se está apresentando fórmulas mágicas, pois elas não existem na educação. Em sala de aula, o profissional docente pesquisa sobre currículo e faz reflexão crítica sobre a prática. Nesse âmbito, precisa-se utilizar a sala de aula como laboratório reflexivo, sempre atualizado com as propostas e as linguagens contemporâneas, pois, como bem disse o educador Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 2015, p. 32).

Do mesmo modo, criamos outros quadros conceituais, para transformar a complexidade e teoria do barroco dos grandes manuais de história da arte em uma maneira mais *palatável* para o docente e o discente.

MODOS DE TRABALHAR O BARROCO NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE: DE HEINRICH WÖLFFLIN AO CASO DO TRAP E DO FUNK OSTENTAÇÃO.

Como demonstrado anteriormente, a cultura proveniente do barroco está muito mais presente do que pensamos no imaginário cultural do brasileiro e o professor, como mediador da aula, pode fomentar esse debate. Desta maneira, elencamos algumas reflexões de como a arte do século XVII ronda o dia a dia das escolas. Portanto, são atualizadas para um corpo discente embutido nas problemáticas do ensino contemporâneo da arte.

A abordagem formalista de Heinrich Wölfflin foi uma marca historiográfica no ensino de história da arte. De maneiras gerais, o autor apresenta o barroco como uma evolução do Renascimento concatenando cinco conceitos fundamentais que moldaram o apogeu da arte no século XVII.⁶

Esses julgamentos ignoram os conceitos sociais, políticos, religiosos e da iconografia do período, descaracteriza os artistas e os conformam em caixas conceituais em prol do conteúdo formalista. A forma está acima de tudo. É importante ressaltar que o próprio autor comenta sobre o julgamento arbitrário sobre a história da arte:

A evolução ocidental da época mais recente não pode ser simplesmente reduzida a uma curva com um auge, um ápice e um declive: ela possui dois pontos culminantes. Podemos simpatizar tanto com um quanto com o outro, mas é preciso termos em mente que se trata de um julgamento arbitrário, exatamente como é arbitrário dizer que uma roseira atinge seu apogeu ao florescer e uma macieira ao dar frutos. (WÖLFFLIN, 1984, p. 17).

Quando pensamos nas disciplinas de humanidades, o conceito de evolução torna-se uma questão extremamente complexa, pois parte do princípio de que

⁶ São eles: Linear e Pictórico, Plano e Profundidade, Forma Fechada e Forma Aberta, Pluralidade e Unidade e Clareza e Obscuridade.

houve uma evolução⁷, ou seja, existiu uma cultura primitiva e outra que a superou. Há um conceito de progresso, mas quem faz essa decisão? Quantas racimos epistemológicos apresentamos em sala de aula? Criamos um currículo histórico-linear em Artes Visuais, ou seja, conhecimentos eurocentrados. Em suma, o tenebrismo da história da arte pode criar na escola um campo de reprodução de desigualdades, narrativas hierárquicas e dicotomias conceituais. Em outras palavras, o professor de artes precisa ressaltar que toda escolha curricular é política, ainda mais pensando no contexto histórico do barroco e do século XVII. Além disso, é importante que o docente da disciplina entenda as raízes dessas problemáticas na escolha de um currículo contextualizado. Não há problema em usar os conceitos fundamentais de Heinrich Wölfflin de maneira crítica. O que se toma como perigoso é a seleção de currículo e teoria de forma acrítica. Em suma, um ensino de história da arte alienante.

É inegável a contribuição de Wölfflin para história da arte, seus conceitos são extremamente didáticos e por isso acabam sendo atrativos para os professores da Educação Básica. São fórmulas para ordenar o caos promovido pelo descentramento da cultura barroca.

Normalmente, a arte mais citada do século XVII são as características atribuídas à Caravaggio: dramaticidade, obscuridade e o naturalismo, pois foi uma pintura que moldou os rumos da história da arte. Sua vanguarda popularizou a escola do barroco Italiano e influenciou o mundo da Europa Ocidental, como vimos no mapa anterior. Hoje, sua pintura política ainda impressiona por tamanha urgência em sua poética. O artista:

Impôs uma nova linguagem, realista, teatral, escolhendo em cada tema o instante mais dramático, recrutando modelos de rua, mesmo para as cenas mais sagradas como A Morte da Virgem, não hesitando em pintá-los de noite, o que poucos artistas, antes dele, tinha ousado. Ele proclamou o primado da natureza e da verdade." (LAMBERT, 2001, p. 7).

Diferentemente da escola Italiana, na cultura da corte absolutista de Luís XIV, o papel político da arte na França e suas relações com o poder e a opulência da corte é ainda mais evidente.

A partir de 1640, o Classicismo acadêmico inspirado em Rafael e iniciado pela escola dos Carracci tornou-se uma regra na França. Os pintores da França Absolutista foram responsáveis pela organização da descentralizada arte barroca Mundial. Poussin foi, não somente o maior representante desse Classicismo, como também o maior pintor francês do século XVII; ele e muitos outros pintores do período retomam suas referências a cultura da Antiguidade Clássica. Outro membro importante da corte foi Le Brun, autoridade máxima no campo da arte durante o reinado de Luís XIV. Este artista direcionou as normas acadêmicas de acordo com o Classicismo de Poussin e rejeitou toda tendência rubenista dentro do ensino acadêmico. Se a pintura barroca

7 Incorporamos um conceito das ciências biológicas onde os animais apresentam mutações para a sobrevivência, como apresentou o naturalista Charles Darwin no século XIX. Em arte, este conceito é refutado pois cria diversos questionamentos. Quem escolhe o que é evoluído? Quais os museus que estão dizendo isso? Quais países?

Italiana servia às Igrejas Eclesiásticas, na França, ela estava aparelhada com o Estado, sendo o seu principal patrocinador o próprio Rei Sol.

O monarca Luís XIV foi responsável pelo apogeu da descentralização da hegemônica arte da Itália e trouxe para a França o poder cultural e político. O docente na educação básica pode apresentar como o Rei Sol, através dos pintores da corte, ajudou na criação da figura política, idealizada em suas virtudes. Luís XIV foi um grande influenciador de moda e de costumes, algo que adquiriu, em tempos presentes, um forte apelo nas redes sociais como o Instagram e Facebook. Aos moldes da cultura da Antiguidade Clássica, fabricou-se um Rei Absoluto digno que promoveu um profundo impacto na Europa Ocidental. A pesquisadora Berenice Cavalcante comenta que a etiqueta, a estética e o poder sempre estiveram ligados à arte promovida por Luis XIV como alienação das massas:

[...] O Barroco coloca o irracional a serviço da manutenção da ordem. Em suspense permanece-se meramente no plano das sensações do envolvimento com o desconhecido, do contato com o não resolvido, ao mesmo tempo em que se permanece extasiado. O que se afirma é que tais procedimentos buscavam a alienação do público-plateia. (CAVALCANTE, 1987, p. 38).

O professor pode apresentar sobre a cultura da ostentação e da opulência na corte de Luis XVI, ou seja, demonstrar que essas raízes são ainda mais profundas. O artista Antoon van Dyck (1599 – 1641), ajudante de Rubens, ganhou fama internacional pois foi responsável pela popularização da figura e da pose opulenta das figuras públicas, dessa maneira, ajudou na construção do imaginário do nobre. Gombrich comenta que van Dyck foi o principal responsável a “[...] cristalizar as ideias da nobreza de sangue azul e o donaire cavalheiresco que enriquecem a nossa visão do homem, não menos que as figuras robustas e transbordantes da vida de Rubens.” (GOMBRICH, 1993, p.317). Dessas referências iconológicas, Hyacinthe Rigaud (1659 – 1740) cria um dos ícones mais emblemáticos e conhecidos da monarquia absoluta francesa: o quadro de Luis XIV (1701).

Apesar dos contextos opostamente distantes, o professor pode apresentar como a cultura da opulência pode estar presente na cultura para aproximar os alunos do barroco e das questões contemporâneas das cidades. Como exemplo, podemos falar sobre o movimento do Funk Ostentação e a Cultura dos Rolezinhos, que explodiu nas periféricas de São Paulo e começou a valorizar os itens de consumo, artigos de luxo, roupas de grife e carros importados, em contrapartida das letras depreciativas da Cidade Maravilhosa.

Nas escolas públicas, é comum observar os hábitos de consumo dos alunos no cotidiano escolar. As marcas estrangeiras (falsificadas ou não) estão presentes no imaginário social (filmes, séries em streaming, clipes de música...) e esbarram nos corredores da escola, tal consumo reverbera em marcas de tênis estrangeiras, blusas de futebol, chapéus e os mais diversos acessórios da moda urbana. A cultura barroca pretendia massificar as informações de maneira opulenta e persuasiva nas igrejas sagradas e nas políticas de poder, entretanto, hoje as propagandas das grandes marcas

estrangeiras mudaram a relação para um consumo contemporâneo profano. Não é mais necessário ostentar os poderes persuasivos de um Caravaggio em tempos de Lacoste, de Tommy Hilfiger, de Calvin Klein entre outras tantas marcas de consumo. O caso recente sobre a relação da opulência oriunda da cultura barroca e marcas de consumo é a música Rei Lacoste de MD Chefe e Domlaïke. A música trap sucesso no Youtube com 54 milhões de visualizações viralizou nas redes sociais e fez com que a marca Lacoste lançasse uma campanha Twisting the Legacy (2021) em parceria com o cantor MD Chefe (figura 4). É importante ressaltar que tais desejos estéticos estão extremamente associados aos hábitos de consumo de pertencimento da escola contemporânea e tais fenômenos precisam ser incorporados nas práticas em sala de aula. Em entrevista ao jornal O Globo, MD Chefe comenta: “A nossa música engloba o nosso estilo de vida, o que ainda está aflorando devido ao crescimento da nossa condição financeira. É a vaidade, todo mundo quer andar chique.” (ESSINGER, 2021).



Fig.4: Capa do single Rei Lacoste dos artistas MD Chefe e Domlaïke e campanha Twisting the Legacy, 2021. Montagem dos autores.

O gênero musical do funk é amplamente difundido e conhecido pela cultura das escolas, KondZilla é um conglomerado de produções que começou 2019 como o terceiro maior canal do YouTube no mundo, com quase 47 milhões de inscritos, e com um vídeo, o do funk Bum bum tam tam, de MC Fioti, como aponta a reportagem KondZilla, um império em construção da Revista Época em 07 de março de 2019.⁸ Em janeiro de 2021, MC Fioti gravou um clipe de funk remixando seu principal sucesso e intitula de Vacina Butantan (2021). Anteriormente, sua música já fazia sucesso nas redes sociais devido a sonoridade próxima entre bum bum tam tam e o Instituto Butantan; A brincadeira espontânea virou uma campanha de conscientização. Em parceria com o Instituto Butantan, MC Fioti ajuda na divulgação científica sobre a produção e a valorização das vacinas contra a COVID-19 (figura 5), ainda atacadas por político da extrema-direita brasileira. Desta maneira, o Youtube se mostra cada vez mais uma

⁸ Disponível em: <https://epoca.globo.com/konzilla-um-imperio-em-construcao-23504485>. Acesso em: janeiro /2021.

plataforma de mídia alternativa e que comunica com uma geração diretamente inerte na internet e conseqüentemente apresenta a valorização da cultura da arte popular de ostentação. Não se deve ignorar a potencialidade deste gênero musical.



Fig.5: MC Fiote em campanha com o Instituto Butantan, 2021.

Assim como o barroco, que descentralizou a cultura do norte da Itália, o Funk Ostentação abriu novos caminhos da música nacional em grandes produtoras fonográficas. O funk é o gênero da persuasão de uma arte que atrai as massas. Pode-se ver o exemplo do Rap Post Malone, com 20,7 milhões de inscritos no seu canal do Youtube, que cantou a música Eu vou para o baile da Gaiola (2018), no Lollapalooza Brasil de 2019, um dos eventos de músicas mais caros do país, enquanto seu autor Renan da Penha estava preso.⁹ Atualmente a música apresenta 56 milhões de visualização na plataforma do Youtube.

Um dos artistas que popularizou o gênero do funk ostentação é o artista musical e compositor brasileiro Mc Guimê com a música Plaque de 100 (2012) com 82 milhões de visualizações. Na capa de seu single, o cantor, descentralizado do campo ótico da composição típicas do Barroco, ostenta acessórios de marca, boné com as cores

⁹ A reportagem de Maria Eduarda Aloian para o portal R7 em novembro de 2019 apresenta que "o STJ (Superior Tribunal de Justiça) concedeu habeas corpus para o DJ. A decisão foi tomada após o julgamento do STF (Supremo Tribunal Federal) derrubar a prisão em segunda instância." E continua: "Considerado um dos maiores artistas do funk nacional, Renan da Penha já gravou músicas com cantores como MC Livinho, Ludmilla e Nego do Borel. O sucesso do DJ também é visto nas redes sociais, onde acumula 600 mil inscritos em seu canal no YouTube e reúne outras 260 mil seguidores no Facebook." Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/justica-do-rio-revoga-prisao-e-dj-rennan-da-penha-deve-ser-solto-22112019>. Acesso em: janeiro /2021.

complementares (possivelmente do time de basquete Los Angeles Lakers), jóias de ouro, disparate de dinheiro e um trono de madeira vermelho cheio de arabescos, digna dos quadros de realeza de van Dyck e do mobiliário referente ao século XVII. Um dos trechos da música poderia ser usado para descrever a opulência e o poder no quadro Luis XIV, 1701 de Rigaud (figura 6): “E os zé povinho que olha, de longe diz que absurdo. Os invejoso se pergunta, tão maluco o que que é isso [...]”



Fig.6: Quadro de no quadro Luis XIV, 1701 de Hyacinthe Rigaud e capa do single Plaque de 100 do artista MC Guimê, 2018. Montagem dos autores.

A artista Barbara Wagner também apresenta uma outra série potente sobre as contradições do clip de funk ostentação. Em *Mestres da Cerimônia* (2016), uma série

de 20 fotografias, a artista acompanha os bastidores da música Brega Funk (Recife) e do Funk Ostentação (São Paulo) procurando um retrato sobre tais realidades contraditórias. A aparente ostentação e opulência, oriundas de um pensamento tipicamente barroco, são descaracterizados por uma realidade fantasiosa. O professor, portanto, pode demonstrar com trabalhos de arte contemporânea como as narrativas funcionam entre o produto final dos clipes de música e seus bastidores (figura 7).



Fig.7: Bárbara Wagner, *Mestres da Cerimônia*, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou alguns problemas da educação básica, pois o professor possui pouco tempo de sala de aula e um vasto conteúdo sobre barroco, período extremamente complexo.

Para que ocorra a aproximação do aluno da cultura erudita da história da arte, é necessário contextualizar a história dos movimentos de arte do século XVII com os assuntos da contemporaneidade. Novamente, vale lembrar que é necessário para todo professor a pesquisa sobre currículo e reflexão crítica sobre a prática. Através da utilização de referências contemporâneas, é possível identificar raízes de outros movimentos artísticos da história. Isso colabora para aumentar o repertório de conhecimento artístico dos estudantes, permitindo que se tornem leitores críticos da realidade, atentos aos produtos oferecidos para consumo. Seus desejos estéticos estão relacionados aos produtos inseridos sobre as novas mídias contemporâneas de consumo. O imaginário sociais das redes sociais ajudam na criação desses

estereótipos e promovem os discursos persuasivo das grandes marcas de consumo. Entretanto, o professor não pode considerá-los apenas como consumo banal sem salientar as relações de pertencimento sobre os estudantes e suas relações de grupo. O funk ostentação é uma cultura de reinvenção e resistências das periferias e suas relações as roupas de grife estão associados ao crescimento da classe social aos bens de consumo antes renegados à periferia. Como diria MD Chefe e Domlaike na música Rei Lacoste (2021): “Moda casual de luxo”.

Assim, ainda que o período barroco seja visto por muitos como algo relativo a séculos passados, ele está na base daquilo que se pode entender com um dos pressupostos da modernidade. Foi justamente nesse período que diversas questões se desenvolveram e ganharam o destaque que hoje possuem — a cultura de massa, a crise da sociedade, o entrelaçamento de arte e política, a formação de um mercado de arte de base burguesa, a imagem como forma de persuasão etc.

Se isso pode enriquecer as discussões entre a arte e a cultura, por outro lado, tais questões podem, do mesmo modo, suscitar problematizações que professores, diretores de escola, pais de alunos e até mesmo certos governos, não querem adentrar. Como contornar essa referida refração somando a uma carga horária mínima, principalmente em escolas periféricas, onde a questão da necessidade de se aprender o mais elementar (matemática, português, física) é o que dá o tom?

Quem trabalha com esses grupos sabe bem entender essa dificuldade. Em grande parte, esse trabalho é dirigido a eles, com intuito de que esses professores consigam superar essas questões. Por outro lado, este artigo também é dirigido a todos aqueles que lidam com a arte e com a educação, a fim de que percebam de modo mais nítido as barreiras que se apresentam no dia a dia das escolas da periferia e que possam de alguma maneira ajudar a mudar essa condição.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Berenice. Etiqueta, Estética e Poder: a Cultura do Barroco in **Revista Gávea**, número 4. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

ESSINGER, Silvio. MD Chefe, DomLaike, Tz da Coronel, Borges, Maneirinho... rappers do Rio crescem na onda do trap trajadão. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 de novembro, 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/md-chefe-domlaike-tz-da-coronel-borges-maneirinho-rappers-do-rio-crescem-na-onda-do-trap-trajadao-25276659>. Acesso 10 dez 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JANSON, Horst Waldemar. **História Geral da arte Renascimento e Barroco**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAMBERT, Gilles. **Caravaggio**. Lisboa: Taschen, 2001.

MAINSTONE, Madeleine & MAINSTONE, Rowland. **O barroco e o século XVII**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MORSE, Richard. **O espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NÉRET, Gilles. **Rubens**. Lisboa: Taschen, 2004.

PEVSNER, Nikolsus. **Panorama da arquitetura ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

WOLF, Norbert. **Velázquez**. Lisboa: Taschen, 2012.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Submissão: 11/10/21

Aprovação: 06/12/21

Arte, estética e política num percurso de formação docente em artes visuais: narrativas em uma performance art

Art, aesthetics and politics in a trajectory of teacher formation in visual arts: narratives in a performance Art

Arte, estética y política en un curso de formación docente en artes visuales: narrativas en un performance art

José Inacio Sperber¹

Carla Carvalho²

¹ Licenciado em Artes Visuais e Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Artista Visual. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8538131423313003> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5270-0680>

² Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora no Departamento de Artes e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Artista Visual. É líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577819679344029> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1402-7920>

RESUMO

Este artigo discute a micropolítica na arte contemporânea por meio de uma performance art intitulada: "Cartas a um armário". A pesquisa analisa cartas (narrativas) de experiências que marcam os corpos de estudantes/ professores de arte num contexto acadêmico de um curso de licenciatura em Artes Visuais. Temos por objetivo compreender as relações entre a arte e política em contexto micropolítico de uma performance art na referida ocasião. Este é um estudo de cunho qualitativo e tem como método a Cartografia. Para discutir os aspectos que perpassam a performance, objeto deste estudo, discutimos os conceitos de micropolítica, experiência e as relações entre as narrativas e a memória. As cartas evidenciam temas que se enviesam com as problemáticas existentes na sociedade contemporânea e apresenta experiências que atravessam a vida dos grupos minoritários e marginalizados da sociedade capitalista. Consideramos que este estudo contribui para a compreensão das relações que se estabelecem entre a arte e a vida; potencialidades criativas nos espaços institucionais; integração de temas relacionados às pautas sociais por meio da arte e evidencia potência para a formação de professores de arte.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Contemporânea; Micropolítica; Cartografia; Performance Art; Narrativas.

ABSTRACT

This paper discusses micropolitics in contemporary art through a performance art entitled: "Letters to a closet". The research analyzes letters (narratives) of experiences that mark the bodies of students/teachers of art in an academic context of a degree course in Visual Arts. Our aim is to understand the relationship between art and politics in the micropolitical context of a performance art in the mentioned situation. This is a qualitative study and its method is Cartography. To discuss the aspects that permeate the performance, the object of this study, we discuss the concepts of micropolitics, experience and the relationship between narratives and memory. The letters highlight themes biased with the problems existing in contemporary society and present experiences that cross the life of minority and marginalized groups in capitalist society. We believe this study contributes to the understanding of the relationships established between art and life; creative potential in institutional spaces; integration of themes related to social agendas through art and evidences potency for the formation of art teachers.

KEYWORDS

Contemporary Art; Micropolitics; Cartography; Performance Art; Narratives.

RESUMEN

Este artículo analiza la micropolítica en el arte contemporáneo mediante una performance titulada: "Cartas a un armario". La investigación analiza cartas (narrativas) de experiencias que marcan los cuerpos de estudiantes/profesores de arte en un contexto académico de una carrera en Artes Visuales. Nuestro objetivo es comprender la relación entre el arte y la política en el contexto micropolítico de un arte de performance en la situación mencionada. Se trata de un estudio cualitativo y su método es la cartografía. Para discutir los aspectos que permean la performance, objeto de este estudio, discutimos los conceptos de micropolítica, experiencia y la relación entre narrativas y memoria. Las cartas resaltan temas que están sesgados con los problemas existentes en la sociedad contemporánea y presentan experiencias que atraviesan la vida de grupos minoritarios y marginados en la sociedad capitalista. Creemos que este estudio contribuye a la comprensión de las relaciones que se establecen entre el arte y la vida; potencial creativo en espacios institucionales; integración de temas relacionados con las agendas sociales a través del arte y muestra potencia para la formación de profesores de arte.

PALABRAS CLAVE

Arte Contemporáneo; Micropolítica; Cartografía; Performance Art; Narrativas.

CARTA Nº 1: CARTA INTRODUTÓRIA

“Não serei interrompida. Não calarão a minha voz”.

Marielle Franco¹ (2018)

Não faz muito, caro leitor, morreu Marielle . Muitos ouviram, com ela e a partir de sua morte, o conceito de resistência. A contemporaneidade tem exigido de nós resiliência e a capacidade de olharmos criticamente para o mundo, num ato de resistência. No entanto, resistir tem se tornado uma palavra comum em um tempo de crise sanitária e política, se considerarmos o contexto brasileiro. Historicamente, muitos brasileiros vivem na periferia do capitalismo e continuam à margem e resistem, todos os dias. E, resistir é não deixar calar a nossa voz, como declara Marielle Franco, na epígrafe.

Na relação com esta realidade e este contexto, neste artigo, apresentamos percursos de uma pesquisa que evidencia processos de formação/resistência em arte, acerca da micropolítica e seu lugar na arte contemporânea, num processo de educação estética. As reflexões desta escrita partem do processo de criação e execução de uma performance art, criada a partir das provocações teóricas e artísticas sobre a temática da Política às Micropolíticas e das relações possíveis com a arte contemporânea, na obra da autora e artista Kátia Canton (2009a), suscitadas numa disciplina de um curso de artes visuais – licenciatura, de uma universidade de Santa Catarina. Posteriormente, a performance torna-se ponto de partida para essa investigação, que tem como pergunta de pesquisa: quais experiências são evidenciadas em processo de montagem de uma *performance art* (sobre micropolítica) num contexto de formação acadêmica em arte? A partir desta questão, como objetivo geral, buscamos compreender as relações entre arte e política de uma performance art, com estudantes/professores de arte, numa licenciatura em Artes Visuais.

A essência da proposta inicial, que resultou na performance “Cartas a um Armário”, é destrancar este corpo/armário, que constitui, em sua experiência (LARROSA, 2016), marcas das violências causadas pelas opressões das estruturas sociais. É importante destacar este ponto, já que é nesse sentido que nos propomos a discutir não só as temáticas da arte contemporânea, mas problemáticas da esfera social. Nesse sentido, Canton (2009b, p. 49) acena que a arte contemporânea

[...] se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças, artistas contemporâneos buscam um

1 Marielle Franco, nasceu em 27 de julho de 1979, no Rio de Janeiro. Formou-se em sociologia, pela PUC-Rio. Ela foi vereadora, eleita em 2017 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Em sua carreira política, Marielle foi reconhecida internacionalmente, por ONGs como a Anistia Internacional, pelas formulações de projetos de leis e pautas em defesa dos direitos da população LGBTI e das mulheres pretas e faveladas. No dia 14 de março de 2018, Marielle Franco e o motorista Anderson Pedro Gomes foram assassinados com 13 tiros. O caso Marielle, como ficou conhecido, foi notícia no mundo todo e gerou diversas manifestações que, mais de dois anos depois, continuam pedindo justiça e buscando manter seu legado vivo (YUMI, 2020).

sentido, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano.

O percurso aqui materializado discute a arte na sua relação com a vida, por meio das cartas escritas pelos performers, trazendo à baila, numa experiência artística, outras experiências que marcaram os corpos também dos que escrevem esse artigo. Estas cartas, suas narrativas e poéticas, juntamente com o processo de criação e execução da performance, foram objeto de análise da pesquisa, no entanto, aqui, nos ateremos à análise das cartas lidas durante a performance.

A problemática da investigação está, de certa forma, ligada às discussões de um tempo dito pós-moderno, constituído a partir de mudanças políticas profundas no cenário mundial, em meados dos anos 80. A queda da União Soviética, do muro de Berlim, a abertura econômica da China e o início do processo de redemocratização no Brasil marcam algumas destas mudanças (CANTON, 2001).

Compreendemos que a arte contemporânea se constitui, também, em um cenário fragmentado, que se relaciona diretamente com as questões da Micropolítica. Mas a questão central, aqui, é que a arte contemporânea não se organiza mais a partir de metanarrativas², ou seja, de movimentos e grupos artísticos, com ideais comuns, que representam o contexto artístico de um determinado período histórico, mas em um cenário de grandes avanços tecnológicos e mudanças significativas acerca da organização política mundial.

Percebe-se que as problemáticas sociais estão diretamente ligadas às temáticas presentes nas obras de artistas contemporâneos, que substituem a noção de Macropolíticas por questões relacionadas com a vida cotidiana, as Micropolíticas. Por meio de suas obras, trazem para a discussão temas como gênero, sexualidade, feminismos, raça e etnia, pobreza, fome, moradia etc., evidenciando um tempo de disputas de poder e, ao mesmo tempo, de resistência e luta por direitos de grupos excluídos socialmente (CANTON, 2009a).

Convidamos você a ler nossas outras cartas. Nelas, propomos uma cartografia textual e visual que apresenta e narra os processos, as análises e as evidências da pesquisa aqui discutida. A primeira carta se encerra neste parágrafo e, como proposto até aqui, introduz as ideias e os contextos que sustentam esta investigação. Logo, compartilhamos uma carta metodológica, que detalha aspectos significativos do mapa traçado neste estudo. Desejamos uma boa leitura.

CARTA Nº 2: CARTOGRAFIA DE UMA PERFORMANCE

Olá, caro leitor. Venha conosco compreender os caminhos percorridos para

² Em 1984, antes da queda do muro de Berlim e do fim da bipolarização do mundo, o filósofo francês Jean-François Lyotard escreveu sobre o final das metanarrativas, isto é, das grandes narrativas [ou narrativas hegemônicas] que fossem capazes de contar a história do mundo. (CANTON, 2009a, p. 39).

desenvolver essa pesquisa. Resolvemos escrever cartas por três motivos: Van Gogh elabora e sistematiza sua teoria da arte na relação com sua vida ao escrever a Théo (1976); Paulo Freire escreve cartas à Guiné Bissau (1980), nas quais registrou suas experiências de educador num terreno em terras africanas e como esse lugar e contexto o subjetivaram; por fim, escrevemos a você dessa forma íntima, pois foi assim que os performers se colocaram a público, por meio de uma carta, íntima, na qual se despiram com palavras.

A investigação que estamos trocando com você tem por método a cartografia social, escolha realizada considerando o material que tínhamos em mãos para a análise. Cartas. Olhamos para elas e pensamos sobre como compreender esse processo artístico. Queríamos um percurso que possibilitasse criar formas de perceber modos de enunciações, tecendo entre estas cartas possíveis relações. Buscamos, na cartografia social, uma possibilidade de cartografia que mapeasse outros territórios, para além dos físicos: os sociais, subjetivos, sensíveis (FILHO; TETI, 2013). A cartografia, portanto, não se faz a partir de regras e códigos metodológicos pré-estabelecidos, mas por meio de pistas metodológicas (ALVAREZ, PASSOS, 2009). Compreendemos que a cartografia é o que podemos chamar de metodologia viva e salientamos que existe, aqui, uma inversão da compreensão tradicional sobre o andamento de uma pesquisa. O desafio posto “[...] é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (PASSOS; BARROS, 2009a, p. 17).

Um papel, escritas feitas à mão ou digitadas, as cartas são parte fundamental da performance “Cartas a um armário”. A escrita e o corpo estão interligados e atravessados pela memória e pela experiência. Ao ler a carta, o artista em performance faz daquela lembrança uma linha de atravessamento sensível, que se desloca pelo espaço e perpassa o corpo do público, dos demais performers e de si mesmo.

A *performance*, na pesquisa, consistiu num momento inicial em sala escura, com velas e cordas espalhadas pelo espaço, no início, com sons de fragmentos de pessoas falando de suas experiências. Na sequência, os performers entram em cena, seguram uma vela e leem sua carta. Se conectaram ou se amarraram às cordas existentes no local. Em meio ao cenário, havia uma panela de barro. Ao final das leituras, cada artista queimou sua carta e a jogou na panela. Há um ato no corpo que queima a carta, parece-nos uma espécie de ritual. Se você ficou curioso, abaixo, enviamos, com esta carta, uma fotografia de um performer e, ainda, você pode usar seu celular e ouvir, a partir do acesso ao QRcode, os fragmentos falados antes das cartas.



Fig. 1, Performance "Cartas a um Armário", Idealizada por: José Inacio Sperber, Caroline Laura de Souza e Thayná Ribeiro, 2019, Autor da imagem: Vicente Adratt.

A *performance* inicial era composta por dois performers, que leram dez cartas cada um. Na medida em que o público da aula assistiu a performance, sentiu-se tocado pelo vivido. Convidou-se a participar, assim, o coletivo que havia organizado a primeira performance, aceitou o desafio e reorganizou o momento, agora com novos integrantes. Aos poucos, esses integrantes foram incorporados ao movimento, dialogicamente, sentindo-se convidados a cada vez que a performance era reapresentada. Cada apresentação tornou-se uma nova performance, pois novas cartas eram lidas e queimadas. Como nas apresentações dois, três e quatro o número de integrantes ficou diferente, fora feito um combinado de que cada um lia uma carta e novos temas se integraram à discussão inicial da performance.

Você vai querer saber quais foram os principais temas das cartas? Todos que participaram da *performance* eram estudantes de artes visuais e junto do grupo, duas professoras do curso também participaram. Recolhemos algumas das cartas para partilhar com você, fragmentos delas e a análise que realizamos com os temas das mesmas. Ao todo, 14 pessoas partilharam suas experiências, escrevendo e apresentando suas narrativas. Destas, oito entregaram suas cartas para compor as análises dessa pesquisa. Logo enviamos uma outra carta contando a você sobre os autores que dialogamos nesse processo. Um abraço!

CARTA Nº 3: EXPERIÊNCIA, MICROPOLÍTICA E NARRATIVAS... ALGUNS ATRAVESSAMENTOS COM ARTE

Olá. Essa é nossa terceira carta e, nela, partilhamos com você os autores com os quais dialogamos nesse processo.

Nestes tempos sombrios em que vivemos, sentimos a relevância de compreender o que significa a experiência. Discutir este tema pode parecer sem sentido, se pensarmos que é uma palavra tão recorrente em nossas conversas cotidianas. Mas, ao ler Larrosa, percebemos que nunca esvaziamos tanto o significado de uma palavra. Trazemos essa discussão não como uma crítica, mas como um relato de quem sente na pele a rapidez do tempo que corre. Tudo é cada vez mais rápido e, conseqüentemente, mais vago. “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2016, p. 18).

Larrosa (2016, p. 18) tece que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. É refletindo sobre tal conceito que buscamos compreender este lugar do que nos acontece, na arte e, também, na vida. Mais especificamente, na vivência do processo de montagem da performance relatada nesta pesquisa. Para isso, além de um conceito geral, cabe destacar alguns outros pontos importantes para que compreendamos a experiência em sua dimensão ampla e sensível.

Para começar, Larrosa nos apresenta quatro fatores que não só impedem, mas destroem a possibilidade da experiência: o excesso de informação, a opinião desenfreada, o tempo (ou a falta dele) e o excesso de trabalho (LARROSA, 2016). O conjunto destes problemas interfere, diretamente, na forma como vivemos, sentimos, agimos e, principalmente, em como deixamos de sentir a experiência. Seja pelo excesso de informação, por achar que este excesso, em si, constitui o conhecimento e, por conseguinte, que estamos aptos a opinar sobre tudo o que acontece no mundo, por sermos ou estarmos ‘bem-informados’. Essas situações, alinhadas à impressão de que o tempo corre mais rápido do que corria e ao excesso de trabalho, nos impossibilitam de sentir, de viver a experiência, seja ela nas pequenas ou nas grandes coisas da vida.

Para o autor, para que a experiência aconteça, precisamos de momentos de parada: para sentir, escutar, pensar mais devagar (LARROSA, 2016). De certa forma, a arte é este lugar de parada. De apreciar e sentir. Em suas diversas linguagens, a experiência artística precisa da disponibilidade dos sujeitos para que se efetive como uma ação que toque os sentidos. Este estar disponível é estar, também, aberto à formação e à transformação. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28, grifos do autor).

Seguindo na linha das considerações tecidas até o momento, o sujeito da experiência é aquele que não se ocupa de tentar sobreviver a uma sociedade que põe a prova a sua vida, o tempo inteiro. É nesse sentido que viver e perceber a experiência é uma condição de relações com os contextos com os quais vivemos. Essa discussão ultrapassa uma questão de sentir ou não a experiência, como dito acima. Talvez a questão seja ‘como cada sujeito sente a experiência?’ e ‘quais são estas experiências?’. Perceba que não nos pusemos a discutir aqui se a experiência é boa ou ruim, ou se ela pode abranger essa dicotomia. O fato que está posto é: a

experiência é aquilo que nos passa, é aquilo que deixa marcas em nossos corpos. E o que se faz com essa marca? Com essa experiência?

Todos estes aspectos, que dizem respeito à experiência, às suas linguagens, ao modo como nos posicionamos no mundo, são uma posição tomada a partir de um saber, o saber da experiência, que se dá, também, por essa relação tão intrínseca entre o conhecimento, a vida e, nesta pesquisa, pela arte.

Leitor, outro conceito que nos atravessa nessa pesquisa é o de micropolítica. Especialmente quando tratamos de arte contemporânea, como já abordado na carta introdutória, estamos lidando com uma aproximação muito tênue com a vida (CANTON, 2009a). Essa relação íntima e singular com o que vivemos nos dá a possibilidade, como artistas, de não sermos passivos diante das problemáticas do nosso tempo, pois estas questões dizem respeito ao viver em sociedade e, conseqüentemente, também dizem respeito à arte contemporânea.

No que concerne ao conceito aqui discutido, compreendemos que a micropolítica é um olhar analítico das formações do desejo no campo social (GUATTARI, ROLNIK, 1986). Apresentamos ainda, no contexto desta pesquisa, o conceito de micropolítica por meio de algumas visões que se desdobram sobre teorias acerca da arte contemporânea e das questões que permeiam o campo da política. Nesse sentido, discutiremos a micropolítica a partir de uma perspectiva geopolítica, no que tange às questões acerca do cenário global e seus desdobramentos políticos (GUATTARI, ROLNIK, 1986) e de uma compreensão enquanto tema presente na arte contemporânea (CANTON, 2009a).

A Pandemia da COVID-19 é o exemplo do tensionamento provocado na tessitura social do nosso país, na qual a minoria mais rica esbanja seu privilégio econômico e social enquanto grande parte das mortes são de negros e pobres³. Mas o que nos traz até aqui não são apenas as questões Macropolíticas que decorrem destes episódios, mas um olhar atento às comunidades que, nestes processos, são vítimas fatais de um sistema que não apenas fere, assim como mata aqueles que não se enquadram nos padrões sociais.

É nesse lugar, de pensar e, de certa forma, olhar os sujeitos nas suas mais diversas condições reais de vida, que, no período que chamamos de pós-modernidade, as noções de política se modificam, dando visibilidade a novas formas de agir diante do que vivem, um “novo ativismo” (ROLNIK, 2016, p. 8). No campo da arte, Canton (2009a) apresenta a micropolítica como um tema que faz parte da poética dos artistas contemporâneos, que refletem em sua produção artística essa nova forma de compreender o mundo. Nesse sentido a autora ainda discute que o termo tem sido usado para demarcar na discussão política este novo paradigma, que alinhado as demandas e novas configurações da atualidade, que expressa a complexa dinâmica da vida contemporânea.

A partir dessa compreensão, podemos pensar que esse movimento da arte

³ Este dado pode ser acessado nesta matéria: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>

contemporânea, que aborda temas que tratam sobre questões ligadas ao feminicídio e a condição da mulher na sociedade; identidade de gênero e a sexualidade; o preconceito contra a comunidade LGBTQIAP+ de modo geral; o racismo e a violência policial, a pobreza e o direito à moradia digna, dentre tantos outros, tem sido trazido para a arte como uma forma pensar a vida na relação com a ação humana também política e estética.

Partimos da concepção de micropolítica para discutir a *performance* “Cartas a um Armário” que age esteticamente como uma forma de resistência e uma possibilidade de ouvir a voz daqueles que, cotidianamente, têm sido silenciados. Acreditamos ser importante situar que ao falar destes grupos, podemos pensar esta condição a partir de uma “marginalização” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 122).

Pensar a micropolítica significa discutir um processo de luta coletiva e não individual, pois trata-se de um processo de singularização⁴ coletivo. A “[...] micropolítica consiste em criar um agenciamento que permita, ao contrário, que esses processos se apoiem uns aos outros, de modo a intensificar-se” (GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 79).

Não desassociadas da experiência, encontram-se as narrativas e a memória. A memória é componente essencial para a compreensão dos objetivos de análise desta investigação, pois as cartas que fazem parte da *performance* “Cartas a um Armário” são fragmentos de memórias marcada no corpo e na mente. As memórias são lugares de acesso à experiência, pois é por meio delas que recordamos, que sentimos, que vivenciamos em nossos corpos as marcas que foram deixadas. Ao trazer as suas histórias de vida, lembranças, as suas memórias para a produção artística, o artista contemporâneo não apenas apresenta a sua história ao público, mas permite que este se veja naquela representação. Este é um fator que evidencia uma nova forma de relação entre arte e público. É nessa relação que pensamos “[...] também o território de recriação e de reordenamento da existência – um testemunho de riquezas afetivas que o artista oferece ou insinua ao espectador, com a cumplicidade e a intimidade de quem abre um diário” (CANTON, 2009d, p. 22), forma de contar histórias que o autor denomina de “narrativas enviesadas” (CANTON, 2009c, p. 15).

Este nosso formato de relação e contato entre arte e público se faz, também, pela falta de experiência, como nos apresentou Larrosa. Nesse sentido, Canton nos afirma que no “[...] momento em que se perde a confiança no excesso de imagens que varre o mundo, contar histórias se transforma em um jeito de se aproximar do outro e, na troca entre ambos, de gerar sentido em si e nesse outro (CANTON, 2009d, p. 37).

É a partir deste encurtamento das experiências que, no contexto contemporâneo, “[...] alguns artistas propõem obras sobre a memória de tempos inteiros, uma inteireza focada nas pequenas coisas” (CANTON, 2009d, p. 35). Por pequenas coisas, podemos compreender, aqui, aspectos comuns do nosso cotidiano e da vida, como sensações, gestos comuns, objetos que nos trazem lembranças. É uma forma, a partir da arte, de pensar as relações humanas e a falta de afeto nesses encontros, cada vez mais

⁴ “O que estou chamando de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independente das escalas de valor que nos cercam e espreitam de todos os lados.” (GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 47).

rápidos.

Esperamos que esta carta teórica tenha provocado a compreensão do que nos motiva a falar sobre arte, sobre vida, política e estética. A próxima carta guarda muita intensidade, sentimento, experiências, memórias. Vamos a ela!

CARTA Nº 4: A PARTILHA DO SENSÍVEL E AS NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA

Caro leitor, é chegado o momento de refletir sobre o percurso. Experiências, memórias, política, micropolíticas, corpo, arte, vida... diversos modos de pensar as tessituras destas complexas narrativas contemporâneas na relação com as cartas, este é o exercício ao qual nos propomos enquanto pesquisadores e artistas. Tecemos um olhar analítico para as narrativas presentes nas cartas. O exercício ao qual nos desafiamos foi o de perceber, analisar e criar os agenciamentos que se apresentam entre as narrativas, suas relações com a sociedade, com as instituições, com a vida.

Compreendemos, com Rancière (2005), que a performance pode ser um momento da "Partilha do Sensível", como um lugar de discussão e reflexão sobre o mundo, a coletividade e que, ao mesmo tempo, é singular à experiência de cada sujeito. Com o autor pensamos sobre o ato da performance "Cartas a um armário". Cada performer, por meio de suas cartas, partilha narrativas repletas de memórias únicas, singulares, que deixaram marcas nestes corpos. Mas, ao olhar para a performance, evidenciamos que esta narrativa singular se reparte em fragmentos, partes de uma história vivida, que no ato performático é compartilhada com o público e nesse movimento de partilha, se constitui nos performers, e no público, como uma experiência. É sobre esse jeito contemporâneo de contar histórias, que Canton (2009c) reflete em sua obra 'Narrativas Enviesadas'. O entrecruzamento entre a história narrada e a história vivida pelo público cria essa teia de relações sensíveis, estéticas e políticas, sentidas e vivenciadas por cada corpo, de modo singular, mas unido pela potência de uma voz que fala sobre as lembranças que marcaram um corpo, que é também político.

Ao refletir sobre as relações entre a estética e a política, Rancière também apresenta um lugar de pensamento no qual a experiência, em meio aos discursos contemporâneos, torna-se uma experiência politizada, a partir do momento em que a voz de quem tem seu corpo marcado é a voz que fala e resiste.

É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis tempos (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

Portanto, buscamos identificar nas cartas linhas que pudessem compor um mapa e relacionar os temas pelos quais os artistas se sentiram motivados a participar

da performance “Cartas a um armário”. Para Filho e Teti (2013, p. 50), essas linhas compreendem dimensões de saber de dispositivos que envolvem poder no contexto social e cultural:

[...] por linhas de visibilidade de enunciação, envolvendo regimes de luz e de produção de verdades, além de jogos entre visível x invisível, visível x dizível, correspondendo à dimensão de saber dos dispositivos; eles apresentam também uma dimensão de poder, composta por linhas de força agindo como vetores que os atravessam; são ainda dotados de linhas de objetivação e subjetivação, implicando práticas produtoras de subjetividades e sujeitos, além de apresentarem linhas de ruptura e fratura que se entrecruzam em constante movimento de mutação, renovação e atualização.

Juntas, essas linhas compõem o território de pesquisa e, conseqüentemente, compõem o dispositivo da investigação. No ato desta cartografia social, compreendemos as cartas da *performance* como dispositivos que permitem a criação destas linhas, sejam linhas de visibilidade de enunciação, linhas de força na relação entre o mundo objetivo e processos de subjetivação.

Toda cartografia necessita de dispositivos (KASTRUP; BARROS, 2009) e estes se caracterizam por “[...] sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 90). As cartas são estas criações, que driblam o sistema dominante.

Dentro destas cartas-dispositivos, buscamos cartografar as experiências que compõem estas narrativas e discuti-las a partir da criação de agenciamentos apoiando-nos nos autores que sustentam essa pesquisa. O conceito de agenciamento é compreendido e discutido por Filho e Teti (2013, p. 48) como

[...] articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação. Uma análise de agenciamentos lida com vetores de forças em jogo num campo, formas de articulação de relações de saber-poder e efeitos de subjetividade, referindo-se centralmente a enfrentamentos e movimentos micropolíticos onde a constituição dos sujeitos está em questão.

A partir da leitura atenta das cartas, organizamos as análises, com base na discussão de **agenciamentos corpóreos e agenciamentos vitais**.

O processo de análise das cartas que resultou nas cartografias destas narrativas se deu por meio de um olhar cartográfico, partindo dos temas que atravessam as narrativas e de palavras-chave encontradas nas cartas, que para nós, identificam as memórias que cada performer descreve em sua carta.

Os agenciamentos corpóreos dizem respeito à experiência, às marcas individuais deixadas no corpo de cada participante desta performance. É o ponto singular da vida e da memória de cada ser. Abaixo evidenciamos alguns fragmentos das cartas e as

relações que estabelecemos com as temáticas que percebemos estarem diretamente relacionadas às narrativas estão apresentadas na cartografia 2 (figura 2).

“Eu digo que o pior som que eu já ouvi em minha vida, foi o som dos zíperes se abrindo, foi o gosto das minhas lágrimas que pareciam mais salgadas, foi o sorriso de consentimento entre os dois, como se o meu consentimento não fosse necessário, foram as palavras de ódio, foi a brutalidade, me engasguei, e quis por breves segundos morrer ali mesmo, queria que me matassem, para que eu não visse o final daquilo” (Fragmento da carta do Performer 4).

“Consigno lembrar com detalhes as frases que Ele usou, ordenando que o demônio saísse de mim” (Fragmento da carta do Performer 6).

“Esse sentimento que me mantinha preso a relação que eu tinha com meu pai se despedaçou, no chão da nossa cozinha com o peso dos seus punhos sobre a minha cabeça” (Fragmento da carta do Performer 6).

“Um pequeno menino que não compreendia o entrelaço dos braços sobre seu corpo” (Fragmento da carta do Performer 1).

“Não culpo minha mãe, não era fácil tudo que ela passou, eu culpava você. Mas você não fazia ideia, não é mesmo pai?” (Fragmento da carta do Performer 7).

“Muito cedo aprendi que meu corpo tinha formas, mesmo antes de ter formas de moça mulher” (Fragmento da carta do Performer 2).

“Implorava para não conhecer o sexo (órgãos) masculino” (Fragmento da carta do Performer 1).

“O rapazinho que vive em mim põe todos os dias os pezinhos para fora de casa, mas permanece na varanda” (Fragmento da carta do Performer 6).

“Lembro de um dia estar vendo TV, a sala, silenciosa, e de repente sentir o peso de mão no meu quadril” (Fragmento da carta do Performer 2).



Fig. 2, elaborado pelos autores, Cartografia "Agenciamentos Corpóreos", 2020.

Todos os aspectos relacionados na cartografia de agenciamentos corpóreos dizem respeito ao que hoje compreendemos como as minorias sociais. Para Guattari e Rolnik (1986), as opressões sofridas por estes grupos considerados minoritários está ligada a imposição de uma subjetividade dominante do sistema capitalista. Nesse sentido, a produção de subjetividade pode se dar em diferentes relações, segundo os autores:

[...] uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se repropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (Guattari, Rolnik, 1986, p. 33).

Nessa relação, leitor, é que percebemos a constituição da performance "Cartas a um Armário" como um processo de questionamento e desconstrução das relações de subjetividades dominantes e criando o ato performativo como um ato de resistência estética e política diante do mundo. Assim, a micropolítica também se atém a pensar estes processos como processos de singularização, que se opõe a produção (máquina) das subjetividades. É a possibilidade real de se reconhecer e posicionar-se no mundo.

Sendo os sujeitos agentes de transformação contínua e de multiplicidades, podemos discutir o devir que compõem este processo de luta e resistência também contínuo. O devir pode ser não conceituado, mas compreendido como uma abertura a perceber que estamos em contínuo processo de SER: homem, mulher, transexual (binário ou não binário) gay, lésbica, professor, militante, artista, pesquisador. O devir indica a abertura e não o fechamento de quem somos, o inacabamento.

A partir dessa discussão, os agenciamentos corpóreos dizem respeito, também, aos devires-minorias, que se manifestam nas cartas analisadas. O devir-mulher, devir-criança, devir-homossexual, devir-transexual. O processo de singularização é evidenciado na medida em que a subjetividade que guarda a opressão e a violência

se recria no ato de resistência. Os agenciamentos vitais são aqueles que perpassam as narrativas individuais e se constituem como motor para as experiências que marcam estes corpos. São os ambientes que propiciam e perpetuam as opressões diante da vida. Esta segunda cartografia diz muito mais respeito às questões macropolíticas, no sentido de permearem a vida comum de todos⁵.

“Ele veio morar na nossa casa a convite de meu pai. Silencioso, fica a nos olhar, olhar e...” (Fragmento da carta do Performer 2).

“A família devia ser seu porto seguro mas normalmente ela é o seu primeiro armário” (Fragmento da carta do Performer 6).

“Tentam dizer quem ou o que sou, sem me perguntar. O que sou não cabe numa caixa” (Fragmento da carta do Performer 3).

“A cada dia comecei a perceber algo diferente, notei o quanto é desnecessário utilizarmos sacolas plásticas nos mercados, mesmo que você me chamando de idiota por pensar assim, notei o quanto o sexo masculino é superior, desde o primeiro dia em que ouvi minhas amigas falarem que no sexo entre lésbica precisa de penetração, afinal um dia uma delas sentiria falta, depois descobri que o índice de mulheres que gozam em relacionamento heteroafetivo é menor que homoafetivo” (Fragmento da carta do Performer 5).

“Minha mãe, ocupada com os afazeres de ser mãe, pouco percebia o que nos ocorria” (Fragmento da carta do Performer 2).

“Talvez foi culpa minha, talvez eu tenha dado a entender, talvez minha facilidade em socializar tenham me feito de errada” (Fragmento da carta do Performer 4).

“Aprendi a não olhar para não chamar a atenção” (Fragmento da carta do Performer 2).

“Olhei ao meu redor, percebendo a quantidade de pessoas pobres sem comida, e entendendo que a quantidade de dinheiro das pessoas ricas era o suficiente para alimentar todos” (Fragmento da carta do Performer 5).

“Sem a proteção direta da família e da igreja. Entretanto, outras pessoas autoritariamente cerceavam meu ser Elas diziam “Você pode se adaptar” (Fragmento da carta do Performer 3).

5 Sobre o uso do pronome “e” neste artigo, fizemos esta escolha como uma opção política, que busca incluir pessoas que não se identificam com o binarismo de gênero homem/mulher, estruturalmente construído em nossa sociedade. Somos plurais e nossa escrita também é!



Fig. 3, elaborado pelos autores, Cartografia "Agenciamentos Vitais", 2020.

Os agenciamentos vitais nada mais são do que a tessitura da vida que permeia as relações de poder, as estruturas de opressão e são também aqueles que permitem a reação, a luta e a resistência frente as violências. A cartografia que evidencia os agenciamentos que se referem ao corpo, aos devires minoritários, é a forma pela qual se pode chegar à raiz dos problemas sociais, como nos dizem Guattari e Rolnik (1986, p. 78):

É essa maneira de captar os processos de singularização e enquadrá-los imediatamente em referências – referências efetivas, referências teóricas por parte dos especialistas, referências de equipamentos coletivos e segregadores. É nesses devires que se dá a articulação entre o nível molecular da integração subjetiva e todos os problemas políticos e sociais, que hoje perpassam pelo planeta.

Na cartografia dos agenciamentos vitais, buscamos destacar as problemáticas mais estruturais e de efeito que dizem respeito a estas minorias. O patriarcado ou a Falocracia (GUATTARI; ROLNIK, 1986), o colonialismo, o sistema capitalista, de modo geral, são responsáveis por esse processo de produção de subjetividades hegemônicas, que trabalham a serviço da economia do desejo e que promovem violências como o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, as violências físicas e psicológicas tanto citadas nas cartas.

Esse processo de subjetivação se mostra ainda mais perverso quando percebemos que são deixados resquícios de sentimentos, como a culpa e o abandono nas vítimas. Em evidência nas cartas, instituições como a família e as igrejas, templos, assembleias e a religião, de modo geral, ainda se apresentam como locais de violência e opressão, o que vai ao encontro do poder hegemônico. Diante de um cenário tão violento para as minorias, as formas de resistência precisam ser repensadas e, com toda certeza, articuladas a uma luta comum. É por isso que consideramos que um diálogo entre as minorias poderia ter um alcance muito maior do que um simples acordo entre grupos

oprimidos. Esse diálogo pode desembocar numa atitude muito positiva, muito mais ofensiva, que vai consistir num questionamento da própria mola mestra, da própria finalidade das sociedades atuais (GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 123).

A *performance* aqui, caro leitor, foi para nós esse lugar de diálogo. Num primeiro momento, na sala de aula, depois, em outros espaços que reverberam encontros com pessoas que se identificaram com os temas, ou, ainda, tomaram ciência da proximidade de tais problemas sociais. O que pensamos sobre isso? Vamos escrever na última carta, que você lerá a seguir.

CARTA Nº 5: ÚLTIMAS CARTAS?

Olá, nessa última carta desejamos sintetizar o que pensamos durante a pesquisa e ao mesmo tempo, contar a você leitor nosso papel nesse processo.

Durante a aprendizagem do conceito da *performance art* em prática, é possível compreender que, na arte contemporânea, relações pessoais e micropolíticas podem ser evidenciadas à medida em que se dá voz ao coletivo de estudantes/professores/artistas, tecendo aspectos do contexto pessoal micro ao macrosocial e cultural.

O percurso apresentado elucida as possibilidades de ressignificar os espaços institucionais por meio da arte, neste caso, a universidade, como lugares de potencialidade para a criação de movimentos que estejam alinhados às complexidades da sociedade contemporânea.

É possível inferir que a arte é um campo de possibilidades de integração das lutas sociais, de criação e expansão de novas formas de resistência e da construção de ações micropolíticas afirmativas, que reconheçam e ampliem a voz dos grupos oprimidos socialmente por meio da partilha estética e política.

Ao refletir sobre o processo de montagem e execução da *performance* “Cartas a um Armário”, foram percebidas experiências de corpos socialmente excluídos, violentados, abusados e invisibilizados diante das estruturas de poder hegemônico. Ao mesmo tempo, percebemos que o entrelaçamento destas experiências, que marcam estes corpos e resistem na memória, são a mola propulsora de uma ação local, de luta e de resistência micropolítica.

Nestes territórios de disputa, existir é, por si só, um ato político e cartografar os temas que atravessaram e enviesaram estas narrativas é uma tarefa que exigiu responsabilidade, ética e sensibilidade para reconhecer que o outro está conosco em cada batalha. Os mapas produzidos neste percurso deixam explícito um território de intensas linhas e conexões. Agenciamentos que se constroem e se constituem em meio as disputas de poder. Questões de Gênero e Sexualidade permeiam as discussões de narrativas que denunciam o fanatismo religioso, a família e o estado como instituições que perpetuam as opressões às minorias sociais.

A partir das experiências aqui apresentadas, podemos pensar a contribuição de processos de criação e montagem com arte contemporânea, para uma formação

de professores mais críticos, mais sensíveis e que percebam as potencialidades de criação que se relacionam entre a arte, a estética e a vida.

Finalizamos aqui a nossa quinta carta e convidamos você a nos escrever. Um afetuoso abraço (Aquele que em tempo pandêmico desejamos).

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a. 69 p, il.

CANTON, Katia. **Do Moderno ao Contemporâneo**. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b. 69 p, il.

CANTON, Katia. **Narrativas Enviadas**. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009c. 69 p, il.

CANTON, Katia. **Tempo e Memória**. Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009d. 69 p, il.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2001. 198 p.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980. 173p, il.

GOGH, Vincent van. **Cartas a Théo**. Buenos Aires: Editorial y Libreria Goncourt, 1976. 430 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986. 327 p.

KASTRUP, Virgínia. BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005. 71 p.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

YUMI, Caroline. **Quem foi Marielle Franco?**: Conheça a sua história. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-foi-marielle-franco/>. Acesso em: 05 out. 2021.

Submissão: 10/10/21

Aprovação: 27/10/21

Os Artes Educadores e a Atuação Profissional no Brasil: as Linguagens Artísticas no fazer docente

The Educating Arts and Professional Practice in Brazil: the artistic Languages in the teaching practice

Las artes educativas y la práctica profesional en Brasil: los lenguajes artísticos en la práctica docente

Michael Santos Silva¹
Juliana Marcondes Bussolotti²

1 Arte Educador, Artista Visual e Mestre em Educação. Atualmente é Orientador de Escola Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP. Possui Mestrado na modalidade profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Especialização em Ensino de Arte pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura, Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (Univap) e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Tem experiência em Arte Educação e Artes Visuais com foco em Mediação de Procedimentos e Processos Artísticos com crianças, bem como Formação Docente. <http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>. <https://orcid.org/0000-0002-5138-9090>

2 Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL (UNESP) e Coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>. <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974>

RESUMO

O presente artigo apresenta informações de uma dissertação sobre as Linguagens da Arte e a docência. Este estudo propõe-se a discutir a complexidade da atuação profissional dos Professores de Arte diante Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. A coleta de dados, foi efetuada por meio dos procedimentos: questionário e análise documental em consonância com a pesquisa bibliográfica. A análise qualitativa das informações ocorreu a partir de gráficos gerados pela plataforma Google Forms e o software Excel, assim como pelas nuvens de palavras produzidas pelo site Jasondavies. A coleta de informações evidenciou que o ensino de Arte orientado pela lei nº 13.278/2016 apresenta grandes dilemas. A respeito da mediação da polivalência das linguagens da Arte, os participantes mencionaram ser possível de modo parcial, mesmo reconhecendo a mediação das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas como um direito de aprendizagem dos seus estudantes. A implicação deste estudo, foi abranger o impasse da polivalência das linguagens da Arte que se apresenta como uma demanda da Educação e não dos Educadores.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Educação; Ensino de Arte; Polivalência; Linguagens Artísticas; Lei nº 13.278/2016.

ABSTRACT

This article presents data from a dissertation on the Languages of Art and teaching. This study aims to discuss the complexity of the professional performance of Art Teachers in Visual Arts, Dance, Music, Theater and Integrated Arts. Data collection was carried out through the following procedures: questionnaire and document analysis in line with the bibliographic research. The qualitative analysis of the information took place from graphics generated by the Google Forms platform and the Excel software, as well as by word clouds produced by the Jasondavies website. The collection of information showed that the teaching of Art guided by Law No. 13.278/2016 presents a major dilemma. Regarding the mediation of the polyvalence of the languages of Art, the participants mentioned that it is partially possible, even recognizing the mediation of Visual Arts, Dance, Music, Theater and Integrated Arts as a right of learning for their students. The implication of this study was to cover the impasse of the polyvalence of the languages of Art, which presents itself as a demand of Education and not of Educators.

KEY WORDS

Art Teaching; Art Education; Polyvalence; Artistic Languages; Law nº. 13.278 / 2016.

RESUMEN

Este artículo presenta datos de una disertación sobre los lenguajes del arte y la enseñanza. Este estudio tiene como objetivo discutir la complejidad de la actuación profesional de los Docentes de Arte en Artes Visuales, Danza, Música, Teatro y Artes Integradas. La recogida de datos se realizó mediante los siguientes procedimientos: cuestionario y análisis de documentos en línea con la investigación bibliográfica. El análisis cualitativo de la información se realizó a partir de gráficos generados por la plataforma Google Forms y el software Excel, así como por nubes de palabras producidas por el sitio web Jasondavies. La recolección de información mostró que la enseñanza del Arte regida por la Ley N ° 13.278 / 2016 presenta un gran dilema. En cuanto a la mediación de la polivalencia de los lenguajes del Arte, los participantes mencionaron que es parcialmente posible, reconociendo incluso la mediación de Artes Visuales, Danza, Música, Teatro y Artes Integradas como un derecho de aprendizaje para sus alumnos. La implicación de este estudio fue cubrir el impasse de la polivalencia de los lenguajes del Arte, que se presenta como una demanda de la Educación y no de los Educadores.

PALABRAS CLAVE

Educación artística; Enseñanza del arte; De múltiples fines; Lenguajes artísticos; Ley N ° 13.278 / 2016.

INTRODUÇÃO

Esse artigo originou-se da dissertação “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidade da prática educativa” (SILVA, 2020), desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU. Os dilemas de inserção profissional de um Arte Educador no contexto da Educação Básica motivaram a delimitar a dissertação que pretendeu pesquisar: a formação dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música têm privilegiado o trabalho docente para as linguagens da Arte como proposto pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e pela BNCC (BRASIL, 2017) e como os docentes de Arte têm realizado a mediação com as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas?

Este artigo objetiva apresentar a complexidade da atuação profissional dos Artes Educadores de uma Rede Municipal situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP, diante Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, ou seja, da polivalência das linguagens artísticas do ensino de Arte orientado pela implementação da lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e da BNCC (2017).

Para isto, optou-se pela coleta de informações a partir de um questionário aplicado aos Professores de Arte de uma Rede Municipal de Ensino do município com maior população e centro econômico da região, esta Rede atua desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental/Profissionalizante. De acordo com o Mapa da Coleta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2019b), a referida Rede Municipal é composta por 127 escolas, totalizando 62.700 alunos nas diferentes etapas de ensino. A cidade na qual estes professores atuam, segundo o IBGE, apresenta 0,807 de IDH, com população de 713.943 habitantes numa área de 1 099 770 km² (BRASIL, 2019a).

O questionário elaborado foi composto por 82 questões, sendo abertas e fechadas. A seguir, apresenta-se a sintaxe dos Procedimentos para a Coleta de Informações:

Quadro 1 – Procedimentos para a Coleta de Informações.

Coleta de Informações
Elaboração do Projeto de Pesquisa
Apresentação da Proposta de Pesquisa para a Instituição pesquisada
Submissão do Projeto de Pesquisa na Comitê de Ética e Pesquisa
Aprovação do Projeto de Pesquisa no ao Comitê de Ética e Pesquisa
Construção da Revisão de Literatura
Apreciação pelos pares do questionário
Levantamento e seleção dos documentos para análise documental
Aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelo autor.

O público-alvo da pesquisa foram 111 professores, dos quais aceitaram participar, isto é, responderam os questionários 39 professores no período de 28 de abril a 28 de maio de 2020. O retorno do questionário alcançou 35% dos profissionais alvo da pesquisa, como pode-se observar no gráfico 1. A porcentagem de respostas obtidas remete às afirmações de Lakatos; Marconi (2003), em média, a devolutiva dos questionários alcança 25%.

Gráfico 1 – Retorno do questionário



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As estratégias utilizadas para a análise do questionário foram a apresentação de gráficos gerados a partir da plataforma Google Forms e o software Excel para as perguntas fechadas, bem como a realização de nuvens de palavras gerados pela plataforma Jasondavies a partir do link: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/> para a descrição de exemplos a partir das questões abertas, possibilitando análise de exposição das palavras. As informações coletadas pelas perguntas serão descritas, em que a letra P significa os participantes da pesquisa e o algoritmo a frente de cada letra indica a ordem de resposta de cada pessoa.

A seguir destaca-se o perfil dos Professores de Arte e os apontamentos descritos pelos participantes da pesquisa por meio do questionário.

O PERFIL DOS PARTICIPANTES

De acordo com o Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2020) o país tem 1,4 milhão

de professores em atuação na Educação Básica, sendo que o total de professores atuando em turmas ensino fundamental de 1º ao 5º ano (Anos Iniciais), chegou à concentração de 751.994 docentes, e turmas de 6º ao 9º ano (Anos Finais) alcançou 755.986 docentes (BRASIL, 2020). As informações a seguir relatam os dados sociodemográficos dos participantes deste estudo: Professores de Arte atuantes no Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Idade dos Professores de Arte.

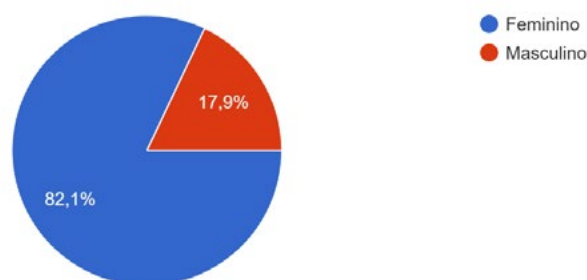


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Retornando ao gráfico acima, nota-se que 39% dos participantes têm mais de 51 anos de idade, 28% possuem de 31 anos a 40 anos de idade. Por estas informações pôde-se considerar que estes docentes, participantes da pesquisa que apenas 28% correspondem a faixa etária média nacional dos professores brasileiros de 38 anos (INEP, 2009).

Gráfico 3 – Gênero dos Professores de Arte.

Qual o sexo que você se identifica?
39 respostas

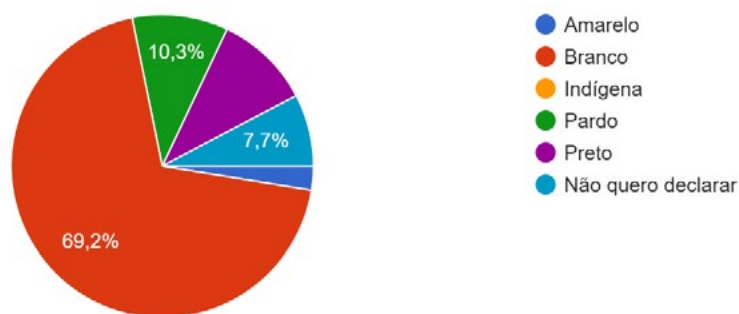


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando perguntados aos participantes docentes do estudo, referente à identificação de gênero, 82,1% apontaram serem do sexo feminino. Este número, embora acentuado, está em consonância com diferentes estudos, destacando que a docência no Brasil é uma profissão feminina (ANDRÉ, 2015, GATTI et al., 2019). Já acerca da cor de pele, os participantes apontaram:

Gráfico 4 – Cor de pele dos Professores de Arte.

Você se considera:
39 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Conforme informaram os participantes, a autodeclaração da cor de pele branca alcançou 69,2%. Esta informação denota a presença predominante da cor branca nos cursos de licenciatura no Brasil (GATTI, et al. 2019), bem como dos docentes residentes na região sudeste do país (INEP, 2009).

Quando considerado o conjunto da população brasileira, verifica-se a falta de representatividade, já que “enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos)” (GATTI, et al. 2019, p. 162-163.)

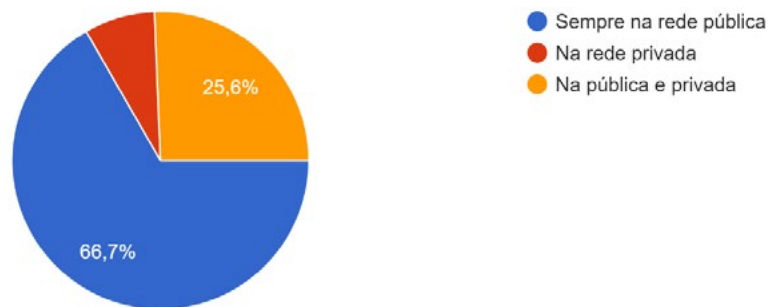
Sobre o estado civil dos participantes a maioria declararam-se casados (46,2%) e solteiros 35,9%. Já 41% dos participantes não possuem filhos, 30,8% apenas um filho, 17,9% dois filhos e 10,3% três filhos. Quando comparadas as informações dos participantes docentes com os participantes estudantes constata-se a inversão de solteiros para casados e a permanência de não possuírem filhos em sua maioria.

Os participantes docentes informaram que a escolarização na Educação Básica, somente na rede pública de 66,7%, e 25,6% concomitante entre a rede pública e privada e apenas 7,7% integralmente na escola privada.

Gráfico 5 – Escolarização dos Professores de Arte.

Você teve sua escolarização durante a Educação Básica (Educação Infantil/Ensino Fundamental/Ensino Médio)?

39 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Saber a procedência dos estudantes torna-se ainda mais significativo quando se resgata as afirmações de Tardif; Raymond (2000) e Marcelo Garcia (2009) que ressaltam sobre a inserção dos docentes no ambiente de trabalho antes mesmo da escola da profissão. Os participantes desta pesquisa são atuantes da rede pública, ambiente comum para 92,3% deles.

Assim, considerando-se as informações apresentadas, pôde-se inferir no perfil dos participantes da pesquisa que a maior parte apresenta cor de pele branca, acima de 51 anos de idade, escolarização na Educação Básica no sistema público.

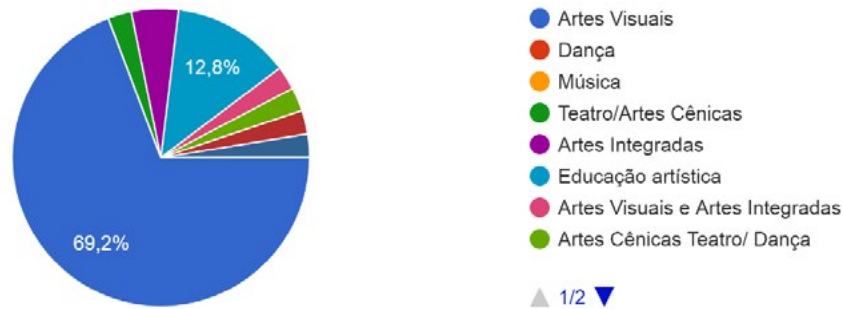
A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E AS LINGUAGENS DA ARTE

Os professores participantes da pesquisa, reiteram que o direcionamento da linguagem artística na graduação em Arte, foi de 69,2% em Artes Visuais, 12,8% em Educação Artística e 5,1% em Artes Integradas. Acerca da modalidade do curso, 51,3% apontou na modalidade presencial, 28,2% na semi-presencial e 7,7% na EaD e no modelo de 2ª graduação.

Gráfico 6 – Curso de graduação: Professores de Arte.

A sua graduação em Arte foi direcionada para qual linguagem?

39 respostas



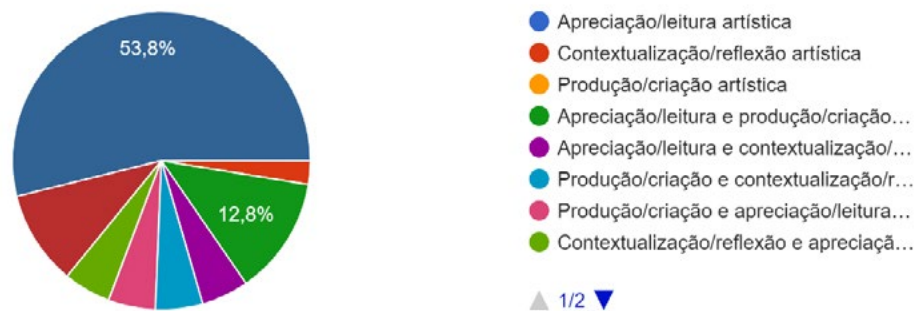
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para 53,8% docentes a sua prática profissional focaliza-se apreciação, contextualização e criação artística, 12,8% na apreciação e criação artística e 10,3% contextualização e criação artística, como retrata o gráfico abaixo:

Gráfico 7 – O que representa o eixo de trabalho dos Professores de Arte.

O que mais representa o seu eixo de trabalho docente em Arte:

39 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A ação orientada pela leitura de imagem, contextualização e criação artística fundamenta-se pela Proposta Triangular (IAVELBERG, 2008; BARBOSA; COUTINHO, 2011; BARBOSA, 2012) representa maior parte do modo de preposições profissionais destes participantes, é ainda válido mencionar que o trabalho com leitura de imagem

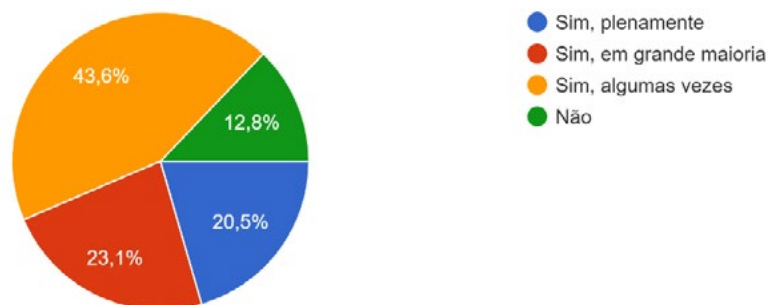
e criação artística e/ou contextualização e criação artística são derivações da Proposta Triangular.

Ao refletir como se desenvolve a ação profissional dos Professores em Arte, este estudo situa-se em sua problemática acerca da polivalência. Quando questionados se acreditam ser possível um mesmo profissional mediar o trabalho com as diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais 43,6% relataram, sim, em algumas vezes, 23,1% sim em grande maioria e 22,5% plenamente sobre a mediação por um mesmo profissional com as linguagens da Arte:

Gráfico 8 – Um mesmo profissional sobre é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens da Arte: Professores de Arte.

Você acredita que um mesmo profissional é capaz de mediar o trabalho com as 4 linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas)?

39 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para maior clareamento da percepção dos Licenciandos foi perguntado aos participantes: “Como você percebe a polivalência das linguagens artísticas, isto é, a obrigatoriedade do ensino de arte com as linguagens da Arte?”, que de modo panorâmico pode observar na figura 1:

Figura 1 – Percepção dos Professores de Artes sobre as Linguagens Artísticas no seu fazer docente

o professor busca se desenvolver para sua docência, mas dominar as quatro linguagens é uma grande exigência. Considero importante para os alunos experimentarem as diferentes linguagens, porém só para um professor não é fácil (P 13)

Essas questões destacadas pelos participantes, alinham-se a proposição de Barbosa (2010, p.19-20):

Como dito, a polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único. A esse professor, entretanto, deve-se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 10 a 11 anos, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e presentacional (grifo nosso).

Santos e Caregnato (2019, p. 88) observam que:

[...] seria um absurdo esperarmos dos profissionais do ensino de Arte do século XXI o domínio de diversas áreas do conhecimento a que se sujeitavam os homens do renascimento. Assim, a prática da polivalência provavelmente só se sustenta devido à falta de consciência da importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte e da necessidade de se desmembrar esta disciplina em componentes curriculares específicos, de acordo com as áreas que compõem os seus conteúdos.

Para além das dificuldades, os participantes relatam um impasse acerca de apenas um docente ser responsável pelo o trabalho de Arte com Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas, o participante P 36 ainda considera sobre:

Somos capazes de mediar o trabalho nas quatro linguagens, mas com duas aulas por semana é muito difícil. O problema é a falta de tempo e não capacidade dos professores. Se todos se alimentassem constantemente de todas as linguagens artísticas em sua vida e tivéssemos mais tempo de aula, seria muito significativo.

Os desafios demarcados pelos participantes da referida pesquisa, tornam-se mais visíveis a partir dos apontamentos supracitados neste texto, sendo uma implicação para além dos autores expoentes da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo objetivou-se pesquisar sobre a complexidade da atuação

profissional dos Professores de Arte diante Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, isto é, acerca da polivalência das linguagens artísticas do ensino de Arte orientado pela implementação da lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e da BNCC (2017).

Os resultados desse estudo destacaram que os participantes, em sua maioria foram: do sexo feminino (82,1%), de pele branca (69,2%) e com escolarização predominante na rede pública (66,7%). Demarcou-se ainda que estes docentes em maior parte apresentaram licenciatura direcionado as Artes Visuais como 69,2% relataram.

A respeito da mediação da polivalência das linguagens da Arte, os participantes mencionaram ser possível de modo parcial, em que os Professores de Arte compreendem como um direito de aprendizagem dos seus estudantes, tendo como argumento, a falta de recursos materiais, o pouco tempo destinado para as aulas de Arte semanalmente, isto é, um currículo que não potencializa o ensino de Arte como impasses para uma ação mais profunda.

Resta-se ainda outros questionamentos acerca da implementação da lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e BNCC (2017), dentre eles: Qual a compreensão desta legislação e documento norteador? Quais as implicações? Como nós professores, pesquisadores, representantes de Redes compreendemos e incorporamos essas orientações externas em nossa atuação? Como absorver o novo com destaque para que é bom? Como mediar as especificidades e diversidades idealizadas pelo currículo no cotidiano profissional? Como nós, Artes Educadores, afetamos e transpomos para a sala de aula essas questões? Como demonstrar que cabe aos Sistemas Educacionais o ofício de implementar a lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e a BNCC (2017), isto é, qual instituições devem possibilitar o ensino das linguagens de Arte? É possível para as Instituições Educacionais entender que os profissionais são parte e não os responsáveis por todo o processo? Será possível pensar as Artes Visuais, Artes Integradas, Dança, Música e Teatro como diálogo entre as Instituições e os profissionais? Como relacionar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes com o ensino de Arte com as várias linguagens? Entre as indagações expostas acima, diversas questões vão se relacionando no ato de pensar, aprender, ensinar e fazer Arte, a uma que a epistemologia da prática revela os amplos prismas da ação docente.

Ademais, espera-se que Interdisciplinaridade é uma ação para reconhecer os saberes desses profissionais. Seria possível elaborar interdisciplinaridade das linguagens artística em prol de um ensino e aprender em maior relação com a Vida? Seria a 'interlinguagem' uma possibilidade para a real feitura da lei nº 13.278 de 2016 e a BNCC (2017)? Como pensar a troca de saberes profissionais entre os pares?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A de. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BARBOSA, Ana M. T. B. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana M. T. B. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia**: revista do curso de Pedagogia da FUMEC. Belo Horizonte/MG: Ano 7, no. 9, p.11-29, jul./dez. 2010. <http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1288/869>. Acesso em: 20 mar.2020.

BARBOSA, Ana M. T. B.; COUTINHO, Rejane G. **Ensino da Arte no Brasil – Aspectos históricos e metodológicos**. Unesp, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 29 abr. 2019.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2019a.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Ensino fundamental tem 80% dos professores graduados, com licenciatura. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ensino-fundamental-tem-80-dos-professores-graduados-com-licenciatura/21206. Acesso: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa de Coleta**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/mapa-da-coleta>. Acesso em: 15 out. 2019b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. reim. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. -

São Paulo: Atlas 2003.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2020.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em 22 jun. 2019.

SANTOS, Mateus S. dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SILVA, Michael Santos Silva. **Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidades da prática educativa**, 2020, 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso 02. out. 2021.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2020.

Submissão: 29/09/2021

Aprovação: 10/11/2021

Arte Educação online? Estratégias educativas do MASP na pandemia

Art Education online? MASP Educational
Strategies in the Pandemic

¿Arte Educación en línea? Estrategias
educativas de MASP en la pandemia

Aylana Teixeira P. Canto¹

Ana Helena da Silva Delfino Duarte²

¹ Artista Visual (UFPA/FAV), especialista em Arte Educação (EBA/UFBA) e mestranda em Museologia pela UFBA/PPGMuseu. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3258325592775003>. ID orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2555-1605>. E-mail: aylanac@ufba.br.

² Artista Visual. Dra. em História Social (PUC/SP). Profª de Artes Visuais/UFU, na pós-graduação no IARTE/UFU e na UFBA/PPGMuseu. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2979644366089603>. ID orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4598-7174>. E-mail: anaduarte@ufu.br.

RESUMO

Essa reflexão versa sobre as estratégias das ações educativas remotas adotadas pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) durante a pandemia. A escolha desse Museu de Arte como objeto de análise deve-se ao fato de perceber nele uma grande dinâmica de atividades oferecidas online com a intenção de não paralisar totalmente as suas atividades, contando assim com a participação do público. Dentro desse contexto, objetivamos explicitar algumas interlocuções estabelecidas pelo MASP e seus públicos por meio do projeto “Masp Desenhos em Casa”, entre 2020 e 2021. Nossas análises de pesquisa estão pautadas na Abordagem Triangular, posto que o projeto estudado relaciona as obras do acervo do museu por intermédio da linguagem do desenho. A forma autônoma e democrática como o MASP projeta suas ações, referindo a conteúdos relevantes para a sociedade atual, é um diferencial observado em nossa pesquisa. Em suma, pretendemos ponderar sobre os caminhos da Arte Educação no ensino virtual, bem como a urgência e necessidade de pensarmos metodologias híbridas para democratizar práticas educativas em um Museu de Arte.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Museu; Masp; Todes.

ABSTRACT

This reflection is about the strategies of remote educational actions adopted by the São Paulo Museum of Art (MASP) during the pandemic. The choice of this Museum of Art as the object of analysis is due to the fact that perceive in it a great dynamic of activities offered online with the intention not completely paralyze their activities, thus counting with public participation. In this context, we aim explain some dialogues established by MASP and its audiences through the project “Masp Desenhos em Casa”, between 2020 and 2021. Our research analyzes are based on the Triangular Approach, since the project studied relates the works of the museum’s collection through the language of drawing. The autonomous and democratic way in which MASP projects their actions, referring to content relevant to today’s society, is a differential observed in our research. In short, we intend ponder about paths of Art Education in virtual teaching, as well as the urgency and need to think about hybrid methodologies for democratize educational practices in an Art Museum.

KEYWORDS

Art; Education; Museum; Masp; They/Them.

RESUMEN

Esta reflexión examina sobre las estrategias de las acciones educativas remotas adoptadas por el Museo de Arte de São Paulo (MASP) durante la pandemia. La elección de este Museo de Arte como objeto de análisis se debe al hecho de percibir en el una gran dinámica de actividades ofrecidas online con la intención de no paralizar totalmente sus actividades, contando así con la participación del público. Dentro de ese contexto, objetivamos explicitar algunas interlocuciones establecidas por el MASP y sus públicos por medio del proyecto “Masp Dibujos en Casa”, entre 2020 y 2021. Nuestro análisis de investigación están pautadas en el Abordaje Triangular, puesto que el proyecto estudiado relaciona las obras del acervo del museo por intermedio del lenguaje del dibujo. La forma autónoma y democrática como el MASP proyecta sus acciones, refiriendo a contenidos relevantes para la sociedad actuales, un diferencial observado en nuestra investigación. En resumen, pretendemos ponderar sobre los caminos del Arte Educación en la enseñanza virtual, así como la urgencia y necesidad de pensar metodologías híbridas para democratizar prácticas educativas en un Museo de Arte.

PALABRAS CLAVE

Arte; Educación; Museo; Masp; Todos.

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DE PESQUISA

Elaboramos este escrito no segundo semestre de 2021, onde seguimos percorrendo uma crise sanitária que perdura mais de um ano e meio. Nesse movimento de adaptação e sobrevivência, testemunhamos alterações importantes em nossas abordagens, sejam elas de natureza pessoal, profissional e política. Sobre as quais destacamos e abordamos de forma detida, neste escrito, no que tange práticas de Arte Educação no ambiente virtual.

Antecedendo a argumentação que iremos discorrer a seguir, devemos minimamente nos apresentar: somos mulheres, pesquisadoras, autoras de nossas próprias histórias, detentoras de práxis específicas, circunscritas em gerações diversas, mas sobretudo, atravessadas por desejos vigorosos e utópicos em razão do tema proposto no artigo em questão. Somos, assim, a linha sanguínea de nossas predecessoras. Na prática artística, acadêmica e na docência, somos aquelas do agora — o agora ao qual nos referimos é extremamente virtual, efêmero e semiótico (LÉVY, 2011).

Portanto, para este texto, propomos a reflexão sobre as práticas do Ensino da Arte durante o intenso momento de redescoberta e estabelecimento de formas outras (e atuais) de comunicar, ensinar e aprender.¹

O Ensino da Arte e as estratégias estabelecidas por professoras(es), educadoras(es) e profissionais da área é combustível mobilizador de mudanças. Aliada a outras ciências, a Arte e seu ensino constituem alicerces de nossa sociedade, formam sujeitas(os), produção de expressão e de partilha, na medida em que a prática educativa autônoma é aquela que exercita a escuta e confere à todas(os) a possibilidade de diálogo (FREIRE, 2019).

Neste aspecto, dado o estudo de caso ao qual estamos nos ocupando neste artigo, o museu figura com a Arte e seu ensino uma relação complementar e constitutiva, são os museus “lugares da prática da leitura da obra de arte” (BARBOSA, 2009, p.17), conforme Ana Mae Barbosa (2009) pondera. E, nesse sentido, a Educação Museal em um museu de Arte opera importantes conciliações entre o que é visto, ouvido e sentido, sobretudo, no âmago das individualidades pertencentes aos variados grupos partícipes de suas ações. A função do Museu é estar à serviço da sociedade, de forma aberta, democrática, conservando, expondo e comunicando o patrimônio (seja qual for sua natureza) em caráter indiscutivelmente educativo, de acordo com o Conselho Internacional de Museus - ICOM (2007)² e o IBRAM³ (2018).

Dessa maneira, em nossa pesquisa, estamos investigando estratégias educativas elaboradas e projetadas aos públicos diversos do Museu de Arte de São Paulo (MASP),

1 Consideramos a crise da Covid-19 como motivação para constantes mudanças em nossa atuação humana. Para mais informações sobre o vírus, a pandemia e os números referentes no Brasil, disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2021.

2 Esta definição está em curso de atualização, com a participação democrática, através da consulta pública, disponível em: <https://www.icom.org.br/?page_id=2173>. Acesso em: 28 ago. 2021.

3 Instituto Brasileiro de Museus.

através da produção de sentidos estabelecidos entre a Mediação Cultural e a produção autoral dos públicos a partir das obras do acervo do museu. Nossas reflexões para este artigo são dedicadas à leitura dessas interpretações concebidas a partir das ações educativas online do MASP, pelas(os) diferentes sujeitas(os) que participaram de forma espontânea das interlocuções propostas. Em certa medida, enfatizamos o discurso e a movimentação do MASP nos últimos cinco anos, abordando questões sociais de suma relevância, com pautas antirracistas, anti-homofóbicas, antissexistas e feministas. Pressupomos que é possível observar esse movimento de renovação discursiva e ideológica do MASP através, por exemplo, da recente aquisição de obras, de suas narrativas expográficas, publicações, relatórios e, sobretudo, por meio de suas ações educativas na pandemia — especificamente as virtuais, para este estudo.

O MASP mobilizou uma série de estratégias educativas e comunicativas nas redes sociais e no site do museu com o objetivo de alcançar uma quantidade considerável de seus públicos fidelizados, além de outros quantitativos que extrapolaram as barreiras nacionais (MASP, 2020). O resultado, conforme investigamos, foi uma propulsão discursiva e virtual extremamente profícua do museu, com vistas a ter continuidade na modalidade híbrida pós-pandemia. Seus projetos são estruturados e atuais, estabelecendo pontes entre diversas faixas etárias, sujeitas(os)-artistas, trajetórias, motivos artísticos e públicos, especialmente, no isolamento de uma crise sanitária mundial.

Em resumo, neste artigo abordamos as possibilidades da Educação Museal Online (EMO) — de acordo com Frieda Marti⁴ (2019) — no contexto de um museu de Arte, entendendo a Mediação Cultural Online como importante estratégia para os museus, bem como para a Museologia e o Ensino da Arte, operando de forma democrática e crítica, especialmente no contexto ao qual nos situamos.

PROJETOS EDUCATIVOS NA PANDEMIA: A REINVENÇÃO DA PRÁTICA

Em conformidade com o que explicitamos anteriormente, o MASP é nosso campo de trabalho. O Museu que elegemos para produzir a investigação, análise e reflexão sobre ações educativas no isolamento, sendo assim, aquelas de natureza online.

No entanto, o MASP destaca-se como um entre muitos museus brasileiros a se reinventar de maneira mobilizadora, na pandemia. Diversos museus destacaram-se fomentando suas interlocuções virtuais, seja de forma comunicativa e educativa ou apenas uma dessas. A instrumentalização de museus e suas equipes evidenciou-se extremamente necessária e latente, de modo que, vale aqui a ressalva, de que muitas instituições trabalharam com seu máximo para propiciar ações de qualidade.

4 Doutora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Desenvolve pesquisas nas áreas de Cibercultura e Educação Museal em Museus de História Natural e de Ciências.

Infelizmente a pandemia atingiu massivamente as receitas dos museus, especialmente museus pequenos — no MASP (2020) esse fato está registrado em documento. No primeiro semestre de 2020, educadoras(es) museais brasileiras(os) uniram esforços junto ao Comitê Internacional para a Educação e Ação Cultural (CECA/ICOM) e a Rede de Educadores em Museus do Brasil (REM/BR) e redigiram uma carta diagnóstica sobre as ocorrências catastróficas para o setor, além de dispor recomendações para os meses futuros. Um trecho da carta demonstra a necessidade de reforçarmos, copiosamente, a importância do campo de atuação e das(os) profissionais atuantes — considerando que a situação anterior à pandemia não era a ideal, com a Covid-19 e o isolamento social obrigatório em curso a situação agravou-se:

Acreditamos que no Brasil a educação museal está num momento ímpar de possibilidade de desenvolvimento e consolidação como campo de atuação profissional e que o atual quadro agrava uma situação que já era latente antes da Pandemia, colocando a necessidade da organização profissional de educadores museais e de debate sobre as relações de trabalho na área e os modelos de gestão que as regem. (CECA, 2020, p.2).

O MASP, produziu um relatório anual referente ao ano de 2020 em que analisa todas as ações adaptadas, realizadas e interrompidas pelo advento da crise da Covid-19, especialmente por razão do isolamento obrigatório que compeliu o museu a fechar entre março e outubro do mesmo ano. Diante disso, destacamos dois aspectos concernentes ao museu e suas práticas: o negativo, em que exposições foram canceladas, equipes reduzidas, ações emergenciais de cuidados com o acervo do museu e de equipamentos elétricos precisaram ser repensadas; e o positivo, com ações de comunicação intensificadas, ações educativas remodeladas e projetadas com um sucesso amplificado de audiência e, particularmente, a participação ativa e autônoma de seus públicos (MASP, 2020)⁵.

Para além de aumentar seus quantitativos de visualizações e interações, destacamos a adesão amplificada nos cursos do “MASP Escola” na dinâmica virtual, um dos projetos dos quais o museu adaptou estrategicamente e coletou resultados satisfatórios. O aumento do público em âmbito nacional é um dos dados mais interessantes a se destacar, operando o movimento de um museu democrático para todas, todos e todes. Estes dados estão no relatório anual de atividades do MASP (2020).

O projeto protagonista de nossa análise neste escrito é nomeado “MASP desenhos em casa”, a nomenclatura dessa ação versa sobre a conexão entre o acervo do MASP, a Mediação Cultural e seus públicos, por intermédio da linguagem conectora: o desenho. Admitindo, dessa forma, que em 2020 o MASP “[...] precisou se reinventar, adaptando-se ao ambiente digital. O museu buscou dar continuidade à sua missão, conectando-se com seu público por meio da programação on-line

⁵ Visão externa do Museu de Arte de São Paulo (MASP), situado na Avenida Paulista, 1578, São Paulo, Brasil - visão externa. Fonte: MASP, 2018, p.43.

#maspemcasa.” (MASP, 2020, p.8).

É importante destacar que o MASP reformulou a maioria de seus projetos de natureza educativa para a dinâmica virtual, a exemplo do “MASP desenhos em casa” que trata-se de uma adaptação com base em ações oferecidas em um momento pregresso, anterior à pandemia, ou seja, presencialmente. Logo, o diferencial do projeto correlato, especialmente na especificidade da área que estamos tratando, é a potência das interlocuções com a linguagem do desenho, atravessando diversos públicos pela rede social *instagram*. A esse respeito, o MASP descreve os resultados quantitativos dos primeiros meses da adaptação de suas ações para o ambiente virtual:

Entre março e outubro de 2020, produzimos 55 *lives* que foram vistas por mais de 105 mil pessoas. O perfil do MASP no Instagram tornou-se o maior entre os das instituições culturais da América Latina, tendo superado a marca de 650 mil seguidores, ultrapassando Getty, Malba, Hermitage, Uffizi, National Gallery D.C. O crescimento da relevância digital de nossa programação foi reconhecido internacionalmente pelo jornal The New York Times, que recomendou o canal de Instagram do museu no artigo “5 Art Accounts to Follow on Instagram Now” em 26 de agosto. (MASP, 2020, p.8).

Pensemos então para além do âmbito quantitativo que é digno de exaltação, assim como a abrangência geográfica que o MASP e seu discurso alcançou em um contexto tão adverso quanto o do isolamento, perguntamo-nos se teria o museu possibilitado ações educativas para todos? Lançamos esta questão até que ela reverbere em nossas palavras, posto que, nos importa explorar, examinar e valorizar as possibilidades dispostas por essa proposição estratégica e educativa, extremamente instigadora e convidativa aos públicos do museu.

Neste artigo estamos examinando o “MASP desenhos em casa” através das lentes da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014) e da análise dos “textos sincréticos⁶” (GREIMAS, 1975), ou seja, da ação educativa de modo geral (discursiva, escrita, visual, plástica). Para além do projeto educativo referido, outros mais que estamos examinando, dos quais o MASP fomentou durante a pandemia (entre março de 2020 e agosto de 2021), são: o “MASP live”, o “MASP áudios” e o “MASP diálogos no acervo”⁷. Todas essas ações operam de forma conjunta desde o início do isolamento obrigatório requerido pelo quadro de pandemia.

Entretanto, para as reflexões deste artigo, estabelecemos a seleção de algumas produções dos públicos do MASP a partir da ação educativa e do projeto “MASP desenhos em casa” em específico. Dessa forma, as estamos refletindo e explorando, sob a lente da triangulação da Abordagem Triangular (ver, fazer e contextualizar) em sua potencialidade, analisando a forma autônoma e dialógica com que o museu trabalhou junto a seu acervo (FREIRE, 2019).

⁶ Textos que, conforme a semiótica francesa, harmonizam diversas linguagens para produzir sentidos, por exemplo: um filme, um desenho animado, uma live, dentre outros.

⁷ O MASP explica sobre os projetos no site, disponível em: <<https://masp.org.br/eventos/digital>>. Acesso em: 13 set. 2021.

O *modus operandi* da ação mencionada consiste em: primeiramente, o MASP elegendo uma obra de seu acervo para trabalhar durante o mês neste projeto; em seguida diversos conteúdos educativos e informativos são produzidos e publicizados nas redes sociais do museu, incluindo *lives*, vídeos com artistas, a equipe educativa e postagens (visuais e textuais); assim os públicos são convidadas(os) a interagir com a ação educativa de forma autônoma por intermédio do desenho; as produções são repostadas pela *hashtag* #maspdesenhosemcasa e o resultado é uma vastidão de interpretações dialógicas⁸ relativas à obra original e o discurso da Mediação Cultural *Online* com as(os) sujeitas(os) produtoras(es), bem como aspectos do contexto social atual⁹.

É salutar o destaque pontual sobre os efeitos diretos em museus acarretados pela dinâmica da pandemia, uma necessária e urgente instrumentalização de equipes, atualização atitudinal e reformulação da comunicação pública. Esta reinvenção tange todo o âmbito das sociedades contemporâneas. O filósofo Slavoj Žižek¹⁰ (2020) reflete, nos primeiros meses deste acontecimento, afirmando que no “[...] isolamento, novos muros e mais quarentenas não resolverão o problema. Precisamos de solidariedade incondicional e de uma resposta globalmente coordenada” (ŽIŽEK, 2020, p.21). Para além de praticarmos a clausura e o distanciamento, a dinâmica da crise sanitária nos legou uma contundente reflexão sobre nossa práxis, de modo geral, [...] um sinal de que não podemos mais continuar tocando as coisas da mesma forma e de que é necessária uma mudança radical.” (ŽIŽEK, 2020, p.43).

Com efeito, participamos no primeiro semestre de 2020, no curso de extensão de “Formação de Mediadores Culturais em Exposições de Arte”¹¹, oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na segunda edição, de forma remota e iniciando os percursos da pesquisa. Na ocasião, experienciamos o exercício da construção de estratégias educativas a partir de dinâmicas, partilha e colaboração conjunta em grupo. A professora Frieda Marti¹² elaborou sua fala sobre o trabalho que estava desenvolvendo, conjuntura em que o conceito de Educação Museal Online alcançou nossa investigação.

Se, em última análise, a Educação Museal Online ensaiava sua ocorrência em 2019 (e em momentos anteriores), durante esta crise da sanitária mundial a abordagem tornou-se uma realidade extremamente necessária para a atuação e continuidade da Educação Museal enquanto política e campo atuante. Para a nossa investigação,

8 Para mais informações acerca do projeto educativo recomendamos acessar o site do museu e sua página na rede social instagram, disponível em: <https://www.instagram.com/p/B_fWPwKJ5Mh/>. Acesso em: 10 set. 2021.

9 Para a consulta, disponível em: <<https://www.instagram.com/explore/tags/maspdesenhosemcasa/>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

10 1949 -) Filósofo esloveno que escreveu o livro “Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo”(2020).

11 Curso ministrado pelas pesquisadoras Aline Couri Fabião, Erika Lemos Pereira e Erika Laurentino. Mais informações, disponível em: <<https://mediacaocultural.home.blog/programa-do-curso/>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

12 Doutora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professora Colaboradora (voluntária) da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional/UFRJ realizando ações educativas museais online. Desenvolve pesquisas nas áreas de Cibercultura e Educação Museal em Museus de História Natural e de Ciências.

adaptamos o conceito de Frieda Marti, adotando a nomenclatura *Mediação Cultural Online*, objeto de estudo da pesquisa. Justamente porque circunscrevemos o discurso do MASP na triangulação da Abordagem Triangular, considerando a formação cíclica: mediação, a obra do acervo e a materialização textual dos públicos (desenho e escrita). Finalmente, pressupomos que a ação cultural educativa, portanto, na interlocução entre os elementos referidos, opera enquanto produção de sentidos e na prática educativa efetiva, mesmo em uma dinâmica diferenciada e online.

O QUE ELAS NOS DIZEM: AS INTERPRETAÇÕES DOS PÚBLICOS DO MASP

Em sentido estrito, por intermédio da leitura das produções executadas pelos públicos do MASP, podemos fazer o exame da projeção e execução das ações de *Mediação Cultural Online* realizadas pela equipe educativa, pressupondo a constituição bem sucedida de sua estrutura, no âmbito de estratégias de Educação Museal no isolamento. Salientando, constantemente, nossas lentes de análise referidas anteriormente: a Abordagem Triangular e a teoria semiótica.

Paulo Freire nos ensina que uma ação dialógica e autônoma deve estar pautada na escuta e no entendimento das diversidades de cada sujeita(o) em contextos determinados (FREIRE, 2019). Porém, na situação ao qual os museus estão enquadrados (e para o nosso caso, especificamente, o MASP), advém refletirmos sobre a viabilidade da autonomia defendida por Freire, pautada no movimento da escuta e no diálogo. Posto que, coadunando com o teórico e adotando suas considerações para o contexto museal, o museu de uma pandemia é um museu que, dentre outras coisas, precisa carregar em seus discursos inquietações do presente em diálogo com seus acervos, logo, com o passado.

Desse modo, refletindo sobre a dialogicidade de Freire no cerne das inúmeras possibilidades dispostas pelas tecnologias contemporâneas, a exemplo da internet, advogamos pela necessidade de um constructo teórico e prático que deva aliar-se em harmonia e projeção, de modo a associar a missão/função de um museu através de suas práticas museológicas e educativas. Isto é, referimos a uma comunicação para além da propaganda e da divulgação. De outro modo, aludimos a um conjunto estruturado de ações que envolvam os diversos setores de um museu em um discurso educativo que representa, no segmento atual, uma ocorrência online.

Na lógica do parágrafo anterior, entendemos que o MASP tem percorrido o caminho dialógico e democrático em suas práticas, voltando-se constantemente para seu acervo e públicos, em ampla medida, por meio de seus projetos educativos no isolamento.

Entre abril de 2020 e agosto de 2021 o projeto “MASP desenhos em casa” trabalhou com trinta e três (33) obras do acervo MASP, estas das quais atravessam a história da arte em diversos aspectos, problematizações, estilos e tipologias. Por sua natureza, estas obras foram concebidas e forjadas em trajetórias que remetem à

diversidade constitutiva de suas(seus) criadoras(es), componentes partícipes de seu tempo que produziram textos (visuais, sonoros, textuais e sincréticos) no cerne de suas inquietações, contextos históricos, visão de mundo e valores sociais.

O MASP elege uma obra do seu acervo por mês a ser trabalhada em suas ações educativas online, cada obra contemplada pela ação educativa de Mediação Cultural Online tem sido interpretada pelos públicos do MASP de forma amplificada. De tal forma, que nas produções enviadas observamos inquietações, provocações e incômodos que versam sobre a realidade social, sanitária, econômica e humanitária do país.

Desde que iniciou a atuação com o projeto referido, por mês, o MASP chegou a contabilizar mais de quinhentos (500) interpretações da obra "O menino" (1917)¹³ de Arthur Timótheo da Costa¹⁴, por exemplo. Após um ano do andamento dessas estratégias, os públicos do MASP mantêm-se engajadas(os) e habituadas(os) à dinâmica virtual adotada pelo museu (MASP, 2020). Assim, das interpretações repostadas o MASP seleciona nove e as(os) autoras(es) das obras recebem benefícios tornando-se "amigo MASP". Para além das produções selecionadas é interessante acompanhar a produção variada e heterogênea produzida no decorrer dos últimos meses, em verdadeiros mosaicos de leituras e releituras.

Nesse sentido, a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2014) se insere no contexto dos projetos educativos do MASP como um lente de aumento para examinarmos as especificidades, detalhamentos e potencialidades dos intercâmbios propostos, especialmente pelo desenho, bem como pelo texto escrito e o discurso da mediação online. Destacando que, mesmo que o MASP não participe ativamente de todas as etapas da triangulação podemos considerar as ações propostas circunscritas neste prisma, sobretudo, por razão da produção autônoma de seus públicos instigadas(os) pelos diálogos projetados nas redes sociais (via vídeo e texto).

A repercussão do "ver" é trabalhada nas ações de Mediação Cultural Online através da "contextualização", o "fazer" é uma etapa autônoma sob a responsabilidade de cada sujeita(o) partícipe que pode visitar e revisitar os conteúdos educativos virtuais dispostos pelo museu. Em outra análise, os mosaicos produzidos com o compilado dessas releituras nos últimos dezessete (17 meses) nas redes sociais do museu, projetam-se como efetivas "exposições efêmeras" virtuais do momento do agora e vestígios legados à nossas(os) sucessoras(os). A seguir, daremos destaque a duas obras eleitas pelo MASP para compor o projeto e suas respectivas interpretações de autoria dos públicos do museu.

A obra "Amnésia" (2015)¹⁵ de Flávio Cerqueira¹⁶, foi a escolhida para ser trabalhada

13 Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/o-menino-1>>. Acesso em: 13 set. 2021.

14 (1882-1922) Pintor, desenhista, entalhador brasileiro, nascido no Rio de Janeiro.

15 A obra "Amnésia" de Flávio Cerqueira, 2015. Escultura em látex sobre bronze, 129 x 42 x 41 cm, São Paulo, doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018. Registro da obra publicado na rede social do museu. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CBgu3BwJmtA/>>. Acesso em: 01 out. 2021

16 Artista brasileiro, vive e trabalha em São Paulo. É mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Mais informações sobre o mesmo em seu site, disponível em: <<http://flaviocerqueira.com/bio-e-cv/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

pelo projeto em junho de 2020 (na ocasião o mesmo ainda ocorria semanalmente). Este trabalho em específico, doado pelo artista em 2018, aborda a forte questão racial ao qual nossa sociedade está imbuída, ao retratar uma criança negra erguendo um balde de tinta branca e despejando-a sobre seu corpo, começando pela cabeça — conforme a imagem da obra publicada nas redes sociais do museu. Apesar de, no intento de colorear-se de branco, a criança não se impregna da cor, este branqueamento ao qual o sujeito se infringe representa os eixos de provocação ao qual o artista deseja nos instigar: o branqueamento de pessoas negras no Brasil (MASP, 2020, p.54/55).

Isto posto, duas curiosidades valem a ressalva: a obra é feita de látex sobre bronze e, ainda que o balde derrame a tinta, encontra-se vazio. A tradição de uma escultura de bronze em relação à crítica social proposta, tensionam as provocações do sujeito-artista e da obra de forma intensificada. A potência das proposições, fissuras e conflitos instigados na materialidade e conceito da obra de arte impelem os públicos do MASP, através da ação educativa, a intervir com leituras diversas em outras materialidades.

Nesse segmento, uma das interpretações dos públicos do MASP disponibilizada online para dialogar com a obra proposta de Cerqueira¹⁷, é de autoria do visitante virtual Marcelo Jorge¹⁸. Ao diálogo estabelecido com o trabalho de Cerqueira é adicionada a problemática suscitada por Marcelo Jorge, com um aditivo contextualizando gênero e religiosidade — de acordo com a imagem realizada pelo visitante e publicada nas redes sociais do museu. Podemos inferir um cem número de leituras, mencionaremos duas: a representatividade da mulher na escultura e pintura (especialmente a mulher negra) e em sentido mais complexo, a relação histórica no Brasil com o dito sincretismo, em um movimento de desqualificação das religiões de matriz africana que, como sabemos, sofrem um intenso preconceito ainda hoje, no seio social brasileiro. Além da crítica proposta pela interpretação mencionada, percebemos uma relação dialógica entre as linguagens, posto que, temos a obra anterior uma escultura e a produção seguinte materializa-se enquanto desenho e pintura. Novamente, o movimento de colorir-se é repetido, seja quando nos referimos a sujeita ou ao sujeito.

Em maio de 2020, uma das primeiras obras trabalhadas no projeto tem a autoria de Amedeo Modigliani¹⁹, a obra “Lunia Czechowska”²⁰, 1918. O artista em questão é amplamente difundido nos currículos, nos museus, na literatura e em contextos mundiais. No entanto, assim como as demais obras mencionadas, este trabalho é erigido no contexto de seu criador, imbuído de questões pessoais, locais, subjetivas

17 A “Releitura da obra-prima Amnésia” de Marcelo Jorge, 2020. Lápis de cor e guache sobre papel. Brasília, BR.Registro da obra publicado na rede social do museu. Disponível em:<<https://www.instagram.com/p/CBtRx54Fzsd/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

18 A postagem do MASP na íntegra sobre essa edição do projeto, com as produções feitas pelos públicos do museu, está disponível em:<<https://www.instagram.com/p/CBwLzeMptRt/>>. Acesso em:10 Set. 2021.

19 (1884 - 1920) Artista plástico e escultor italiano radicado em Paris. Trabalhou constantemente com o estilo figurativo e concebendo retratos femininos.

20 A obra “Lunia Czechowska”, de Amedeo Modigliani, 1918. Óleo sobre tela, 81 x 53.5 cm, encontra-se nos cavaletes de vidro do MASP, do “Acervo em Transformação”. Foi doado em 1952, por Raul Crespi. Proveniente de L. Zborowski, Paris; Marlborough Gallery, Londres; K. Granoff, Paris; H. Bing, Paris;). Registro da obra publicado na rede social do museu. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAEVb5zpgdR/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

e estilísticas — nesse caso, de Modigliani enquanto artista italiano radicado em Paris.

A mulher, frequentemente representada pelo artista, com a qual o mesmo nutria uma amizade grandiosa, através da imagem desta pintura em específico, é disposta em um clima melancólico, assim como as formas priorizadas nos trabalhos de Modigliani. Lunia está sentada em uma cadeira, ereta, seu cabelo arqueado e preso em um penteado, suas vestimentas são escuras assim como a cromática do ambiente em que reside, sua pele é branca, os olhos azuis e semifechados, a boca entreaberta como que a ponto de vociferar. A imagem da pintura nos informa sobre uma elegante mulher sentada no canto da sala. Conforme as informações dispostas pelo MASP, sobre a obra correlata, Modigliani representou a amiga Lunia dez vezes em dois anos, através da linguagem da pintura.

Destacamos para este debate, uma das releituras expostas pelos públicos do MASP através da ação educativa que estamos abordando. A seguinte pintura é trabalhada a partir da imagem real de uma comunidade brasileira — conforme a imagem realizada pelo visitante e publicada nas redes sociais do museu — cuja autoria refere-se a Hebert Amorim²¹, em um trabalho misto conciliando colagem e pintura. Enquanto paisagem, remete-nos a uma comunidade brasileira periférica onde as desigualdades sociais são evidentes e, muitas vezes, enfrentam o constante descaso do poder público, no que tange infraestrutura, segurança e direitos sociais básicos.

Em diálogo com a imagem da obra de Modigliani (recorrer ao link da imagens na nota 23, relacionando com a imagem da nota 22), nesta o artista propõe a representação da mulher negra, estabelecendo a crítica da representatividade onde negros e negras não sentem-se representadas(os) — seja na pintura, na mídia televisiva, nas propagandas e na história de modo geral. A mulher está disposta em frente a paisagem (a comunidade), suas feições assemelham-se à obra de Modigliani, embora os marcadores presentes na produção (cor da pele, turbante, cabelo, indumentária) dialoguem tanto com as motivações do sujeito que produz o trabalho (seu contexto e objetivos prévios) quanto com a produção pertencente ao acervo do MASP. Além do contexto social em que os sujeitos-artistas se inserem, o marcador temporal que atravessa a vivência de ambos diverge demasiadamente, inferindo aos trabalhos motivos pictóricos diferenciados.

Elegemos as imagens anteriores dentro do imenso acervo do MASP e da produção de seus públicos entre 2020 e 2021. Para propor reflexões sobre a ação educativa abordada e sinalizar o movimento de democratização de acervos e discursos, sua relação com vozes contemporâneas outrora silenciadas, abarcando uma delineada dimensão nacional, mesmo que na condição adversa do isolamento social de uma pandemia.

A pensadora feminista bell hooks²² nos ensina que o entusiasmo é um ato de

21 A releitura de Hebert Amorim, "Lunia Czechowska de Amedeo Modigliani", 2020. Técnica mista, Rio de Janeiro, BR. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAT5VLCpGR-/>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

22 (1952 -) Gloria Jean Watkins: a bell hooks, é uma importante teórica, professora e pesquisadora feminista e ativista antirracista estadunidense. É autora do livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da

transgressão, necessário a uma prática educativa engajada em questões sociais estritamente relevantes que envolvem o esforço coletivo (hooks, 2017). Dessa forma, conferimos e creditamos ao entusiasmo a ocorrência de diversas ações educativas realizadas nos últimos meses em museus brasileiros, das quais nos detemos no estudo de caso discutido neste artigo.

Em síntese, a representatividade deve ser uma política pública nacional, em museus, em escolas, em propagandas, em oportunidades profissionais, dentre outras instâncias. Embora esta questão seja mais complexa do que a amplitude que este escrito pode alcançar, o diálogo entre os diferentes âmbitos do coletivo social em que nos situamos é um entre os primeiros passos de mudanças futuras. Destituído da retórica do heroísmo, o debate que propusemos se não “muda” de imediato opera mudanças a longo prazo, das quais demonstram-se necessárias a uma sociedade saudável e democrática.

APONTAMENTOS FINAIS

As ações educativas investigadas e debatidas neste artigo, através das imagens das obras do MASP e das produções de seus públicos, demonstram as possibilidades advindas do pensamento crítico da realidade aliada à metodologias educativas estruturadas — especificamente concernentes ao Ensino da Arte. Nossa pesquisa segue em andamento, todavia, a socialização no que tange este escrito objetivou referir-se às ações educativas do MASP, sobretudo, em um movimento criterioso de potencializar a leitura das imagens produzidas nesse entremeio, no seio do contexto atual em que foram concebidas. Referimo-nos à específica conjuntura atual e dinâmica em que a Educação Museal carece de reinventar-se e implementar práticas outras, propagadas em diversidade entre os museus brasileiros.

Nesse âmbito, as obras de arte, assim como as interpretações dos públicos do MASP nas linguagens do desenho e pintura, são vestígios da mobilização social e política em direção à equidade, melhores condições sociais, oportunidades e direitos sociais básicos. As mobilizações, embora sejam pautas de muitos movimentos sociais brasileiros, seguem escancaradas em meados de 2021, onde a crise sanitária amplificou as desigualdades, acentuando a crise econômica e humanitária no Brasil.

Pensar, elaborar e projetar ações educativas que questionem, debatam e reflitam criticamente sobre as relações de poder hegemônicas, o racismo, o machismo e as desigualdades sociais destaca-se como o escopo da função educativa da Arte, bem como do museu.

As reflexões propostas neste escrito visam suscitar, mesmo que de forma modesta, a produção de conhecimentos, discursos e sentidos em direção à democratização, onde todas, todes e todos sejam consideradas(os) menos do que uma questão de

liberdade” (2017).

linguagem e mais como uma marcação identitária de que estamos performando mudanças.

Concluindo, emprestando, a reflexão de Ana Mae, ao ponderar que “[...] uma mulher que se diga feminista não tem o direito de escrever só sobre artistas homens. Temos a obrigação social de lutar pela visibilidade da produção artística de alta qualidade de outras mulheres.”(BARBOSA, 2019, p.426), finalizamos nossa contribuição escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação como mediação cultural e social**/ Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs.). — São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos** / Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014. — (Estudos; 126/ dirigida por J. Guinsburg).

BARBOSA, Ana Mae. **Mulheres não devem ficar em silêncio** — Arte, Design, Educação/ Ana Mae Barbosa / Vitória Amaral (orgs.). — São Paulo: Cortez, 2019.

CANTO, Aylana T. P. Semiótica na pandemia: análises e reflexões a partir do projeto #MASPDESENHOSEM CASA proposto pelo museu em 2020. XXVII Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura promovido pelo Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT), 2021. Disponível em: <<http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/131234.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021.

CECA BR. **Carta Aberta dos educadores museais brasileiros sobre os efeitos da Pandemia de Covid-19 na educação museal no Brasil**. Disponível em <<https://www.icom.org.br/?p=1928>> Acesso em: 3 nov. 2020.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**/ Paulo Freire - 58º es - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GREIMAS, Algirdas J.. **Sobre o sentido I**. RJ: editora Vozes, 1975.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. — 2. ed. — São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**/ Pierre Lévy; tradução de Paulo Neves. — São Paulo: Editora 34, 2011 (2a Edição). 160p.

MARTI, Frieda Maria; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação Museal Online: a educação Museal na/com a Cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 41-66, set. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44589>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MASP. **Entre nós: antologia. A figura humana no acervo do MASP/** organização editorial, Adriano Pedrosa, Luciano Migliaccio — São Paulo: MASP, 2017. 144p. il.

MASP. **Plano de conservação do Museu de Arte de São Paulo.** Elaboração: Equipe Getty-MASP. 2018.

MASP. **MASP de bolso.** Adriano Pedrosa (org.); Laura Cosendey (colaboração). São Paulo : MASP, 2020. 124p.

MASP. **Relatório Anual de Atividades.** — São Paulo : MASP, 2020.

MASP. 2021. **Página inicial.** Disponível em: <<https://masp.org.br/>> Acesso em: 8 ago. 2020.

ZIZEK, Slavoj, 1949 - **Pandemia: covid-19 e a reinvenção do comunismo** / Slavoj Žižek; tradução Artur Renzo. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020

Submissão: 09/10/21

Aprovação: 27/10/21



Entrevistas

<https://doi.org/10.5965/24471267732021179>

#aquareladudi: entrevista com Dudi Maia Rosa

#aquareladudi: interview with
Dudi Maia Rosa

#aquareladudi: entrevista com
Dudi Maia Rosa

Daniela Vicentini¹

¹ Doutoranda em Artes, na linha de pesquisa em Processos Artísticos Contemporâneos, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Investiga conceitos de natureza e realiza obras em caminhadas, aquarelas, escritos e processos colaborativos. Email: vicentinidan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0894-4287> e <http://lattes.cnpq.br/0553803387885690>

RESUMO

Trata-se de uma entrevista com o artista paulistano Dudi Maia Rosa (1946) a respeito da sua consistente produção de pinturas em aquarela, realizada ao longo da sua carreira. A obra mais célebre de Dudi Maia Rosa constitui-se por pinturas-objetos feitas com resina e técnicas mistas. As aquarelas, no entanto, sempre acompanharam a produção do artista e o foco dado ao motivo das aquarelas nessa entrevista tem o objetivo de ampliar a reflexão sobre as incursões poéticas da importante obra de Dudi Maia Rosa. A reflexão que almejamos suscitar, ao evidenciar essa produção menos conhecida do artista, é a sua inserção, a sua presença, no todo da obra. Dudi Maia Rosa reflete sobre o aspecto intimista, libertador e até autobiográfico desta técnica em sua produção artística. A entrevista foi feita on line, no primeiro semestre da pandemia, em 2020, e transcrita pela autora. A entrevista apresenta a fala generosa, fluida e transbordante do artista.

PALAVRAS-CHAVE

Pinturas em aquarela; Arte Contemporânea; Dudi Maia Rosa

ABSTRACT

It is an interview with Dudi Maia Rosa (São Paulo, 1946) about his consistent production of watercolour paintings throughout his career. Dudi Maia Rosa's most famous work consists of object-paintings made with resin and mixed techniques. Watercolors, however, have always accompanied the artist's production and the focus given to the watercolor motif in this interview aims to broaden the reflection on the poetic incursions in Dudi Maia Rosa's important work. The reflection we aim to raise, by highlighting this less known production of the artist, is its insertion, its presence, in the work as a whole. Dudi Maia Rosa reflects on the intimate, liberating, and autobiographical aspect of this technique in his artistic production. The interview was done online, in the first semester of the pandemic, in 2020, and transcribed by the author. The interview presents the generous, fluid and overflowing speech of the artist.

KEYWORDS

Watercolour painting; Contemporary Art; Dudi Maia Rosa

RESUMEN

Se trata de una entrevista con el artista paulista Dudi Maia Rosa (1946) sobre su producción constante de acuarelas a lo largo de su carrera. La obra más conocida de Dudi Maia Rosa consiste en pinturas-objeto realizadas con resina y técnicas mixtas. La acuarela, sin embargo, siempre ha acompañado la producción del artista y el enfoque dado al motivo de la acuarela en esta entrevista pretende ampliar la reflexión sobre las incursiones poéticas en la importante obra de Dudi Maia Rosa. La reflexión que pretendemos provocar, al destacar esta producción menos conocida del artista, es su inserción, su presencia, en el conjunto de la obra. Dudi Maia Rosa reflexiona sobre el aspecto íntimo, liberador e autobiográfico de esta técnica en su producción artística. La entrevista se realizó on line, en el primer semestre de la pandemia, en 2020, y fue transcrita por el autor. La entrevista presenta el discurso generoso, fluido y desbordante del artista.

PALABRAS CLAVE

Acuarelas; Arte Contemporáneo; Dudi Maia Rosa

APRESENTAÇÃO

Nesta entrevista, converso com Dudi Maia Rosa, artista conhecido no contexto da arte contemporânea brasileira pelas suas pinturas-objeto, feitas com resina e técnicas mistas. Dudi Maia Rosa tem sua formação inicial ligada ao artista Wesley Duke Lee e ao contexto da Escola Brasil, em São Paulo, na década de 1970. A partir de 1984, iniciou a pesquisa pictórica com resina poliéster pigmentada em fibra de vidro, trabalhos com volumes e relevos.

No entanto, Dudi Maia Rosa também realizou uma consistente produção de pinturas em aquarela ao longo da sua carreira – pinturas de paisagem realizadas com base em observação direta, menos conhecidas e pesquisadas, que pela sua potência poética me impulsionaram a ter essa conversa com o artista, que se deu em maio de 2020, durante a quarentena causada pela Covid 19, num encontro online que foi gravado. A entrevista foi transcrita e editada por mim, depois foi submetida à apreciação do entrevistado. Preparei perguntas, baseadas em pesquisa sobre sua obra e na leitura dos textos indicados nas referências. A entrevista apresenta a fala generosa, fluida e transbordante do artista.

Transparências, cores, brilhos e luzes são qualidades com as quais normalmente percebemos as pinturas de aquarela. As aquarelas de Dudi Maia Rosa parecem ter uma luminosidade úmida, talvez por se entremear em uma matéria turva, revelando certa qualidade própria das paisagens brasileiras. Não é uma luz límpida e profunda como a de um vitral numa catedral gótica. É uma luz que pulsa abrindo espaço (com o papel que ficou branco), na turgidez e nas transparências dos pigmentos que conformam a pintura por gestos e sobreposições de pinceladas entrecortadas de cores.

Os elementos da paisagem – rocha, água, árvore, céu – surgem em pedacinhos de cores inventadas, próprias daquele exato momento observado, evidenciando um todo vivo e em movimento. As imagens criadas por Dudi Maia Rosa captam um instante de algo em contínuo processo de se conformar – ao menos é assim que o visível se coloca para a percepção por meio da cor.

Os trabalhos em resina que normalmente associamos à produção de Dudi Maia Rosa, também exploram transparências, cores, brilhos e luzes em sua constituição. Todos esses elementos juntos são como que moldados no objeto pintura, em que a profundidade da cor e da luz se tornam fatos concretos que acontecem desde lá de dentro até a superfície. Algumas pinturas mantêm na superfície a memória da matéria da resina em seu estado viscoso, com dobras, rugas e marcas. Outras brilham como cristal. Nas pinturas em aquarela, esses elementos pictóricos estão presentes no processo de construção das camadas de cor, mas se dão de outras maneiras pelas especificidades dos materiais e seus efeitos em suportes distintos.

Escutar a fala do artista, sobre seu método de trabalho e suas inquietações, é uma forma indireta de testemunhar seu processo criativo, que se dá no espaço íntimo do seu ateliê, lugar em que as coisas tomam forma num movimento contínuo, por escolhas, intuições e acasos. A conversa traz uma sensação de alegria, de convite à

criação, de amor e veneração à vida – encantamento de matéria, luz, sombra, cores, brilhos e transparências percebidos num eterno processo de formação e conformados em arte. Vejo, nessas séries de pinturas de Dudi Maia Rosa, aquilo que Goethe descreve como uma intuição viva da natureza, em que o formado será de novo transformado, mantido na experiência apenas por um instante. (GOETHE, 2019, p.26)



Fig.1. Dudi Maia Rosa, sem título, 1992. Aquarela, 23 x 32,2 cm. Crédito fotográfico: Felipe Bertarelli.

Fig. 2. Dudi Maia Rosa, sem título, 1997. Aquarela, 25,1 x 35 cm. Crédito fotográfico: Felipe Bertarelli.

Daniela Vicentini: Tenho acompanhado pelo seu Instagram, com a #aquareladudi, a publicação de várias de suas aquarelas de paisagens. Essas aquarelas acompanham sua produção artística desde sempre, não é mesmo? Tem pinturas desde a década de 1970 até hoje. Como você relaciona essa produção com a sua trajetória artística mais oficial, digamos assim?

Dudi Maia Rosa: Tem aquarelas ao longo de muitos anos, a aquarela me acompanhou a vida inteira. Agora elas têm características que estão mais ou menos constantes. Nesse processo da paisagem, tem uma coisa brasileira que eu prezo muito. Ao longo do tempo, fui entendendo o que ela significa, de certa forma. A aquarela tem uma coisa que caracteriza muito fortemente para mim: ela tem um prazer, uma coisa lúdica, um fator liberador de desfrute mesmo da vida. É uma declaração de amor, de troca sensual com a natureza e com a realidade.

Eu guardei muito tempo a aquarela como algo próprio da minha relação com a vida, com a realidade. A inserção da aquarela no corpo do que seria o trabalho como um todo, eu diria algo que é mais ou menos assim: a fotografia, quando ela apareceu, foi marginalizada pelos verdadeiros artistas, como algo meio pronto, que não tinha toda a densidade do fazer, que não acarretava numa qualidade, que não constituía o mito da pintura mesmo. Ela se colocou como algo prosaico. Aí a fotografia registrou a guerra, os lugares, até que se deram conta de que a fotografia era um patrimônio do registro que se tornou indispensável para o entendimento dos nossos tempos. A fotografia então teve que ser reconsiderada pelo fato de ela ter desenvolvido coisas

que era da natureza da própria linguagem, que foi absolutamente enriquecedora, do ponto de vista da arte na era da reprodutibilidade, e de uma porção de quebras de paradigmas, e passou a ser olhada como algo contemporâneo, fundamental na percepção da realidade e na discussão do que a arte vem a ser.

Eu entendo que a minha aquarela, nas suas devidas proporções, tem algo disso, porque não era uma coisa contemporânea, de vanguarda, conceitual. Ela é muito lúdica, de natureza sensível, e nessa liberdade eu me permiti uma certa entrega afetiva, sem muito me preocupar com o objeto arte. Tanto que só fiz uma exposição de aquarela, em 1978, se não me engano. Eu tinha um certo constrangimento, no sentido de fazer algo que não estaria colocado como uma coisa discursiva e argumentativa.

Até que eu percebi que as coisas que eu aquarelo, que são elegidas como uma presença de luz da vida, tinha uma coisa assim: aquele lugar que eu estava me banhando nessa luz eu já me banhei também quando criança no mar; aquele campo que está ali, de alguma forma, eu já corri nele, já andei a cavalo. Quer dizer, é algo incorporado ao vivencial. Não é estético ou ideológico, é orgânico e pertence a uma vivência, uma realidade que me cabe. As aquarelas são permeadas por essa experimentação desde criança e adolescente. Dizendo de uma forma mais elementar: eu queria nadar e correr. Hoje eu quero encher meus olhos de luz, de entendimento, dessa vida que se oferece. E a relação de vida e arte, me parece, que está bastante incorporada e atualizada.

Em São Paulo, tem uma coisa: uma hora você está na natureza e uma hora você não está. Você se movimenta, vai a ela, e é por isso que você é mais despojado, e quando está na cidade é mais pragmático, mais objetivado. São duas coisas que se completam, conversam, uma alimenta a outra. Essa troca cada vez me interessa mais, menos a divisão de águas. Outra coisa é a brasilidade do trabalho. Todo aquele lugar eu reconheço como lugar meu, eu pertencço a esse universo, ele me dá essa comemoração de você pertencer a um lugar que tem estrela, mar, ar, vida, frutos, essa riqueza de a gente ser absolutamente pertencente a tudo isso.

O trabalho tem a consciência de estar exercendo essa compreensão. Se eu estou diante do mar, eu não preciso ter cerimônia, eu não preciso ter um comportamento ou me justificar, eu desfruto, vivencio, comemoro, contemplo. É algo que silencia o argumentativo, você não explica o que está vivendo, você faz. A aquarela tem uma leitura muito direta, as pessoas se dão conta do que é, como elas apreciam aquilo. Ela está se favorecendo por conta das dificuldades que a gente está vivendo, das saturações. Está viabilizando um diálogo que ela pode suprir. Ela exerce uma função, nesse aspecto me parece interessante.

Daniela: Percebo nas aquarelas uma potência na superfície: o papel vibra com manchas, gestos, transparências, tons de luz, tons de sombra, cores encontradas pela mistura de pigmentos. Cada gesto permanece evidente na sobreposição das manchas. Tem uma pulsação, um vigor. De alguma forma, parece-me que essa pulsação, esse calor, é tema em sua produção como um todo. Isso faz sentido?

Dudi Maia Rosa: As minhas aquarelas não têm uma questão de representação estética. Elas são interativas com aquilo que estou vivendo. Eu não estou exercendo a fatura, a virtualização da realidade por um espaço representativo. Aquilo lá é como a própria respiração, como a luz que entra no meu olho, passa por mim. É meu diálogo. A coisa tátil do pincel, eu tenho muita vontade da aquarela, ela me chama.

A coisa da fatura poderia estar superada, mas os sentidos não estão. Como consciência do nosso tempo, a fatura não é ostentação, é o próprio exercício da cor, do cultivo. O fator que está em função de uma representação, de uma estetização, isso é um pouco antigo, como se você estivesse prestando contas para uma academia de referências. Eu quero me livrar disso, fazer a coisa de uma forma direta, liberadora.

Eu vejo que as pessoas que estão respondendo às aquarelas percebem isso, como você falou, da energia. Quando a gente fala energia, eu cito o William Blake: "Energia, a nossa eterna alegria". Se elas são feitas de energia, elas não são feitas de fatura, de pincelada, de um repertório acadêmico. Elas são feitas dessa energia e aí eu quero, isso é uma coisa que me cabe e faz muito sentido, quero dar um lugar de valor, de qualidade de vivência.

Um pouco disso que você está falando, olha que curioso, eu tenho aqui nesse trabalho de Legos, que eu estou fazendo, Legos e aquarelas. Eu acho que é uma conversa que está em relação, de todo um processo que está sendo absorvido.

Há quarenta anos, eu fiz um trabalho lúdico com Legos e acabei ficando com as pecinhas que estão no meu estúdio desde então. O Nuno Ramos viu um trabalho de Lego que eu fiz recentemente e foi para a coleção João Carlos Figueira de Ferraz, e me desafiou para fazer uma exposição, que ele iria curar, escrever o texto. Chegou a quarentena, eu comecei a encaixar um por um. Uma coisa que me ocupou, fez um entendimento, um raciocínio e se cristalizou mesmo. E agora, para onde vai, eu não sei. Era para ser exposto, mostrado. Eu queria mostrar o Lego com a aquarela.



Fig. 3. Dudi Maia Rosa, sem título, 2020. Vista do ateliê com aquarelas e Legos. Medidas variáveis de aprox. 25 x 13 x 7 cm. Crédito fotográfico: Dudi Maia Rosa

Daniela.: Eu li, numa postagem sua sobre a fatura das aquarelas: “A ideia é jogar tudo pro alto e tudo cair no lugar certo”.

Dudi Maia: Isso é uma brincadeira minha, mas é uma ideia muito bonita, muito poética, de você não ficar colocando ordem, de não fazer a coisa muito certa, mas uma comemoração da liberdade e de ter a cristalização desse gesto de liberdade. Tem uma ousadia, tem um desafio que eu faço mesmo, não é uma coisa medida, comedida, comportamental. A criança vai para a praia e faz todas as vontades dela e dá tudo certo, não é que o buraco na areia deu errado, só não pode se afogar. Tem uma frase do Santo Agostinho, que eu conjugo, é praticamente o meu norte: “Ame e faça o que quiser”.

Às vezes, as aquarelas têm uma natureza muito curiosa, umas são mais soltas e eu fico querendo incorporar essa soltura, outras são mais apegadas. Tem momentos. Essa plena expansão é uma aspiração mesmo, aspiro a uma grande liberdade, e de uma forma essa liberdade está constituída, é consistente. Não é uma coisa de chutar para o alto, uma coisa qualquer nota. Você age com algo que tem muita concentração, é isso, você expande algo porque está muito concentrado. É um binômio que está sendo conjugado entre você ter o alinhamento, o registro, a concentração. Antes de tudo é um silenciar da mente.

Eu não faço uma aquarela descrevendo, ali a montanha, ali a água, eu não falo nomes. Ela é vivenciada como relações. É uma coisa libertadora porque não é narrativa, não tem começo, meio e fim. Mas eu estou experimentando, entende? Não é uma coisa que eu já tenho no papo, vou lá e pronto. É como pescaria, às vezes você chega lá, espanta todos os peixes e não pega nada. Tem frustrações, tem muitas coisas que foram experimentadas.

Daniela.: Qual papel e qual tinta você gosta de usar? Como os materiais interferem na pintura?

Dudi Maia: O papel é uma coisa interessante. Eu incorporei um papel há muito tempo, que era o Ingres, da Fabriano. Na verdade, um papel de giz pastel. Uma vez eu mostrei uns trabalhos para uma pessoa e ela falou assim: nossa, esse papel parece dinheiro. Eu adorei, é um papel que parece dinheiro, não é grosso. Não gosto de papel muito absorvente. Eu gosto de papel seco, fino. Parece que você dá a pincelada e ela imediatamente fica. O papel não pode reter o fluxo do pincel. Às vezes, tem um papel que breca, que fica chupando, fica te alugando. Eu gosto que ele flua, e ele é elástico, eu adorava. Agora o papel Fabriano não se fabrica mais, não existe mais. Até andei pintando atrás de trabalhos que eu tinha feito, que eu rejeitei. Tem um Ingres da Hahnemühle, que eu gosto. Mas eu sou uma pessoa que fui casado com o Fabriano e ele morreu. Ficou a lembrança. Eu dou um jeito nessa questão, mas tem muita coisa: tem muita cola, é muito grosso, é muito duro. Aí é talvez que nem italiano com macarrão, não é o ponto.

Eu gosto de pincel que tem ponta fina e que tem corpo para retenção de tinta. Ele é gordo e depois afina, tem a linha e tem a densidade. Já fiz muita aquarela, li muita literatura a respeito, com goma arábica, pega pigmento, mistura, não dá certo, às vezes acha o pigmento bom, tubos de aquarela Rembrandt. Eu misturo tudo, o que tiver. A aquarela tem uma coisa muito louca que de repente ela seca. Elas ficam duras, escuras, desidratadas. Tem uma brincadeira, sempre contada: o professor de aquarela morreu e o papagaio continuou dando aula e ele falava para os alunos assim: põe mais água, põe mais água.

Daniela.: O artista Maciel Babinski foi seu professor de aquarela, certo? Pode tecer algum comentário sobre seus ensinamentos?

Dudi Maia: O Babinski, quando eu conheci, era muito divertido. Um polonês que veio para o Brasil e gostava de umas coisas que eu achava muito divertidas. Era um olhar para o nosso mundo completamente fora de toda minha restrição mais burguesa, limitada de mentalidade. Ele me trouxe uma novidade que coincidia com o entendimento da aquarela. Foi, de certa forma, uma pessoa que me contaminou pelo espírito da aquarela e em muitas outras coisas. O Doutrina das cores, do Goethe, é um livro maravilhoso. Ele é todo feito com aquarela. O Turner tomou a aquarela como um fato a ser exercido, como uma coisa em si, pelo Goethe ter apresentado como pensamento luminoso, pensamento de luz. Aí na juventude você encontra o Winslow Homer, que maravilha, um aventureiro que vai aquarelar ou no Alasca, ou a pesca da truta, o mar, o pescador. Tem uma relação de vida que eu adorei, uma coisa que me falava muito ao coração. Hoje em dia você fala em Winslow Homer, não sei muito, você fala num Gerhard Richter, num Beuys, é bem contextualizado no pensamento da arte.

Daniela: Goethe diz: “Luz e cores se relacionam perfeitamente, embora devamos pensá-las como pertencentes à natureza como um todo: é ela inteira que assim quer se revelar ao sentido da visão.” (GOETHE, 1993, p. 35)

Dudi Maia: Ah, pensar luz! Esse é o filósofo, que filosofava olhando. O Goethe ergue o pensamento à ação, à vida. E o que ele está falando, eu acho que se estende à percepção, porque tem também o cheiro da natureza, tem a coisa tátil. Me parece que aí a experiência é aberta. Tudo o que estamos falando pertence a essa luz. O Wittgenstein fala que as cores nos levam ao pensamento. Eu quero que essa relação do sensorial, desse testemunho luminoso, também nos revele a consciência, de quem somos, do que consiste a nossa existência. É absolutamente irremovível como ele coloca esse fundamento de estabelecer o nosso fiel referencial, o verdadeiro fundamento do que fazemos. Parece que ele era muito entendedor dessa questão. Tem um fator de presença que atua nessa realidade. Goethe pensou isso lá no final do século 18 e me parece que estamos compreendendo agora. Eu quero falar dessas

coisas. E se a aquarela está me fazendo falar dessas coisas, é um caminho bom, confiável. Se estivesse falando coisas que tivessem doutrinando, restringindo, não seria muito onde estaria cabendo a crença, o valor das coisas.

Daniela: Podemos falar numa inteligência do coração?

Dudi Maia: Olha, puxa, é isso aí. Inteligência do coração, então aí estamos falando de algo. Por outro lado, tem uma coisa assim... Uma vez uma pessoa disse: eu amo o Monet, tenho paixão, aquilo me comove, mas o Duchamp eu não gosto muito não. Aí eu pensei: são coisas diferentes. O mundo mudou muito. Porque tem uma coisa que é a sensação, o vivenciar, e outra que é a consciência, a compreensão. Duchamp mexe com a consciência: o que você está fazendo nesse mundo que tem o urinol? Não percebeu ainda onde você está, qual o teu tempo, tua realidade? Eu adoro essa quebra de paradigma. Faz parte do nosso modo de compreensão das coisas. Mesmo essa inteligência do coração é uma inteligência, não é o coração entregue ao seu próprio fluxo de sensação. Eu acho que a inteligência é uma conquista. Talvez essa coisa do Wittgenstein, a cor nos leva ao pensamento, o coração nos leva ao entendimento: quem eu sou, o que eu sou, não é uma coisa que não tem sentido. Quando uma coisa tem sentido? Qual é o sentido do que você fez? Uma coisa tem sentido quando você fez sentindo. O sentido foi implícito no que você fez.

Daniela.: Eu percebo sua aquarela muito libertadora. Ela é um convite, é aberta.

Dudi Maia: Eu falo muito isso para os alunos quando eles veem um trabalho de um mestre, de um artistão. Não é para ficar intimidado, é para ficar incentivado. Essas coisas nos falam: Chega! Vamos. Coragem! Não é: Olha como eu faço bem. Isso é bobagem. A formalização, o exercício de dominação, não é o que interessa.



Fig. 4. Dudi Maia Rosa, sem título, 2004. Aquarela, 17,5x25 cm. Crédito fotográfico: Dudi Maia Rosa.

Fig. 5. Dudi Maia Rosa, sem título, 2004. Aquarela, 16,5 x 24,5 cm. Crédito fotográfico: Dudi Maia Rosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminei a conversa com Dudi Maia Rosa empolgada, encorajada, por receber um tanto da vitalidade amorosa que esse encontro proporcionou. Naqueles dias, eu estava numa casa à beira-mar, Dudi perguntou-me: dá para ver o mar de onde você está? Saí com o laptop na areia para que ele pudesse ouvir e ver, um tanto pixelado, o mar lá do jardim de sua casa/ateliê em Santo Amaro. Nos meses que seguiram, a produção de aquarelas de Dudi tem sido intensa e diária, junto com a montagem dos objetos com legos – estes foram expostos em “Quem era eu”, na Carbono galeria, em São Paulo, em outubro de 2021, com texto de Nuno Ramos.

Escutar o artista é como estar plena no ritmo das ondas, imersa em toda a vastidão e intensidade do mar, e perceber os pequenos objetos depositados na areia: pedacinhos de cor, com cinzas que ressaltam cores, em pedacinhos de lego ou em materialidades rugosas e transparentes, experimentadas, borbulhantes.



Fig. 6. Dudi Maia Rosa, sem título, 2020. Aquarela, 24,8 x 35 cm. Crédito fotográfico: Dudi Maia Rosa.

REFERÊNCIAS

COSTA, Oswaldo Corrêa da. **Dudi Maia Rosa e as mortes da pintura**. São Paulo: Metalivros, 2005.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **A metamorfose das plantas**. São Paulo: Edipro, 2019.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

NAVES, Rodrigo. **Dudi Maia Rosa**: a alegria luminosa da matéria. In: GALERIA MILLAN. Vrido. Fôlder. São Paulo, 2016.

#aquareladudi. Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/explore/tags/aquareladudi/>>. Acesso em: 20/08/2021.

DUDI Maia Rosa. Verbete da Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dudi_Maia_Rosa>. Acesso em: 20/08/2021.

DUDI Maia Rosa. Galeria Millan. Disponível em: <<http://www.galeriamillan.com.br/artistas/dudi-maia-rosa>>. Acesso em: 20/08/2021.

Submissão: 16/10/21
Aprovação: 27/10/21