

**CONEXÕES ENTRE ARTE, CIÊNCIAS  
E EDUCAÇÃO:  
EXPERIMENTANDO O CONCEITO DE MUSEU  
IMAGINÁRIO**

**CONEXIONES ENTRE ARTE, CIENCIAS Y EDUCACIÓN:  
EXPERIMENTANDO EL CONCEPTO  
DE MUSEO IMAGINARIO**

**CONNECTIONS BETWEEN ART, SCIENCE AND EDUCATION:  
EXPERIENCING THE CONCEPT IMAGINARY MUSEUM**

*Antonio Almeida da Silva<sup>1</sup>  
Glòria Jové<sup>2</sup>*

## Resumo

O conceito de museu imaginário de Malraux (2006) nos convida a experimentar diálogos constantes entre as práticas artísticas e os procedimentos científicos, que criam novos projetos investigando os imaginários urbanos a partir das fronteiras e potências entre as linguagens científicas e artísticas, nos diferentes meios e contextos de aprendizagem. Pode qualquer lugar devir um contexto de aprendizagem? A relação que estabelecemos com a arte contemporânea permite imaginar outros modos de aprender, assim a arte contemporânea é que nos permite conhecer mais adiante, a fazer conexões inesperadas com situações improváveis, pois, qualquer contexto pode gerar aprendizagens. Projetos desde a inter e transdisciplinariedade estabelecem-se através das diferentes maneiras e atitudes de conhecer, são procedimentos que estabelecem pontes entre o conteúdo a ser ensinado e o contexto vivido. Tais práticas experimentam através dos processos artísticos novas estratégias de mediação cultural, dando possibilidades de ampliar o repertório cultural dos alunos e de construção de sentidos e diferentes interpretações da escola e do mundo.

**Palavras-chave:** Museu imaginário. Educação. Arte. Ciências.

## Resumen

El concepto de museo imaginario de Malraux (2006) nos invita a experimentar relaciones entre los lenguajes científicos y artísticos, en diferentes medios y contextos de aprendizaje. Los diálogos entre las prácticas artísticas y los procedimientos científicos, nos llevan a plantear: ¿Puede cualquier lugar devenir un contexto de aprendizaje? La relación que hemos establecido con el arte contemporáneo nos permite imaginar otras formas de aprendizaje; esta relación nos permite hacer conexiones inesperadas con situaciones poco probables, porque en cualquier contexto podemos generar aprendizajes. Los proyectos generados desde la inter y transdisciplinariedad se concretan a través de diferentes formas de conocimiento, son procedimientos que establecen puentes entre el contenido a ser enseñado y el contexto vivido. Dichas prácticas experimentan a través de los procesos artísticos nuevas estrategias de mediación cultural, mostrando a los futuras maestras distintas posibilidades con la finalidad de expandir su repertorio cultural así como la construcción de significados que les permitan distintas interpretaciones de la escuela y del mundo.

**Palabras-claves:** Museo imaginario, Educación. Arte. Ciencias

1 Professor Adjunto de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil. Membro participante do grupo de Pesquisa Carta-Imagem (Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem, Memória e Educação). Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) em 2018. Tese defendida sobre título: "Laboratórios dos despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência". Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (2009). Graduação em Ciências Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2002). almeida.uefs@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0439748570650475>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6373-1957>

2 Gloria Jové Monclus, sou professora Universidade de Lleida, Espanha, no departamento de pedagogia. Faço parte do grupo de pesquisa DHIGECs (Didáctica de la Historia, la Geografía i altres Ciències Socials) e coordeno a linha de pesquisa educação inclusiva e o grupo "espai híbrid". Doutora em Ciências da educação concentra seu ensino e pesquisa sobre como o ambiente de aprendizagem através da arte de inter e transdisciplinar, nesse território nos permite tornar-se professores reflexivos, criativos, críticos e inclusivos, capazes de responder a heterogeneidade das salas de aula do século XXI. Esta abordagem está descrita no livro "Maestras contemporâneas" de 2017.  
jovegloria@gmail.com  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6526-4176>

## Abstract

The concept of Malraux's imaginary museum (2006) invites us to experience relationships between scientific and artistic languages, in different learning contexts. The dialogues between artistic practices and scientific procedures lead us to ask: Can any place become a learning context? The relationship we have established with contemporary art allows us to imagine other forms of learning; this relationship allows us to make unexpected connections with unlikely situations, because in any context we can generate learning. The projects generated from inter and transdisciplinarity are becoming through different forms of knowledge, they are procedures that establish bridges between the content to be taught and the context lived. These practices experience new cultural mediation strategies through artistic processes, showing future teachers different possibilities with the purpose of expanding their cultural repertoire as well as the construction of meanings that allow them different interpretations of the school and the world.

**Key-words:** Imaginary Museum, Education, Art, Science.

ISSN: 2175-2346

## **Cenário I – Nossas introduções<sup>1</sup>**

O que nos mobilizar a pensar em práticas que inventam outras formas de educar? Esse artigo é uma tentativa de compartilhar ao leitor algumas práticas que experimentam e desafiam a pensar em outros contextos de aprendizagem, impulsionadas pelo contato com práticas artísticas, científicas e educativas, que criam instâncias específicas inter/transdisciplinares, que vão além da Universidade, desafiando as concepções tradicionais da ciência e da pedagogia, que experimentam diferentes formas de perceber o contemporâneo. Existiria algum lugar incapaz de ensinar alguma coisa a alguém? Pode qualquer lugar devir um contexto de aprendizagem? E como nós formadores dos futuros professores somos capazes de fazer com que as aprendizagens emergam de qualquer lugar?

Acreditando que todas as práticas podem nos proporcionar saberes diversos, que diferentes lugares da cidade podem trazer elementos para práticas educativas e criar novas abordagens educativas. É o que nos motivou a pensar em propostas e metodologias transversais que permitissem a criação de diferentes contextos de aprendizagem. Pensamos que a aprendizagem se dá e se faz em todo lugar, não se ocupando somente da escola. Acreditamos que os contextos mais diversos e inusitados trazem possibilidades singulares de aprendizagem. Por isso, trazemos alguns exemplos e práticas que nos têm impulsionado a pensar em diferentes experiências educativas atravessadas pela arte contemporânea. Aprendemos com a arte a criar outros modos de aprender e ensinar em contextos diversos.

Nossas escolhas metodológicas e nossas ações estabelecidas com a arte contemporânea nos permitem corporificar-se que essas práticas educativas podem criar situações de aprendizagem em qualquer lugar, inventando diferentes associações com contextos diversos.

Pensamos em práticas de educação através da arte, que escapam dos lugares hegemônicos de aprendizagem, tais como museus, galerias e escolas para ocupar os diferentes espaços da sociedade. Consideramos a arte como um potencializador de possibilidades (O'SULLIVAN, 2006) de criação de mundos possíveis, com estratégias para desenvolver pensamentos rizomáticos. (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Sendo assim, diferentes espaços da sociedade trazem diálogos contemporâneos com a cultura e com a arte. Espaços esses em constante fase de transmutação, trazendo novos desafios para as práticas educativas. Se pensarmos os diferentes espaços sociais como museus a céu aberto<sup>2</sup>, estaremos abrindo mão da centralidade, das funções de preservar, conservar e expor, próprias dos museus tradicionais, para ocupar a multiplicidade de relações sociais, afetivas, estéticas e educativas.

## **Cenário II. Uma ideia de museu em Desenvolvimento**

A relação que estabelecemos com a arte contemporânea permite imaginar ou-

---

1 Optamos por apresentar em cenários os tópicos: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, trazendo um estilo próprio de fazer pesquisa em arte e educação sem infringir as normas.

2 O museu como espaço "sem paredes" (MALRAUX, 2006).

tros modos de aprender, assim a arte contemporânea é que nos permite conhecer mais adiante, a fazer conexões inesperadas com situações improváveis, pois, qualquer contexto pode gerar aprendizagens.

Sáimos da sala de aula e percorremos diferentes espaços em busca de experiências que nos permitam transformá-los em lugares de aprendizagem. Em uma roda de conversa, uma visita à biblioteca ou a um museu podem ser geridas aprendizagens, assim, como a ida a um salão de beleza e até mesmo um passeio num quintal abandonado podem ser imaginados como museus a céu aberto aberto à intempérie<sup>3</sup>. O importante é estar atendo as diferentes aprendizagens que os contextos podem nos ensinar.

Um museu da intempérie<sup>4</sup> é também um museu imaginário, onde o espectador, aluno, visitante podem explorar o espaço através dos diferentes sentidos, tato, olfato, visão e paladar, experimentam a paisagem e inventam outros sentidos. Um espaço-múseo a céu aberto, pronto ao abandono, à balbúrdia, à contaminação por práticas avessas, ao despropósito. Um terreno-aula que se reinventa o tempo todo.



Figura 1: "Museu a la intempérie"<sup>5</sup>

A intempérie como um vestígio e a própria força do abandono como uma potência criativa para compor elementos de devios e linhas de fugas, que abrem brechas no currículo escolar.

Apresentamos a arte como elemento de embate, de combate a acomodações do corpo endurecido e organizado das ciências e das práticas didáticas. Buscamos no seu fôlego elementos para pensar em práticas ecológicas e educacionais vivas,

<sup>3</sup> A intempérie pode ser entendida como o extremo das condições climáticas (sol, chuva, vento, etc), ou toda força que arrasta a matéria para o improvável e a imprevisibilidade. A intempérie é o próprio acontecimento.

<sup>4</sup> Museu do intemperismo, uma intervenção realizada pelo grupo de alunos da disciplina de Atenção à Diversidade do curso 2016-2017 "art i caos", a estrutura do projeto micromanage para a aquisição da obra de Luis Camnitzer "o museu é um escola e o artista aprende a se comunicar, o público aprende com conexões". Disponível em <<https://museuesunaescola.wordpress.com/site-specific-art-i-caos/>> acesso em 02.agost.2019.

<sup>5</sup> ntervenção realizada em uma escola que havia sido fechada recentemente. Autores Marius Visa, Maria Planes, Nuria Molins, Elena Olmo, Alberto Pomar, Campus Gemma.

intensas, fluídas, múltiplas e subvertidas.

É preciso exercitar um olhar para os pequenos gestos, um olhar para os escombros, um olhar menor para ver, ouvir, sentir, auscultar as práticas marginais, vestigiais, intempéries, o menor gesto das práticas sociais e artísticas que a todo momento criam novos contextos de aprendizagem.

*Estamos entre ruínas. A nós, poetas destes tempos cabem falar dos morcegos que voam por dentro dessas ruínas. Dos restos humanos fazendo discursos sozinhos nas ruas. A nós cabe falar do lixo sobrado e dos rios podres que correm por dentro de nós e das casas. Aos poetas do futuro caberá a reconstrução - se houver reconstrução. Porém a nós, sem dúvida - resta falar dos fragmentos, do homem fragmentado que, perdendo suas crenças, perdeu sua unidade interior. É dever dos poetas de hoje falar de tudo que sobrou das ruínas - e está cego. Cego e torto e nutrido de cinzas (...)*<sup>6</sup>

Os museus das intempéries abrem as mais simples e inesperadas possibilidades de aprendizagem, apostamos nas extremidades, frestas e abismos dos perceptos e afectos com as diferentes subjetividades, presentes no chão, na ruína, nos resíduos, nas dissoluções das fronteiras, para apostar nas multiplicidades e suas conexões heterogêneas.

*Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na sarjeta.*

*Sou mais a palavra ao ponto de entulho.*

*Amo arrastar algumas no caco de vidro, enverga-lá pro chão, corrompê-las.  
(BARROS, 1998, p. 19).*

Propomos conexões entre a arte e ciência na tentativa de corromper as práticas pedagógicas. Corromper nossas práticas educativas através das intempéries. Práticas que desejam (dês) inventar sem saber o que de fato vamos experimentar. "Na experimentação, abandonam-se convicções e certezas, fazendo-se disponível às linguagens, aos estímulos neste ou naquele momento, às intensidades presentes nos percursos". (GODOY, 2008, p. 28).

Assim, buscam através das ações educativas tornarem-se elementos vivos dentro da dinâmica cultural das cidades (SANDELL, 2002). Museus como espaços de conexão-relação, onde a rua se conecta com a praça, que se conecta com a feira e assim por diante, costurando malhas de relações e aprendizagem.

Os museus imaginários configuram-se no âmbito da experimentação de práticas pedagógicas contemporâneas, onde experimentam diálogos constantes entre as práticas artísticas e os procedimentos científicos que ocupam e criam novos projetos investigando os imaginários urbanos a partir das fronteiras e potências entre as linguagens científicas e artísticas nos diferentes meios e contextos de aprendizagem.

"Um museu onde o expectador também é curador, onde diferentes formas de vida possam estar juntas e ensaiar conexões e desconexões e experimentar devires. Um espaço eco-estético onde os diferentes artistas circulam e se avizinham". (SILVA, 2018, p.30).

---

<sup>6</sup> Por uma preferência de estilo optamos em apresentar os trechos dos poemas de Manoel de Barros fora das normas de citação.

Talvez seja preciso pensar o museu como espaço “sem paredes” (MALRAUX, 2006), um espaço sem qualquer tipo de enquadramento, que permite uma experiência através do imaginário: um museu ainda por vir.

O Museu imaginário de Malraux põe em constante diálogo diferentes elementos, onde a reprodução de imagens das obras de arte atravessam os espaços antes hegemônicos das exposições, não existindo mais fronteiras espaciais e temporais, criando a possibilidade de ocorrência em contextos e tempos diversos.

Num estudo sobre as obras de Malraux, Edson da Silva (2007) menciona:

O museu imaginário abole, assim, as fronteiras espaço-temporais e faz com que as artes plásticas escapem a uma circunscrição física que lhes atribuiria uma nacionalidade redutora. Torna-as atópicas e atemporais, possíveis em diversos espaços e em momentos diversos. (SILVA, 2007, p. 189).

Para Malraux (2006) o museu imaginário é um lugar mental, não o habitamos, ele nos habita, nos invade e nos arrasta para conexões com as diferentes imagens e repertórios contruídos com as práticas do mundo.

“O museu é uma afirmação, o Museu Imaginário é uma interrogação” (MALRAUX, 2011, p. 174).

O museu imaginário rompe os limites e põe em confronto formas uniformes, racionais, didáticas e temporais descentralizando e desierarquizando a cultura. Busca conexões imprevisíveis e até mesmo impossíveis com diferentes saberes e contextos.

Assim, entendemos os museus como espaços e lugares de desterritorialização e reterritorialização, mas também são potenciadores de conexão que propiciam a aprendizagem e conhecimentos de contextos que abrem a derivas transdisciplinares, agenciando inúmeras estratégias. Os museus imaginários estão sempre cambiantes e abertos a todo tipo de diálogo, como um espaço em que os saberes são tidos como inesgotáveis, e configuram o campo da reflexão sobre questões contemporâneas.

Práticas alternativas inter/transdisciplinares entre arte, educação e ciência instauram museus imaginários que movimentam diálogos inéditos entre a cultura, numa dinâmica de troca, num movimento de fluxos, deslocamentos entre o conhecimento popular e a investigação científica.

Pensamos as práticas educativas, nos diferentes lugares da cidade, ruas, bares, fábricas, mercados, salão de beleza, entre outros, como espaços contemporâneos de aprendizagem. Esses diferentes espaços apresentam algo de um museu, pois revelam o desejo de interagir com novos públicos. O museu imaginário é um museu a céu aberto, que se abre a oportunidades para aprender coisas novas e se reinventam a cada momento. Assim, como os museus, os diferentes espaços nos permitem conectar com diferentes conhecimentos e com o mundo.

Encontros irrepetíveis em lugares distintos, onde se é possível desenvolver práticas de educação distintas, atravessadas pela arte que nos permite olhar o cotidiano como potencializadores de saberes. Encontros que atravessam as fronteiras geográficas e disciplinares e estabelecem condições de aprender e ensinar em contextos diversos. Metodologias transversais que permitem a criação de situações que proporcionam diálogos contemporâneos entre arte e educação, no século XXI.

Todos os lugares são lugares de aprendizagem, em que o conhecimento acadêmico, prático, científico, que é apresentado de forma vertical, converte-se em formas horizontais de aprendizagem (ZEICHNER, 2010). “Cuántos de los aprendizajes que planteamos en la escuela se interrelacionan con el entorno, con el espacio, con el territorio, con la vida?” (JOVÉ, 2017, p.51).

Como pensar e aprender em torno da arte e expandir as possibilidades educativas e curriculares? Nossa proposta de pesquisa e metodologia se desenvolve e ao mesmo tempo promove experiências de aprendizagem através de uma relação de pensamento constante com a arte. A arte não está só no trabalho do artista que pinta, desenha, dança, mas em toda pessoa que desenvolve, cria novas ideias, e através da sensibilidade imagina e agencia estratégias para criar.

Buscamos estabelecer conexões com o conceito de “rizoma” de Deleuze e Guattari (2000). Esse conceito ajuda-nos a repensar as normas rígidas e modelos horizontais de aprendizagem, que entendem os lugares de ensino-aprendizagem como espaços pré-fixados. Propomos ao leitor outras leituras, pedagogias diferenciadas através do encontro com a arte e abrimos ao inédito, à diferença e à criação de novos modos de pensar e inventar ciência, arte e educação. Pensamos nas possibilidades rizomáticas de pensar os museus imaginários de Malraux (2006 e 2011).

As possibilidades de um rizoma são múltiplas, fazendo com que as práticas e metodologias sejam descentralizadas e que tomem qualquer direção, sem determinismos, somente conexões através do contágio com a diferença ou o diferente.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muitos diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc..., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas. Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p.15).

O pensamento rizomático nos ensina a pensar através do cruzamento de planos e ações evitando definições fechadas e conceitos prévios para buscar agenciamentos e conexões por todos os lados, perspectivas que se criam de acordo com cada acontecimento que se vivencia.

O rizoma é pura multiplicidade “As multiplicidades não param, portanto, de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 33). Pensar nossas práticas, como práticas rizomáticas é pensar que nossas investigações pedagógicas podem ser conectadas a qualquer outra, descentrando qualquer tipo de conhecimento, escapando de qualquer modelo, ou ordem. No rizoma não há ordens ou centralidade, não se fixa, mas ao contrário se ramifica em diferentes práticas, visto dessa forma o rizoma é a própria multiplicidade. “O rizoma que é meio, intermezzo, inter-ser, que não tem alto nem baixo, nem começo nem fim: um ponto do rizoma é conectado a todos os outros pontos.” (LINS, 2005, p.1241).

Encontros inter-fronteiriços<sup>7</sup> entre práticas na Universidade de Feira de Santana – UEFS e a Universidade de Lleida (UdL), na Catalunha – ES, abrem possibilidades para pensar nos fluxos rizomáticos que escapam do pensamento vertical para brotar relações horizontais entre arte, filosofia e escrita.

Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE E GUATTARI, 2000, p. 32-33).

Nossas práticas pedagógicas rizomáticas são atravessadas pelo diálogo constante entre a arte e a ciência buscando experimentar metodologias alternativas nos mais inusitados espaços de aprendizagem, numa malha de conexão entre a vida e os procedimentos científicos, inventando-se, através de práticas educativas, que também são artísticas, outras maneiras de pensar o contemporâneo.

Propostas e investigações artísticas e educativas que aproximam diferentes indivíduos e suas coletividades para práticas educativas atravessadas pela arte, ciência e cultura.

Uma prática de ensino, uma investigação científica, uma metodologia de projetos, um estudo da arte, uma pesquisa sobre outras práticas artísticas nos diferentes lugares da cidade, já não é mais possível nomear essas diferentes experiências vivenciadas e compartilhadas entre as fronteiras brasileiras e hispânicas. Estávamos o tempo todo excitados pelas poesias, obras de arte, experiências, imagens e perturbações trazidas pela arte. Começamos a inventar outras metodologias e propostas de investigação através da arte contemporânea. Abrimos espaço para que o conhecimento científico se conectasse com o mundo da arte e se fizesse experimentar outras possibilidades e metodologias na prática de ciências. Inventamos espaços para desenvolver práticas pedagógicas em diálogo com as ciências naturais experimentando e inventando outras práticas na/para contemporaneidade.

Do encontro entre esses espaços, emerge um laboratório-museu, que deixa ser um espaço clássico (mouseion) para se tornar espaço sem fronteiras. Um museu laboratorial que se reinventa o tempo todo por meio das práticas mais inusitadas<sup>8</sup>.

Esses laboratórios vivenciados em Lleida são também “museus imaginários”, tal como descreve Malraux (2006). Um museu que nos habita, muito mais do que o ha-

---

7 O presente artigo aventura-se nas experiências de um trabalho colaborativo entre práticas artísticas trazidas pela ciência e vivências e projetos construídos na formação de professores de pedagogia durante uma proposta colaborativa (UNICAMP/UEFS e UdL). Nosso objetivo é mostrar as possibilidades dos encontros de arte e docência em Lleida e como a arte contemporânea nos ajuda a pensar as ciências de forma distinta. Uma prática inter-fronteiriça arrastada por uma multiplicidade de combinações e metodologias que desafiam as concepções tradicionais de fazer pesquisa. Movimentos e derivas trazidas pelas metodologias emancipadoras e alternativas vivenciadas na Universidade de Lleida (UdL), na Catalunha – ES. “Poéticas do infraordinário: encontros interfronteiriços entre arte, ciência e educação”. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37996>> Acesso em: 3 Agos. 2019.

8 Ver algumas práticas e relações entre arte e ciência, na tese: SILVA, Antonio Almeida da. Laboratórios dos Despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência. 2018. Disponível em <[http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva\\_AntonioAlmeidaDa\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva_AntonioAlmeidaDa_D.pdf)> Acesso em: 3 Agos. 2019.

bitamos, um espaço de encontro, mas também de confronto. Um museu que transforma e é capaz de transformar situações e ideias enquanto se desenvolve em ações e acontecimentos vivenciados em contextos de práticas, que vão além do mero caráter de ensino-aprendizagem. Criam e experimentam novas instâncias de aprendizagem.

O artista Luiz Camnitzer nos convida a pensar em outras relações entre a escola e os museus, através de uma frase exposta em vários museus no mundo: "O museu é uma escola. O artista aprende a comunicar-se. O público aprende a fazer conexões<sup>9</sup>."

Um museu onde o expectador/aluno/professor também é curador, onde diferentes formas de vida possam estar juntas e ensaiar conexões e desconexões e experimentar devires. Um espaço eco-estético onde os diferentes artistas circulam e se avizinham. Talvez seja preciso pensar o laboratório-museu como espaço "sem paredes" (MALRAUX, 2006), um espaço sem qualquer tipo de enquadramento, que permite uma experiência através do imaginário: um laboratório-museu ainda por vir.

Um museu enquanto escola, um museu que ensina sem paredes, sem metodologias fixas, mas que se abre para o mundo. O museu para Camnitzer é um espaço educativo que transcende as barreiras institucionais, qualquer espaço onde é possível fazer conexão pode ser chamado de museu e que a proposta dos museus institucionais seria a de convidar o espectador a pensar de que modo se pode aprender de forma significativa o que está sendo apresentado nos museus. Nessa perspectiva podemos pensar que a escola pode ser um "museu imaginário", onde podemos conectar e aprender com diferentes obras de arte.

Ele é espaço de produção de sentidos e de imagens que dialogam com o espectador, cuja experiência é singular, onde as imagens escrevem uma narrativa repleta de histórias e camadas de vida, interrogando e confrontando o olhar. "Museu é um confronto de metamorfoses" (MALRAUX, 2011, p. 10).

Inspirado na proposta de museu imaginário fomos aos poucos percebendo que nossas ações educativas desafiavam as metodologias tradicionais e fazendo de nossas práticas um espaço de museu aberto, rizomático e imaginário. Um museu das práticas transdisciplinares atravessadas pela arte. Artistas como incentivadores de nossas propostas metodológicas. Obras de artes como disparadores de pensamento, excitando cada vez mais a criar novas alternativas educativas. Inventamos através das práticas educativas outras metodologias globalizadoras.

As metodologias globalizadoras encontram forças nos estudos do físico belga Ovide Decroly, que acreditava numa aprendizagem onde o aluno tem total autonomia para escolher o que quer aprender, podendo escolher diferentes caminhos amparados pela observação das coisas, associações, e expressões em torno de um centro de interesses. Para Ovide Decroly o pensamento se origina de situações problema, assim, os métodos de aprendizagem estão centrados nos problemas<sup>10</sup>. E, de acordo com Oliveira: "A particularidade do método de projetos está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas" (2006, p. 7).

---

9 Frase essa exposta na Facultad de Educación, Psicología e Trabajo Social da Universidade de Lleida, na Espanha, concedida pelo artista através do projeto de micro-mecenato para que as letras, em adesivo, sejam trocadas por letras permanentes. Ver no site: <<https://museuesunaescola.wordpress.com/>> Acesso em: 3 Agos. 2019.

10 Essas abordagens foram complementadas com as contribuições de Dewey e Kilpatrick em nossas metodologias de projeto.

Projetos globalizadores, desde a inter e transdisciplinariedade, se estabelecem através das diferentes maneiras e atitudes de conhecer, são procedimentos que estabelecem pontes entre o conteúdo a ser ensinado e o contexto vivido. Os conteúdos que são ensinados sempre são meios para responder uma questão social. Os conteúdos da biologia, pedagogia, arte, entre outros, na sua interdisciplinariedade, estabelecem linguagens e formas de conhecer e entender uma determinada situação em contexto.

Trazemos em nossos projetos ações interdisciplinares (trocas de diferentes conhecimentos em busca de um saber menos fragmentado e mais dinâmico) e transdisciplinares (integração contínua e ininterrupta dos conhecimentos, sem disciplinas ou áreas de conhecimento segmentadas. Vida e conhecimento numa relação complexa, onde nenhum conhecimento é mais importante que o outro) criando algo novo, diferente, que é criado no momento da prática, numa relação horizontal com os diferentes professores, com suas diferentes formações, numa participação no contexto.

As metodologias transversais/inter y trans-disciplinares/globalizadoras, através da investigação por meio da arte, "incentivam a formulação e a resolução de problemas, a interação, a inventividade, a investigação e a globalização" (ANDRADE et al., 2005, p. 15).

Os alunos, futuros professores, são estimulados através da arte a ter um olhar mais holístico, podendo interpretar a realidade para além do que os conteúdos acadêmicos lhe são oferecidos.

Novos contextos de aprendizagem, outras abordagens e diferentes metodologias fazem parte de nossos projetos. Aprendemos e ensinamos rizomaticamente através de projetos que buscam criar novos problemas e desafios de investigação, que vão se apresentando como os catafilos de uma cebola, em cada casca, uma nova pele se revela, e, assim, são apresentadas novas situações a serem descamadas.

Como em todos os anos, começamos nosso primeiro dia de classe do curso <sup>11</sup>com todos os nossos professores-alunos fora das salas de aula da Universidade. Os alunos ainda não nos conhecem, recebem um email em que são convocados em um local fora da Universidade, geralmente em um Museu ou em um Centro de Arte, então, nosso primeiro encontro é no Museu ou Centro de Arte. O que se espera no primeiro dia de aula na universidade quando um nova matéria é iniciada? O que os professores universitários costumam fazer na primeira aula? O mais comum seria apresentar o programa da disciplina, que inclui os objetivos, a metodologia, as competências, os conteúdos, os critérios de avaliação, a bibliografia ... e que acabam alimentando e reproduzindo muitos dos modelos que tanto criticamos.

Se quisermos aprender a imaginar e desenvolver outros modelos possíveis, temos que ousar criá-los e mostrá-los. Uma de nossas referências básicas é Eisner (2004) quando afirma que a experiência com a arte contribui para a formação de indivíduos dialógicos, imaginativos, criativos, reflexivos e críticos.

Em setembro de 2018 iniciamos o curso com a exposição "Desmaterializaciones" de Oscar Muñoz na Fundação Sorigué de Lleida. O artista questiona as noções de realidade e tempo do trabalho com elementos como água, luz e neblina, que fun-

---

<sup>11</sup> Curso de extensão sobre arte e educação oferecido aos professores da rede.

cionam tanto como metáforas quanto como base para a imagem.

Com base nesse contexto inicial de aprendizado, pedimos aos alunos que fizessem um desvio e relatassem o que a experiência significava. Em seguida, compartilhamos para iniciar seu projeto. (BONASTRA, JOVÉ, 2017).

Para os situacionistas (DEBORD, 1956), a deriva era um modo de comportamento experimental, lúdico-constructivo, que consistia na abolição temporária de formas típicas de deslocamento e comportamento para se deixar levar pelas solicitações de terra e pelas reuniões correspondentes. A deriva foi, portanto, uma técnica de movimento sem fim pelas ruas da cidade e ao mesmo tempo adquiriu uma dimensão exploratória do meio urbano e uma dimensão crítica em relação a ele.

A deriva está muito presente em nossa metodologia, pois serve como um instrumento de exploração e mudança de formas de vida para nós e nossos alunos. Isso nos permite processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de espaços, lugares, mas também, utilizados como conceito educativo, de conceitos, de saberes, de contextos, em nossa própria deriva transdisciplinar, em busca de novos conhecimentos (BONASTRA, JOVÉ, 2017).

A deriva é uma estratégia que permite que surja o cotidiano, ou melhor ainda, o infracotidiano, o infraordinário, termo cunhado por George Perec (2008)<sup>12</sup> para descrever o que acontece quando acreditamos que nada acontece por serem elementos mínimos e repetitivos do nosso cotidiano, o que significa que não os percebemos quando ocorre um efeito anestésico em relação a eles.

Nossos projetos estão sendo desenvolvidos com base nos diferentes contextos e expirações sempre vividos nos encontros intrafronteiricos entre arte, ciência e educação.

Nas investigações apresentadas sobre um determinado problema, fomos aos poucos percebendo, que um problema de investigação desencadeia outro, por exemplo: num estudo sobre a obra "Tratado sobre el paisaje" de Luis Camnitzer, no Museu Nacional Centro de Arte Reino Sónia, que nos ajudou a deslocar o conceito de paisagem, aprendemos com a obra que a paisagem pode ser interpretada como um produto sócio-cultural, resultante de uma transformação coletiva da natureza.

A proposta de Camnitzer nos direcionou para outra obra a "Desmaterializaciones" de Oscar Muñoz e começamos a pensar as relações entre as paisagens e a água e como esta tem o papel essencial de alterar a paisagem. Então, o tema água assume para nós diferentes formas e processos de aprendizagem. O tema da água nos rendeu inúmeras investigações, fomos guiados também pelo estímulo que marca nossa deriva, nosso primeiro contexto de aprendizagem e a intervenção e a investigação rizomática no currículo impulsionado sobre as desmaterializações da água, durante a pesquisa sobre o ciclo da água fomos observando todos os espaços onde a água intervém, qual o seu papel, a importância, etc.

O grupo Hana formado por Aina Arquimbau, Maria Clara, Maria Prim, Judit Ribes e Gemma Sola, concentrou sua atenção nos trabalhos de Oscar Muñoz, em que a água era a protagonista principal: Narcisos secos (1995), que é uma série em que se busca uma chave para desmaterializar o suporte da imagem fotográfica. Muñoz

---

<sup>12</sup> Práticas em museus que abrem espaços para o infraordinário, tal como George Perec (2008) aquilo que acontece quando acreditamos que nada aconteceu.

desenvolve uma técnica sem precedentes e provavelmente incomparável na história da arte anterior ou posterior: impressões sobre a água.

O trabalho impresso em recipientes de água evapora ao longo da duração da exposição. O resultado, que o artista chama de narcisos secos, é a imagem final e a morte do processo: os despojos de uma fotografia que teve vida após ser colocada na posteridade. Nesse sentido, os narcisos secos são o testemunho de uma morte dupla da imagem.

O outro trabalho para o qual eles colocaram ênfase especial foi a *Atramiento* (atração) de 2014, que significa tinta; de "atrum" forma neutra de "ater", que significa preto. Se trata de um vídeo-arte em que as páginas submersas dos livros estão na água; um por um as letras saem do papel, e fazendo com que o texto seja impossível de ler, distorcendo-o. *AES Pages Taken* são de 1984 de George Orwell, e a desintegração do texto da vida útil dá diretamente destaque aos Tópicos Centrais do famoso romance distópico (censura e vigilância), bem como seu personagem principal, Winston Smith, responsável pela propagação e o revisionismo historiador no ministério da verdade. Consiste na sua tarefa de registrar e reescrever as fotografias antes de alterar os documentos originais se reduzam a um "buraco da memória". Portanto, tinta, atua como um dois "mise en abyme", desde o conteúdo de 1984 e está sendo alterado para falsificação dois casos ser.



Figura 2: Obras que formam parte da exposição de Oscar Muñoz na Fundação origué de Lleida, 2017-2018.

Em sua deriva pela cidade, eles olharam para as fontes de água e seus reflexos e exploraram contextos onde a água é o principal protagonista, o Museu da Água de Lleida, que é um museu territorial que explica as ligações entre a cidade e a água, aprofundando os diferentes usos que foram dados ao longo do tempo e salvaguardando a herança hídrica da cidade. O tanque de água, um antigo armazém construído no século XVIII para abastecer Lleida de água de 6 fontes em toda a cidade. E conhecedores do projeto "Marrones enferrujados" também exploraram o contexto do salão de beleza<sup>13</sup>.

13 O projeto "Marrones enferrujados" (JOVÉ, 2019 a e b) foi desenvolvido durante o ano acadêmico de 2017-2018, no âmbito do projeto Roc Domingo (2018) "La Permanente", que propõe estratégias para a instalação de produções artísticas contemporâneas em uma empresa familiar, especificamente um salão de beleza. Através deste procedimento foi possível pensar em uma abordagem dos diversos usuários deste espaço para as artes visuais, uma vez que promove interação com o fluxo diário que implica. Diferentes artistas e grupos foram convidados a participar deste projeto, pedindo a cada um que intervenha adaptando seu projeto

É neste contexto onde se criam os projetos. Trazemos, como um dos inúmeros exemplos de criação de contextos inter/transdisciplinares de aprendizagem, a demonstração de como um salão de beleza se torna um contexto de experimentação, pesquisa e aprendizado. Em nossas investigações, no primeiro contato com o salão de beleza, observamos qual o papel que a água tem nesse espaço. Rosa, a dona de um desses espaços, nos disse: “no salão de beleza tudo começa e tudo acaba com a água” (...). E decidimos experimentar com a água residual gerada durante as tinturas de cabelos<sup>14</sup>.

Utilizamos o resto de água residual do salão de beleza Hoho<sup>15</sup> para valorizar o descarte, o resto, o abandono, evitando que aquela mistura de água resultante da lavagem dos cabelos simplesmente desaparecesse pelo buraco da lavanderia. Ao fazê-lo nos permite tornar visível o inimaginável, isto é, o contexto infraordinário “(...) e nos ajuda a romper com o que aprendemos na escola: entender o ciclo da água como um processo fechado, único, cíclico e repetitivo. Por outro lado, os usos da água no salão de beleza nos ajudam a pensar sobre a água além de um processo cíclico. Observando todo esse ciclo da água nos salões de beleza, nos levou a novos problemas, o de experimentar como isso aconteceria se colocássemos o currículo em contato com esses dejetos com água.

Como podemos constatar, com a investigação sobre o ciclo da água, podemos associar o ciclo da água na natureza com o ciclo da água num salão de cabeleireiro, isso nos possibilitou a fazer novas conexões e aprendemos que este lugar nos dá inúmeras condições para trabalhar por meio de formulação de problemas, sendo este espaço um excelente contexto para novas aprendizagens. Assim, poderíamos repensar o currículo e os conteúdos a partir da práxis do próprio trabalho realizado num salão de beleza.

Nosso desafio era de desafiar o currículo apresentado como algo engessado, monocromático, solidificado pelas normas burocráticas do sistema educacional e do próprio capitalismo. Um currículo utópico que cria uma distopia, tratando as diferenças como coisas uniformes, inviabilizando a criação de metodologias mais alternativas e voltadas para o diálogo com as práticas sociais. Diante dessa dureza apresentada nas propostas curriculares, decidimos devolver na água toda solidez da forma e tingir o currículo oficial com os resíduos de água resultante da lavagem dos cabelos após serem pintados. A experimentação nos ajudou a pensar no conceito de deformação, des-formação, dissolução, composição das práticas curriculares.

E assim fizemos:

Desde fevereiro de 2019, o documento normativo oficial do currículo permitiu que o esgoto coletado do salão de beleza pudesse afetá-lo. E nos perguntamos como o documento normativo do currículo foi afetado por essa ação. Em agosto de 2019, praticamente toda a água evaporou e assim permanece. Foi através do trabalho “Dry daffodils de Oscar Muñoz que os estudantes foram influenciados para realizar

---

peçoal a esse contexto específico, considerando seus usos e funções. Por 6 meses essas propostas de intervenção transformaram o salão de beleza, elevando as interações que priorizam ir além do relacionamento com a comunidade artística, abordando o público que utiliza esse espaço diariamente.

14 A água residual é a que escapa pelo curso de água do ralo, aquelas águas que serão impregnadas de restos de tinta de cabelo.

15 Nome do espaço de beleza, a proprietária se chama Rosa.

essa intervenção que chamaram de “distopia oculta”, já que é considerado um instrumento para obter uma educação da igualdade, mas sua aplicação técnica e não crítica frequentemente produz exclusão e desigualdade.



Figura 3: “Currículo distópico”. Janeiro de 2019<sup>16</sup>.

Suspender o currículo. Por as normas curriculares em cessação, em suspensão líquida, pura lei dos fluídos e força do empuxo. Mas nem toda solidez das fibras celulósicas permanecem inertes a fluxos e solúveis que a água instaura. Toda dureza, forma e organização das fibras curriculares vazam e incorporam à água. E nesse turbilhamento líquido desfaz as estruturas mais rígidas do papel celulósico levando todo excesso de didática aos destroços. Pura decomposição líquida. Mesmo com todo excesso de assepsia, 99% branco, o currículo polarizado, polimerizado com 1% de lignina (substância que endurece a celulose) vai aos poucos perdendo sua rigidez, sendo transformado em milhares de partículas quase que imperceptíveis. Deixamos o currículo à intempérie do tempo, ao acaso pela ação da natureza. Com o passar do tempo a água que envolvia o currículo foi se evaporando e o 1% da lignina em contato com o oxigênio e a luz do ambiente vai alterando as propriedades químicas da fibra curricular, tornando-a uma malha residual de cor amarelo envelhecido<sup>17</sup>.

Ao investigar sobre a água e suas relações sociais, percebemos, como já havíamos mencionado, que a água torna-se um elemento-chave nos salões de beleza,

16 O documento oficial e normativo do currículo foi colocado na superfície das águas residuais geradas no salão de beleza a partir da lavagem dos cabelos.

17 A lignina junto com a celulose formam os dois componentes básicos do papel. A lignina é responsável pela rigidez da celulose, e em contato com a luz e o oxigênio ela fica com a cor amarelada com o passar do tempo, por isso que os papeis sulfites eliminam 99% da lignina para garantir que o branco dure mais tempo.

todo processo de tintura se relaciona com a água. No processo de investigar a água percebemos que muita água é utilizada para pintar um cabelo, e começamos a investigar as diferentes cores das tinturas e sua relação com a água e com os cabelos.



Figura 4 e 5: "O que resta do currículo", agosto de 2019 .



Figura 6: "Aquarela curricular"<sup>18</sup>.

Chamamos este último projeto de In (certeza) - In (certeza)<sup>19</sup>, porque a pintura com os resíduos nos mostra que não há correlação exata entre a cor com a qual queremos pintar e a cor que acaba resultando, porque é afetada por processos químicos da água e da temperatura (outro exemplo de como a luz e o oxigênio reagem com o papel curricular ao misturar com os resíduos de água) e isso nos leva a criar outros intervalos de cromátides para aqueles estabelecidos no contexto escolar.

<sup>18</sup> A superfície que está à pintar é formada por 8 papéis do currículo oficial, nos quais a palavra "água" aparece. Pintamos os papéis com as águas resultantes da lavagem dos cabelos coloridos.

<sup>19</sup> Projeto "(in)certeza", desenvolvido por estudantes da Universidade de Lleida - UdL em um salão de beleza. <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=2215>

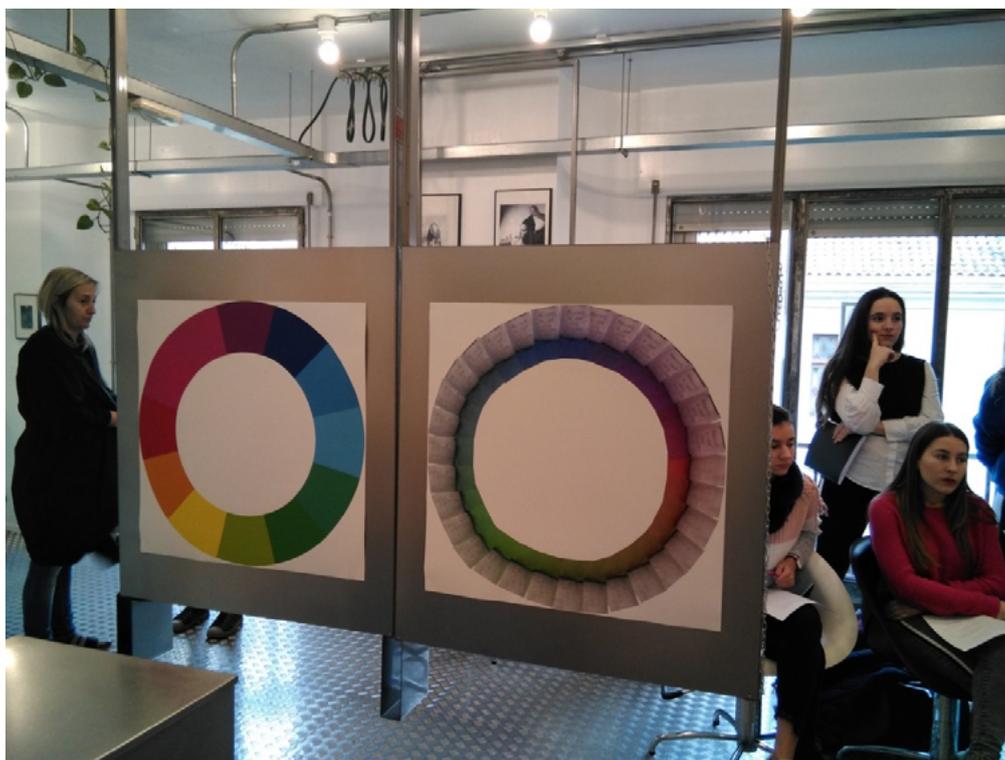


Figura 7: "Cromatografia das águas residuais"<sup>20</sup>.

### **Cenário III. Dissolvendo ideias em Considerações.**

Nesse jogo de forças químicas, sociais, culturais e pedagógicas, o solvente água e os elementos do tempo, aos poucos, foram incorporando-se e rompendo as ligações estáveis, duradoras e etéreas das práticas curriculares.

Com esses experimentos, começamos a entender como o currículo pode ser atravessado por forças intempestivas e dissolver em outras possibilidades mais voláteis e multicromáticas e rizomáticas. Encontros improváveis entre água e a proposta curricular, puro fluxo de forças para diluir por osmose toda concentração de normas e procedimentos que pouco se aproxima da liquidez da vida.

Num estágio difusão, onde o currículo (elemento sólido) hipertônico é transportado para um fluido líquido (água resultante do tingimento de cabelos) hipotônico, as mudanças se definem de acordo com os movimentos e o sentido das partículas quando são separadas, em um meio, em diferentes concentrações, assim, cada partícula do currículo ao se aderir com o solvente se reinventa em novos arranjos e se abre para multiplicidades fragmentos-curriculo, que se deixa experimentar pelo contexto e pelos elementos diversos das práticas cotidianas. Um currículo que dissolve em outras práticas culturais e se deixa experimentar na liquidez das próprias relações sociais, cada vez mais fluídas, rizomáticas e globalizadoras.

Nessa troca de fluidos, partículas, dissoluções e descentralizações, nossas práticas podem ser entendidas como práticas transversais e ao mesmo tempo globalizadoras, pois, são apresentadas numa sequência de atividades a se realizar, que se

<sup>20</sup> Diferença de cromática entre as cores estabelecidas e as cores resultantes das águas residuais no processo de lavar os cabelos coloridos no salão de beleza.

permite agenciar diferentes metodologias e processos de ensino e aprendizagem através de estratégias que escapam das práticas tradicionais e modelos de ensino-aprendizagem. As práticas transversais e interdisciplinares estão submersas na própria liquidez das diferentes concentrações do cotidiano, sempre se dissolvendo em outras formas de intervir na sociedade. Inventamos metodologias, transversais, voláteis que se aproximam e resgatam outras formas, baseado na experiência e no conhecimento popular, muitas vezes ligada a um determinado ofício, por exemplo, entender como cabeleireiras separam, organizam, misturam e experimentam com as diferentes tonalidades de tinta para pintar os cabelos das clientes.

Podemos perceber nas práticas mais corriqueiras e cotidianas, que a ciência tem em comum com as práticas sociais, como por exemplo, o tingimento de cabelos, fazer um alisamento ou uma progressiva. Entender que para pintar, alisar ou enrolar os cabelos é preciso utilizar um procedimento químico, que se for mal feito pode causar alguns problemas. Por exemplo: o nosso cabelo é liso ou ondulado por conta de algumas ligações químicas que existem em sua estrutura, e podemos assim, utilizar a química para romper essas ligações e modificar o formato do cabelo e deixar do jeito que a gente gosta. A química está presente até no fato de lavar o cabelo com o shampoo ou condicionador.

Assim, quando usamos o shampoo, estamos fazendo uma repulsão dos fios, atuando quase como um detergente sobre a gordura e quando utilizamos o condicionador aplicamos cargas positivas sobre os fios para neutralizar a repulsão, o condicionador atrai a umidade, deixando os cabelos calmos e agradáveis ao toque, ficando mais fácil de pentear.

A própria pintura do cabelo, que seja natural ou sintética é pura ação-reação química em um jogo de átomos que vão oxidando, absorvendo e eliminando diferentes elementos para uma nova composição da cor. Que ao pintar um cabelo devemos prestar atenção na constituição química das tinturas de cabelo para saber qual se adequa ao resultado que você deseja e principalmente para se evitar possíveis riscos à saúde. Assim, numa simples ida ao salão de beleza pode se aprender sobre diferentes conhecimentos na prática e experimentando a ciência através das práticas culturais.

Podemos aprender muito sobre química, física, biologia, arte numa visita a um salão de beleza, mas também podemos aprender sobre estética, moda, beleza, entre outros conhecimentos. Da mesma forma podemos estabelecer aprendizagens com um terreno abandonado ou qualquer espaço da cidade. E desafiando os limites, convenções, nossas práticas poderiam romper as paredes dos museus tradicionais e pensar essas metodologias globalizadoras como uma produção estética, cultural, política e rizomática, que inventa outras possibilidades de pensar a arte e os espaços de museu, assim, poderíamos afirmar que o museu é o cotidiano e é ao mesmo tempo invadido pelo mundo. Aprendemos com Oiticica que os museus de arte são espaços de aprendizagem que se abrem para o mundo. Para Hélio Oiticica, o "Museu é o mundo", e existe somente na experiência cotidiana entre o visível e o invisível, entre o acessível e o inacessível, entre arte e não arte, entre a arte e a emoção.

Poderá esse espaço, tal como sugere Manuel Castells (2010), constituir-se como novos conectores temporais e espaciais, e contribuir para a reinvenção do mundo?

“O museu-rizoma ou museu-conector de tempos e espaços guarda e amplifica as multiplicidades, e oferece “N” possibilidades de conexões: conexões que se fazem, se rompem, se refazem e que se abrem para outras conexões”. (CHAGAS, 2011, p. 120).

Museus como modo de reativar os repertórios de cada indivíduo. Cada aluno/expectador cria através dos seus repertórios conexões com a prática educativa e com as relações no/com o mundo. Um museu imaginário desafiado pela arte contemporânea a inventar novas metodologias e abordagens por meio de projetos inter/transversais.

Um museu-escola, uma prática museu inter-fronteiriças entre diferentes saberes e territórios que se abre para uma terra-itinerante, que não se fixa à terra, mas que abre suas portas para práticas ecológicas, estéticas, literárias, políticas e pedagógicas. As metodologias globalizadoras, transversais, interdisciplinares (que podem também serem imaginadas como um museu de fluxos e conexões) acontecem em toda parte, desde um encontro inesperado com um salão de beleza, um terreno abandonado pelas ruas de Lleida, ou uma exposição de arte contemporânea. As práticas abrem-se a dissoluções das estruturas curriculares, agitam-se para o inédito e o imprevisto quando se experimenta diferentes formas de ensinar e dialogar com o inusitado.

Os projetos globalizadores, pensados aqui como museus imaginários não estão na ciência, nem na arte, tão pouco na educação, mas em sua relação. Essas práticas não estão no acervo; assim como a arte e a ciência não estão no acervo. As práticas globalizadoras é, antes de tudo, relação.

As práticas alicerçadas na Espanha agora experimentam outros movimentos no Brasil, particularmente na Universidade de Feira de Santana-BA, onde o menino arrasta o infra-ordinário para compor com os resíduos de uma biodiversidade taxidermizada disposta nas prateleiras dos laboratórios de zoologia, onde as coleções e vestígios de uma natureza déjà vu querem escapar dos comportamentos de eternidade. Toda aquela natureza conservada em camadas de formol e bórax podem agora compor com outras materialidades, dando aquelas vidas sagralizadas outras imagens e composições<sup>21</sup>.

Essas e outra práticas inter-fronteiriças<sup>22</sup> movimenta dois coletivos de pesquisa em educação, Espai Híbrid espai na Universidade de Lleida e Carta-Imagem na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Possibilidades de contato e intercambio entre práticas artísticas, científicas e educativas criam instâncias específicas de diálogo e convívio para transformação de ideias que vão além das fronteiras continentais, metodológicas e curriculares e fazem do exercício da pesquisa uma prática transversal, rizomática através das metodologias ativas, combinações e dinâmicas de conceitos, métodos e materiais que desafiam as concepções tradicionais da ciência e da pedagogia. Tais práticas experimentam diferentes maneiras de perceber o contemporâneo. Experimentam através dos processos artísticos novas estratégias de mediação cultural, dando possibilidades de ampliar o repertório cultural dos alunos, por meio das impressões, sensações e afetos.

21 Aqui exercitamos algumas experimentações estéticas com os animais do laboratório de zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.

22 Ver outras propostas de encontros entre arte, ciência e educação. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37996>>. Acesso em: 05.08.2019.

Assim, nossas práticas vão além da mera metodologia e da didática, pois permitem o desenvolvimento de propostas, construção de sentidos e diferentes interpretações da escola e do mundo.

## Referências

ANDRADE, B. L.; ZYLBERSZTAJN, A.; FERRARI, N. *As analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard*. ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru:Revista Ciência & Educação, 2009.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão* (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2ª ed. 1990.

\_\_\_\_\_. *Arranjos para Assobio*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1998.

BONASTRA, Q; JOVE, G. *Le grand jeu à venir*. Un manifesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona. Vol. XXI. Núm. 573; 1 de septiembre, 2017

CASTELLS, M. *Museus na era da informação: conectores culturais de tempo e espaço*. *Musas*, Revista Brasileira de Museus e Museologia, Brasília, ano 7, n. 5, p. 8-21, 2010.

DEBORD, Guy; WOLMAN, Gil J. *Mode d'emploi du détournement*. Les Lèvres nues, nº 8, mai 1956.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. *Rizoma*, Introducción. Valencia: Pre-Textos, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

EISNER, E. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.

GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008.

JOVÉ, G. *Maestras contemporáneas*. Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida, 2017.

\_\_\_\_\_. (a) *Marrones enferrujados*: Encuentros y devenires en la formación. Un espacio híbrido entre arte y educación, en Instantes-já da formação docente em artes. Peterson, S y Augustowsky, G, Terracota. São Paolo, 2019.

\_\_\_\_\_. (b) *Poluições interdisciplinares com marrones enfurrejados, em formação dos*

*educadores*. Contaminações interdisciplinares com arte, na pedagogia e na mediação cultural. Em Martins, M., Faria, A.; Lombardi, L. terracota. São Paulo, 2019.

LINS, Daniel. *Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 Agos. 2000.

MALRAUX, A. O Museu imaginário. Lisboa: Ed. 70, 2006. (Col. Arte e Comunicação).

\_\_\_\_\_. *Discours au Brésil – Palavras no Brasil*. Org. Edson Rosa da Silva. Rio de Janeiro: Funarte, 2011.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

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

PEREC, G. *Lo infraordinario*. Trad. Mercedes Cebrián. Madrid: Impedimenta, 2010.

SANDELL, Richard. *Museums, Society and Inequality*. London: Routledge, 2002.

SILVA, A.A. da. Laboratórios dos Despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência. 2018. 1 recurso online (118 p.). Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: SILVA, Antonio Almeida da. Laboratórios dos Despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência. 2018. Disponível em:<[http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva\\_AntonioAlmeidaDa\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva_AntonioAlmeidaDa_D.pdf)>. Acesso em: 3 Agos. 2019.

SILVA, Edson Rosa da. *La littérature et la culture à l'ère de la mondialisation: essai sur André Malraux*. Censive :Revue internationale d'études lusophones, v. 1, p. 81-92, 2007.

ZEICHNER, K., *Nuevas epistemologías en la formación del profesorado*. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 68, 2010, pp. 123-150.

Submetido em 27/08/2019  
Aprovado em 29/08/2019