

Ursula Rosa da Silva, Nádia da Cruz Senna e Mirela Ribeiro Meira (orgs.)

**MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS
DA ARTE/EDUCAÇÃO NO RS**


Editora
UFPel

Ursula Rosa da Silva
Nádia da Cruz Senna
Mirela Ribeiro Meira (orgs.)

MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO RS



UFPel

NO CENTRO DE UMA OUTRA HISTÓRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
As organizadoras	
ARTE/EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS FAEB E ANPAP	10
Ivone Mendes Richter	
CARTOGRAFIA DAS MUTAÇÕES EM ARTE-EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL- ÚLTIMAS DÉCADAS	22
Marly Ribeiro Meira	
ASSOCIAÇÕES, TRIBOS E SOBREVIVENTES: DIÁLOGO DE PESQUISA SOBRE A AG(U)A	38
Cleusa Peralta Castell	
MEMÓRIAS E IMAGENS DE UMA ANDORINHA NA ARTE E EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	54
Luciana Gruppelli Loponte	
O NÚCLEO DA AGA EM PELOTAS: RELATOS DE UM PROFESSOR MILITANTE	66
Alberto Coelho	
ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: A ESTÉTICA DO SENSÍVEL	74
Donald Kerr Jr.	
UM TEMPO PARA TER TEMPO: FORMAÇÃO DE MEDIADORES DA 9ª BIENAL DO MERCOSUL/PORTO ALEGRE	80
Diana Kolker Carneiro da Cunha	
MODA E O ENSINO DE ARTE	92
Laura Ferrazza de Lima	

- FRÁGIL: PERSPECTIVAS EXTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES** 100
Paola Zordan
- LECTURA, LITERATURA Y ORALIDAD EN LA ERA DEL COMIC EL CINE Y LO DIGITAL** 116
Rafael Múnera Barbosa
- PROJETO ARTE NA ESCOLA POLO PELOTAS: MEMÓRIAS E AÇÕES** 128
Nádia da Cruz Senna; Flávio Michelazzo Amorin Jr, Lucélia Gonçalves da Silva e
Paula Renata Penteadó Oliveira
- O ENSINO DA ARTE NA UFPEL: MEMÓRIAS** 144
Ursula Rosa da Silva
- NAS ÁGUAS DA AGA: REFLEXÕES SOBRE A ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTE-EDUCAÇÃO
E SUAS REVERBERAÇÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO RS** 164
Auta Inês Medeiros Lucas D'Oliveira e Mirela Ribeiro Meira

APRESENTAÇÃO

Os textos aqui reunidos são resultantes do SEMINÁRIO ARTE -EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS, que ocorreu em 2013, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Mestrado, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e pelo Projeto Arte na Escola, Polo Pelotas, da mesma instituição, tendo ainda a parceria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Bagé, e do IFSul de Pelotas. Assim, o encontro aconteceu simultaneamente nas cidades de Pelotas e Bagé, como um grande intercâmbio de instituições e um maior aproveitamento das palestras dos convidados por um público amplo da Região Sul do Rio Grande do Sul. Além de ter sido um evento científico, foi um encontro de amigos e amigas, professores que fizeram história no movimento da arte-educação no RS e no Brasil, e que se reuniram para retomar memórias de feitos, lutas e conquistas no campo das artes. O tema principal foi em torno do movimento da AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação), e das memórias das pessoas que participaram desse movimento, seja na gestão da entidade, seja como membro. E as memórias da AGA foi tema de uma dissertação do Mestrado em Artes Visuais da UFPel, defendida em 2014 por Auta Ines Lucas d'Oliveira, para a qual os relatos e documentos abordados

pelos palestrantes do seminário foram de grande relevância. É importante ressaltar que este livro contempla relatos, palestras e conferências proferidas durante o evento, mas que além dos autores que aqui se apresentam também estiveram presentes as professoras Maria Isabel Kehrwald Petry; Sandra Richter e Maria Helena Wagner Rossi.

Como forma de incentivar novos docentes tanto na participação nos movimentos sociais pela arte, quanto na reflexão de seu papel na escola e na comunidade, organizamos esta publicação para que dê continuidade ao que foi apresentado no Seminário que abordou o ensino da arte e suas memórias no RS. Esperamos sempre que as trocas geradas nesse encontro contribuam para uma maior qualidade pessoal e profissional de todos os envolvidos.

**As Organizadoras
2016**

ARTE/EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS FAEB e ANPAP

Ivone Mendes Richter

O movimento de arte/educação no Brasil, ao longo do tempo, foi sofrendo modificações em razão das mudanças políticas, sociais e artísticas que ocorreram em nosso país nos últimos trinta a quarenta anos. Podemos considerar as décadas de setenta e oitenta como o início do despertar de uma postura mais política e atuante, envolvendo os professores de arte e outros que atuavam ou trabalhavam com arte.

Em 1971 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71, que representou um sério problema para o ensino da arte, pois além de tratar a arte como mera atividade na escola, ainda interferia desastrosamente na formação do professor de arte, através das Licenciaturas Curtas em Educação Artística, que pretendiam formar o professor “polivalente” para ensinar todas as linguagens artísticas.

Algumas universidades que já possuíam cursos de licenciatura em Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança, tiveram grande rejeição por essa mudança, enquanto muitas outras passaram a criar cursos de licenciatura em Educação Artística, especialmente nas universidades privadas, pois a LDB tornara obrigatório o ensino da educação artística no curso fundamental, o que abria oportunidades profissionais

para os egressos desses cursos.

Assim, o movimento de arte/educação surgiu de uma necessidade de discussão conceitual e de estruturação de forças, no momento em que a educação nacional passava por uma grande crise, motivada pela Lei 5692/71, em pleno vigor da ditadura militar.

Em 1980 foi realizado em São Paulo um grande evento chamado Semana de Arte e Ensino, promovido por Ana Mae Barbosa, com a participação de mais de 3 mil professores. A partir desse encontro foi organizado um Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores no estado. Em 1982 foi fundada a AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo com a finalidade de representar os arte-educadores em suas necessidades e aspirações, e para que fosse também local para a discussão e aperfeiçoamento do ensino da arte.

Após a AESP, arte/educadores de outros estados também iniciaram processos semelhantes, sendo a ANARTE - Associação dos Arte-Educadores do Nordeste, a segunda a ser fundada, em 1983, a partir de um curso de especialização coordenado por Laís Aderne e Ana Mae. Essa foi a única associação que se constituiu regional, a partir da qual foram criados núcleos nos estados do nordeste.

A Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA) sofreu um pro-

cesso inverso, pois primeiramente foram surgindo núcleos em diversas cidades do interior do estado, como Santa Maria, Rio Grande, Pelotas e Bagé (de onde saiu a primeira Presidente da AGA, Marly Meira), para depois acontecer a sua fundação, em 1984.

A partir daí Associações foram sendo criadas em outros estados. Em Brasília foi a ASAE-DF, Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal, que passou a ter uma atuação muito importante durante os trabalhos da Assembleia Constituinte, instalada em 1987, com a finalidade de escrever a nova Constituição.

FAEB – Federação dos Arte/Educadores do Brasil

O ano de 1987 foi marcante para os destinos da arte/educação no Brasil. Foi nesse ano que aconteceu o que pode ser considerado um dos maiores eventos de arte e cultura realizados no Brasil, o I FLAAC – I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, que aconteceu em Brasília, organizado por Laís Aderne. Durante esse festival foi fundada a FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil, no dia 18 de setembro de 1987, com a finalidade de congregar as associações estaduais e representar os arte/educadores a nível nacional. Foi eleita Laís Aderne como sua primeira Presidente, Ivone Richter como Vice e Miriam Celeste Martins como Secretária.

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

Paralelamente a essa ação dos arte/educadores, acontecia no meio acadêmico outra movimentação na área das artes, mais especificamente nas artes visuais. Esse movimento surgiu de uma necessidade da criação de uma representação da área no CNPq, sentida pelo artista plástico Silvio Zamboni. Ele foi o grande propulsor, o idealizador e responsável pela criação da área de artes no CNPq - instituição onde trabalhou por muitos anos.

Os projetos de pesquisa em artes que eram enviados àquela entidade financiadora eram analisados por Comissões de outras

áreas, como educação, sociologia, letras ou alguma outra comissão, dependendo do teor do projeto. Com isso, os projetos de artes iam competir com outros das áreas específicas das Comissões, ficando sempre em segundo plano. Havia ainda o perigo de que as pesquisas em artes passassem para outra agência financiadora, no caso o MINC – Ministério de Cultura. Como nos relata Walter Zanini:

Questão pragmática de primeira importância para a realização da pesquisa em arte no país consistia, como hoje, no provimento de recursos das agências de financiamento. A CAPES, a FAPESP e, sobretudo, o CNPq, eram as fontes a se recorrer. Todavia, agrupadas em fevereiro de 1980 neste último órgão, na companhia das letras, linguística, comunicações, ciências da informação e filosofia em “Comitês de Assessores Especializados em Áreas do conhecimento” - as artes situavam-se como um setor não oficializado, sobrevivendo em condições informais, tendo existência quase desconhecida, atraindo pequena demanda e onde era normal depender de pareceres de áreas mais próximas.

Zamboni percorreu as principais universidades do país convidando os pesquisadores em artes que possuíam bolsas de pesquisa do CNPq para discutir a criação de uma entidade nacional que os representasse. Ele sentia que era o momento da área das artes alcançar uma representação própria no CNPq. É ele que nos conta:

Paralelamente aos contatos com os pesquisadores de artes, iniciei um longo trabalho de convencimento interno, dentro do Conselho, a fim de sensibilizar as instâncias decisórias para a importância da pesquisa em artes. Foi um trabalho de, ao mesmo tempo, desatar as amarras do preconceito e construir uma rede de convencimento em apoio à ideia de que as artes mereciam ser tratadas como área independente e autônoma, com alocação de recursos próprios e incentivos pontualmente designados (ZAMBONI, 2008).

Graças à influência e persistência de Zamboni, foi chamada uma primeira reunião em Brasília, na sede do CNPq, em 1986. Nessa

ocasião foi eleita uma Diretoria provisória, com a presidência de Aracy Amaral e como secretária e tesoureira Daisy Peccinini. Foram também decididos cinco comitês das diferentes especificidades das pesquisas em artes, ficando assim organizados:

- Comitê de História, Teoria e Crítica de Arte;
- Comitê de Arte-Educação, atualmente, Comitê de Educação em Artes Visuais;
- Comitê de Poéticas Visuais, atualmente Comitê de Poéticas Artísticas;
- Comitê de Curadoria;
- Comitê de Patrimônio, Conservação e Restauro.

Como pesquisadora do CNPq tive a felicidade de estar nessa primeira reunião, em Brasília, bem como na fundação da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, em São Paulo, em 1987. Nessa ocasião fui eleita, juntamente com Eloísa Ferraz, para representar o Comitê de Arte/Educação no Conselho Deliberativo.

É por essa razão que o ano de 1987 pode ser considerado de tamanha importância para o ensino e a pesquisa em artes, pois foi quando aconteceu a fundação de duas das mais importantes agremiações da área das artes: FAEB e ANPAP.

Como estive presente nas discussões para a criação das duas associações, um aspecto que se tornava bastante difícil era justamente o ponto de partida, a origem totalmente antagônica das entidades. Enquanto a FAEB era uma federação criada a partir das bases, das associações estaduais e de seus membros, a ANPAP surgia como uma entidade elitista, em um bom sentido, aceitando em seus membros somente os pesquisadores que comprovassem pelo menos três anos de pesquisa em artes.

Acontece que ambas as posturas eram genuínas, pois correspondiam aos seus fundamentos mais profundos: a FAEB buscando ser a mais democrática e plural possível e a ANPAP buscando a exce-

lência de seus membros como representantes da pesquisa em artes no país.

Similaridades entre FAEB e ANPAP

As duas entidades foram criadas no mesmo ano: 1987;

- São entidades nacionais que propõem congregar profissionais das artes em torno de um objetivo comum;

- Ambas são entidades independentes de qualquer poder público ou privado e se mantêm através do trabalho não remunerado e de contribuições de seus associados;

- Visam a uma representação nacional perante os organismos públicos e de governos;

- Promovem um evento nacional anualmente;

- Buscam a discussão e atualização do ensino e da pesquisa em arte;

- Desenvolvem uma atuação política em defesa da qualidade da pesquisa e do ensino em artes;

- Buscam consolidar a área das artes perante as agências financiadoras internacionais, nacionais e estaduais.

Ao longo das atividades das duas associações, uma luta que foi sempre constante referia-se à criação de cursos de Pós-graduação em artes e em suas linguagens, além da arte/educação. Como salienta Zamboni:

Essa estrutura de Pós-graduação é o principal sustentáculo da área, pois nesses centros é que se desenvolve a grande massa de pesquisas, aperfeiçoam-se docentes, titulam-se pesquisadores, iniciam-se estudantes na pesquisa, enfim, é aí que se faz avançar o conhecimento e se estabelecem as bases para a melhoria da qualidade de nossas pesquisas e do ensino de Artes.

Diferenças entre FAEB e ANPAP

FAEB:

- É uma entidade que teve origem nas bases, isto é, nos núcleos e associações estaduais;

- Envolve profissionais e estudantes de todas as linguagens artísticas;

- É organizada em Associações estaduais;

- Busca representar a todos os professores e professoras de artes do Brasil;

- Luta pelo ensino da arte de qualidade e pelo espaço da arte na educação.

Publicações: Anais dos Congressos

Revista Arte/Educação on line

Lançamento de livros de associados.

- Mantém um grupo de discussões na internet.

ANPAP:

- É uma entidade que teve origem em Brasília, a partir do CNPq;

- Envolve profissionais pesquisadores em artes visuais;

- Possui cinco Comitês: História, Teoria e Crítica da Arte; Educação em Artes Visuais; Poéticas Artísticas; Patrimônio, Conservação e Restauro; Curadoria.

- É organizada em Seções Regionais;

- Busca representar os pesquisadores em artes plásticas perante os organismos governamentais e acadêmicos.

Publicações: Cadernos, Anais e livros.

Lutas e Conquistas

Logo após sua fundação, a FAEB e a ANPAP se uniram para uma atuação política da maior importância. A nova Constituição Nacional estava sendo discutida no Congresso, e os arte-educadores se organizaram para conseguir que constasse, na Lei Maior, o direito

de todos ao acesso à arte e à cultura. Promulgada a Constituição de 1988, logo após iniciou-se a mobilização dos arte-educadores em relação às discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Daisy PECCININI (2008) relembra esses momentos:

Neste período, lembro-me de uma importante colaboração entre a ANPAP e a AESP-FAEB, Associação de Arte-Educadores do Estado de S. Paulo, participante da Federação de Arte-Educadores do Brasil, em razão da proposta para a constituinte relativa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desde o início da ANPAP, a AESP esteve ligada, assinando a ata de fundação, como sócio institucional. Recordo-me de estar representando a ANPAP, em consenso com o presidente, em reuniões com a AESP-FAEB na elaboração da proposta a ser levada à Constituinte. Foi o grande tema para a primeira grande articulação política em relação às artes de cunho nacional, após os anos de ditadura.

Em 1989 uma representação da FAEB foi recebida na Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara dos Deputados, presidida por Florestan Fernandes. Nessa ocasião, Laís Aderne, como Presidente da FAEB, apresentou aos Deputados o documento “A Dimensão Artística da LDB”. Muitos foram os arte-educadores presentes naquele momento histórico, demonstrando a força do movimento. Novamente, é PECCININI (2008) que nos faz o relato do que acontecia na época:

Os encontros eram realizados para discutir nossas ações, no detalhamento da LDB, lutando para inserção das artes no currículo mínimo obrigatório das disciplinas do ensino fundamental. Foi uma experiência muito importante, perceber a articulação nacional, em forma de federação de associações de arte-educadores de diferentes estados na defesa das artes, sua importância na defesa da área de conhecimento das Artes, como um saber fundamental e a sua importância para a formação do ser humano. Esta era a palavra de ordem para uma luta que estava se desenvolvendo, que atendia ao apelo da constituinte que desejava uma Constituição cidadã.

As conquistas alcançadas naquela época precisam ser permanentemente reforçadas pela atuação dos arte/educadores de todo o país, pois somente as diretorias podem fazer muito pouco em relação ao que acontece em todos os cantos do Brasil. Nesse aspecto político, pensando-se em Educação Básica, é importante que a FAEB se faça representada, através de suas associações estaduais e núcleos municipais, de forma a fazer valer as vitórias de tantos anos de luta.

Na esfera da Educação Superior, FAEB e ANPAP podem e devem trabalhar juntas na fiscalização da qualidade da formação de professores e bacharéis, bem como no debate sobre os novos rumos da área de artes, tanto no ensino como na pesquisa.

Direcionados aos cursos de graduação e de Pós-graduação, a ANPAP realiza, periodicamente, o Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Artes Visuais e o Fórum dos Coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Artes Visuais.

Anualmente, FAEB e ANPAP realizam eventos nacionais de grande importância para a manutenção das metas e objetivos traçados há tantos anos, e que permanecem extremamente representativos. Fiéis também a essas metas, os eventos são realizados, a cada ano, em outra região do país.

O Encontro Nacional da ANPAP é o local das grandes discussões acadêmicas e artísticas das artes visuais, como consta no site da entidade:

Os encontros organizados anualmente pela ANPAP têm sido marcos do desenvolvimento da pesquisa em Arte no país, promovendo intercâmbios entre universidades e outras instituições, entre artistas e a comunidade científica, bem como discutindo e divulgando as pesquisas levadas a efeito em todo o Brasil.

O Congresso Nacional da FAEB, o CONFAEB, é realizado a cada ano em outra parte do país, como destaca RICHTER (2008):

O Congresso da FAEB é o grande momento de encontro dos arte/educadores de todo o Brasil. É ele que sustenta a FAEB em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos e a troca de experiências sobre o ensino da arte. É neste evento que os arte/educadores iniciantes em sua trajetória se encontram com aqueles que já vêm de longo tempo nesta caminhada, é quando o entusiasmo contamina a todos e faz surgir novas lideranças. É por tudo isso, a meu ver, que o Congresso deve acontecer a cada ano, em outro canto do país, de maneira a levar a todos esta nossa incansável batalha pelo ensino da arte de qualidade para todos.

É dessa forma que a representatividade dos arte/educadores mantém-se forte perante as autoridades e perante a área acadêmica, fazendo jus a esse passado de muita luta e de muita dedicação.

Perspectivas

Novamente, FAEB e ANPAP terão papel fundamental nas novas direções que as artes assumem na contemporaneidade, em que as fronteiras entre as linguagens se diluem e outras representações aparecem.

Já no ano de 1990, a ANPAP apontava para essa direção, como salienta Peccinini em seu relato como ex-Presidente no Espaço Histórico, site da ANPAP (2008):

O tema da Arte e Tecnologias foi muito presente no III Encontro Nacional da ANPAP, desde as laterais do auditório invadidas pelo fax-arte de Paulo Brusky, quanto nas mesas redondas e em comunicações de seus diferentes comitês. As reflexões emitidas neste evento, em 1990, testemunham o quanto a ANPAP estava atenta com os rumos da cultura e da sociedade, no compasso da grande transformação que se iniciava com novo paradigma da sociedade informacional e global. No dia da abertura, em 15 de agosto, na mesa de debates se discutiu: “A Aplicação de Meios Informáticos na Pesquisa em Arte” e, na sessão do Comitê de Arte-Educação, comunicava-se “Uma Pesquisa Interdisciplinar entre Arte, Ciência e Tecnologia, através do Fenômeno Água”(1). No dia seguinte, outra mesa de debates ocorreu com o tema: “Arte, Ciência e Tecnologia:

Poéticas Visuais”, e uma palestra “Images as Means for the Integration of Arts And Technology”(2).

Em 2009, os eventos nacionais organizados pelas duas entidades deixam também muito clara a forte tendência do hibridismo e da transculturalidade. O Encontro Nacional da ANPAP, realizado em Salvador, Bahia, apresentava a seguinte direção:

Considerando o hibridismo, interfaces e permeabilidades das linguagens artísticas na contemporaneidade, a diretoria da ANPAP deliberou que o tema do 18º Encontro da Associação será: Transversalidades nas artes visuais.

Para o 19º CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, realizado em 2009, em Belo Horizonte, tendo como evento paralelo o Congresso Latino-americano e Caribeño de Arte/Educação, era apresentado o tema: Concepções Contemporâneas em Artes.

Assim, pode-se dizer que as duas entidades sinalizam claramente para a análise e discussão das tendências das artes na contemporaneidade através da permeabilidade entre as linguagens e também com a ciência e a tecnologia. Enquanto a FAEB traz o tema da Interterritorialidade (Territórios, Fronteiras, Identidades), a ANPAP discute o tema das Transversalidades nas Artes Visuais.

Seriam inúmeras as obras contemporâneas que se poderiam apresentar como exemplos destas tendências da arte. Cito duas obras muito representativas, apresentadas nas Bienais do Mercosul: “Marulho” de Cildo Meireles, datada de 1997, e “Trompa de Falópio” de Ary Perez e Sérgio Danilo Pena, 2003

REFERÊNCIAS

PECCININI, Daisy. (2008) *História da ANPAP: Crônica dos Primeiros Tempos*. In: Site da ANPAP. Disponível em: <<http://www.anpap.com.br>>. Acessado em 2013.

RICHTER, Ivone Mendes. *Histórico da FAEB, uma perspectiva pessoal*. In: BARBOSA, Ana Mãe (Org.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

_____. *FAEB: 20 anos de história e memórias*. In: RIVISTA ARTE/EDUCAÇÃO on line (v.1, n.1) 2012, p.13 – 28. Disponível em: <<http://www.casis.com.br/ojs/index.php/arteducação/index>>. Acessado em 2013.

ZAMBONI, Silvio. (2008) *Os últimos vinte anos da Área de Artes Plásticas no Brasil: Algumas Impressões e Comentários*. In: Site da ANPAP. Disponível em: <http://www.anpap.com.br>. Acessado em 2013.

ZANINI, Walter. (2008) *Elementos sobre a pesquisa em artes plásticas no Brasil e ANPAP*. In: Site da ANPAP. Disponível em: <http://www.anpap.com.br>. Acessado em 2013.

(1) Pesquisa apresentada por Ivone Richter como coordenadora do intercâmbio com o IPN - Institut für die Pädagogik Naturwissenschaften an der Universität Kiel, com apoio CAPES, CNPq e DAAD.

(2) Palestra apresentada pelo Dr. Wilhelm Walgenbach do IPN.

CARTOGRAFIA DAS MUTAÇÕES EM ARTE-EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL- ÚLTIMAS DÉCADAS

Marly Ribeiro Meira

“Processos são devires. Não para serem julgados pelo produto, resultado, fins, mas pela qualidade de seus cursos e pela potência de sua continuação” (Deleuze. 2000:15).

Este texto retoma algumas questões apresentadas no Seminário que ocorreu em Pelotas e Bagé. Procurei manter a mesma configuração da narrativa que evitou obedecer ao formato linear, tendo em vista que se trata de um processo cujos efeitos ainda não são de todo conhecidos. Explico-me: creio que ao passar dos anos os fatos tendem a se configurar em rede e a suscitar nossa percepção que depende de cruzar dados e evidências, processados em função de nossos afetos e referências.

O que marcou minha decisão na escolha dessas referências foi a importância de estar junto, de partilhar de sonhos, ideias e possibilidades de ação que no momento eram indispensáveis a uma atitude política, portanto estratégica, nem sempre consciente, o que exigia a intuição e o desejo de acertar dos que foram minhas parcerias, na época. Que atitude política era essa?

A de tornar a arte uma experiência importante para o fato pedagógico. Algo que era visto como complemento didático, ilustração, representação e até mesmo elemento de sedução para despertar o interesse dos alunos, na escola. O fator criativo precisava ser endossado pela ciência e pelo saber pedagógico do sistema educacional que havia em décadas passadas, no Rio Grande do Sul. Por conta dos

ideais do modelo eleito para tornar o país um parceiro do processo de globalização que então se mostrava como incipiente.

Muito mais tarde encontraria em certos pensadores as razões para pensar a ação política que décadas atrás eu abraçara. Em 1985, ocorreu algo que mudaria definitivamente meu modo de pensar a arte, suas implicações em relação à vida cotidiana. Uma mudança que outros já haviam constatado e que Deleuze define como processos que são devires ... *“...não para serem julgados pelo produto, resultado, fins, mas pela qualidade de seus cursos e pela potência de sua continuação”* (2000:15).

No momento agora, quando encontro sinais de vida na iniciativa de pessoas que promoveram esse evento, me disponho a analisar antigos afetos, saberes e convicções para reafirmá-los como importantes para pensar o que faz da educação uma experiência de arte e o que faz da arte um processo educativo que nunca se esgota.

Confesso que revivi momentos de ansiedade ao perceber o quanto é inesgotável esse processo, o quanto é importante a ação micrológica de grupos interessados em melhorar as condições da arte na educação atual. Melhoria que passa não só pelo sistema de ensino, mas por iniciativas de ação pedagógica que no passado eram res-

tritas ao Movimento de Escolinhas. Por isso, me proponho a dar visibilidade ao que estruturou esse movimento, e como ele chegou ao sul. O mesmo espírito de décadas atrás parece estar vivo quando eventos como esse se realizam. Um espírito que conspirou para forjar iniciativas tais como as da AGA- Associação Gaúcha de Arte-Educação, se dispôs a concretizar, num momento de final de ditadura, quando era preciso redefinir as bases filosóficas, científicas, epistemológicas, estéticas, didáticas, do que era necessário para educar através da arte.

Hoje temos o Projeto Arte na Escola que nasceu no Rio Grande do Sul, com ajuda de Ana Mae Barbosa, que, na época, era uma autoridade sobre como proceder politicamente em relação ao ensino de arte. A experiência de S. Paulo, como a do INSEA, no entanto, não condizem com as premissas e necessidades que caracterizam nossa realidade educacional sulina. As universidades recém estão se preparando para realizar estudos acerca do que está acontecendo. Nosso estado é uma colcha de retalhos étnicos, cada região apresentando peculiaridades culturais. Quando a AGA se propôs a operar junto ao sistema de ensino, era essa realidade diversa que motivava a diversificação de propostas pedagógicas.

Manoel de Barros afirma que sempre carregamos nossos primórdios como num andor. Trata-se de uma andarilhagem que nos faz retomar fontes de inspiração, a situações que deflagraram atitudes, iniciativas, projetos e articulações com outros. Com o passar do tempo certas imagens afloram e convocam a desenvolver novos olhares, novos conceitos e disposições. Na exiguidade deste texto é impossível compatibilizar em rede tudo aquilo que contribuiu para tais condições. Alguns registros, no entanto, se sobressaem e são aqueles que continuam a incitar pontos de vista, atitudes, tomadas de decisão atuais. O registro que me é caro, acima dos demais, é o que se refere ao Movimento que começou com a criação de escolinhas de arte e teve continuidade nas diferentes ações político-pedagógicas e culturais que ficaram conhecidas como estratégias operativas em fa-

vor da valorização do ensino da arte no sistema educacional brasileiro. Há inúmeros documentos, manifestos, referências a eventos que instauraram processos de mobilização que foram assumidos pelas associações e, mais tarde, pela federação que reuniu reivindicações e propostas a nível nacional.

Eventos, como o que deflagrou novo debate e animou novas parcerias para dar continuidade a tais reivindicações, integram um somatório de ações que ocorreram no estado gaúcho, a exemplo dos seminários de Montenegro, fórum indispensável para realimentar sonhos, dar visibilidade ao que está sendo feito em várias instâncias de poder e de interação institucional.

A pesquisa em universidades aderiu a esses pequenos blocos de interação, reforçando e atualizando teorias, conceitos e orientações metodológicas para o exercício do ofício de educar pela arte.

Considero indispensável não abandonar referências históricas que no passado deram sustentação a processos que hoje se caracterizam como eventos de transformação, mudança de estado nas atitudes e práticas de pensar a arte como fator de desenvolvimento humano, social e mental. Em atenção a isso é que, tanto em Pelotas como em Bagé, estruturei minha fala focando os marcos do Movimento de Escolinhas e dos eventos que deram sustentação à criação da AGA – Associação Gaúcha de Arte-Educação, o que suscitou o interesse pela pesquisa sobre educação estética que venho fazendo e sobre as experiências práticas que serviram de sua orientação.

Minha apresentação relativizou-se aos antecedentes e ao intercurso ocorrido desde o surgimento do Movimento de Escolinhas até a época da criação do Projeto Arte na Escola. Tentei contextualizar alguns eventos que constituíram o panorama da época em função dos aportes teóricos e reflexivos que os embasaram.

Na segunda metade do século passado, o que acontecia no sul vinha de um grande empenho em superar o atraso em relação ao que estava se concretizando no resto do país. Especialmente quanto

à dificuldade em formular conceitos que coubessem na interface de campos tão vastos como os de Educação e Arte, algo que necessariamente deveria incluir a cultura atual e chegar até a prática concreta, fosse ela formal ou informal. O desejo era institucionalizar um espaço no sistema pedagógico estadual que contemplasse as condições de trabalho mínimas para realização de experiências práticas com a arte, começando pelo necessário rito de passagem que emerge do lúdico, do enfrentamento difícil com as matérias de expressão individuais. Era preciso investir na infância considerada fundamental para desenvolver atitudes criativas, sensíveis e socialmente produtivas para enfrentar os desafios do cotidiano vital.

A infância foi o tema que mobilizou a busca de informação, a procura de recursos e fontes políticas, estéticas, poéticas e teóricas que melhor atendessem a sua demanda educativa. Que respeitasse e preservasse o impulso criador próprio dessa etapa tão importante da vida.

O acessível na década de 60, no sul, vinha tanto de publicações dos países vizinhos (Uruguai e Argentina), como de cursos, seminários e jornadas pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação e por entidades não formais, embora houvesse interação contínua entre iniciativas aleatórias e independentes com instituições que detinham poder de decisão e de gestão sobre a cultura rio-grandense. Isso perdurou até os anos 90, quando então o Projeto Arte na Escola começou a exercer sua hegemonia, legitimada pela pesquisa orientada por Ana Mae Barbosa e ao encargo de Analice Dutra Pillar e Denise Alcalde Vieira. O suporte estrutural do projeto que Evelyn Loschpe coordenaria daí em diante sofreu inúmeras transformações desde que Maria Benites fizera seus primeiros esboços.

Não vou esmiuçar registros sobre os acontecimentos históricos que foram consolidando a transição do Movimento de Escolinhas, tal como iniciou efetivamente, para deter-me apenas em algumas balizas que me possibilitaram testemunhar eventos que promoveram essa transição.

Caracterizo esse movimento como o de uma rede interativa. A noção de interatividade já fora divulgada por Herbert Read, a partir do conceito de sincronicidade de Jung, para quem sensação, inteligência, emoção e intuição eram dimensões humanas a serem consideradas num processo de formação da subjetividade. Esse psicólogo havia definido suas ideias a partir da interconexão comunicativa entre o eu e o outro, o local e o universal que caracteriza a espécie humana. Para isso, era essencial e não instrumental que se possibilitasse, na educação, a relação conectiva e comutativa entre os indivíduos com sua circunstância operacional, e que tal contexto deveria ser abordado de modo imaginativo e compreensivo a partir de valores e significações simbólicas. Para Read, a arte oferece uma oportunidade privilegiada para integração dessas potencialidades humanas, algo que a modernidade havia proposto como invenção de si e do outro numa multiperspectiva de olhares sobre o contexto vital. Read assim dava continuidade a pressupostos herdados de Platão, Schiller, Hume, Nietzsche e Dewey, afetado que foi pela filosofia de vida oriental e pelos ideais políticos anarquistas.

Levando em conta essa disposição é que optei por mapear diferentes eventos que aconteciam simultaneamente no sul e no resto do país, para referir o fato de que influências ocorrem se há um clima favorável a elas, quando a adesão não é imposta, mas consentida. O estado gaúcho foi influenciado por projetos e organismos como o INSEA-ONU, criado com a participação de Read e Augusto Rodrigues. Havia o comprometimento tácito em efetuar local e mundialmente um projeto de educação para a paz. Era preciso reelaborar o conceito de arte como base fundamental do processo educacional, numa perspectiva ontológica e social.

A arte, nesse sentido, não como algo descartável ou fortuito, mas experiência constante por ser constitutiva do aprendizado humano. Algo para dar continuidade criativa à experiência do brincar na criança, atividade na qual ela exerce seu potencial de aprendizagem

acerca de si mesma e do mundo de modo prazeroso, mas igualmente laborioso, segundo seus próprios meios.

Uma nova concepção de subjetividade estava posta em jogo desde que a psicanálise, a psicologia e a antropologia haviam se afirmado como ciência de interação do ser humano com seu entorno vital. Nas décadas subsequentes se consolidariam pesquisas neurobiológicas, etnológicas e etológicas que ajudariam a complementar e modificar aquisições vistas como inovadoras em décadas anteriores. Vale lembrar o quanto a noção de corpo, estesia e ação criadora eram enfatizados nos escritos de Read como algo indispensável à experiência do fazer e do expressar artísticos, na possibilidade de refinar a sensorialidade para um sensível cognitivo/afetivo que fosse se aperfeiçoando com a reiteração e o exercício prático. Um exercício que, por si só, singulariza certos tipos de interação e conexão com a alteridade de modo diferente ao de outros meios, como os da ciência e da filosofia. O fator interação era para Read imprescindível para vincular ciência, arte e tecnologia, numa visão antecipada já de ecologia mental, social e ambiental. O lugar ideal para tais conexões era a educação e de responsabilidade estratégica para uma política de integração dos povos.

Havia a crença de que realçar a importância do estar junto politicamente era algo diferente das ideologias partidárias e das lutas fratricidas que até então haviam sido praticadas em nome de soberanias civilizacionais. Espaços em que as crianças pudessem inventar-se a si próprias, enquanto iam experimentando diferentes maneiras de lidar com materialidades, foram os objetivos das chamadas “escolinhas de arte” – não com o intuito de formar artistas, mas sim vivenciar o desenho, a pintura, as construções, a gravura, a modelagem, a escultura, enfim, o que as artes plásticas dispunham de ferramentas experimentais nesse sentido. Aprender fazendo algo, compatibilizando o corpo com o ambiente e o disponível para jogos criativos. A arte não apenas vista como experimento onde a culminância de uma teoria

ou de uma práxis fosse manipulável por forças que não vindas delas próprias. Resquício, evidentemente, de sua inclinação ideológica para o modelo de governo anarquista e de seu interesse pela filosofia de vida oriental.

Para Read, isso não era novo porque já fora objeto de especulação desde Platão, embora ao longo dos séculos nenhum sistema pedagógico houvesse apostado na possibilidade de que a base da educação fosse feita através da arte. Depois desse ideal grego, outros pensadores haviam ponderado sobre essa utopia: Schiller, Nietzsche, Dewey. Esse último com vistas a forjar condutas criativas para culminância científica dos afazeres de estudo, experiência e pesquisa.

Read acreditava no poder das artes para formar o ser humano integral, pois promovia o desenvolvimento de ações e interações conectadas com o dia a dia dos indivíduos, aberta a sonhos e devaneios da imaginação voltada para o devir.

Para mim um processo de criação coletiva surgiu do convite para instalar na Biblioteca Pública Infantil de Bagé uma escolinha de arte. As artes plásticas deveriam ser o foco do seu funcionamento, já que a biblioteca fora criada para ser um polo cultural que unia literatura, teatro de bonecos, além de estar localizada junto a uma escola de ensino fundamental. Já existiam outras escolinhas no estado e seguimos orientação da que havia no Rio de Janeiro e era orientada por Augusto Rodrigues e Noêmia Varela. Em Porto Alegre, por iniciativa de Alice Soares, e coordenada por Lara Rodrigues, uma dessas escolinhas servia como laboratório de expressão e criatividade para observação e experimentação de alunos e ex-alunos do Instituto de Artes.

A Escolinha Odessa Macedo, de Bagé, e a de P. Alegre foram então minhas primeiras fontes de referência. Como ocorria em outras cidades, havia estreita parceria entre escolinhas e cursos de formação de professores de arte que já contavam com uma associação (AESU-FOPE). A cada ano uma instituição se encarregava de promover eventos para reflexão acerca de como melhorar a ação da arte na educação

Entrar pelo meio em algo que já conta com uma história requer ir aos pressupostos teóricos tanto quanto participar da dinâmica operativa que os concretiza.

Essa contingência fez com que eu procurasse contextualizar os fundamentos filosóficos do Movimento. O livro de Herbert Read – Educação através da Arte (1943), e as propostas reflexivas publicadas pelo Movimento de Escolinhas, tais como chegaram ao sul, foram importantes para suplementar uma formação pedagógica bastante precária como era a do bacharelato nessa época.

No Brasil, tais noções vieram nutrir o desejo de atualização que lideranças pedagógicas, como a de Paulo Freire e Anísio Teixeira, vinham perseguindo para mudar o perfil da educação brasileira. Augusto Rodrigues e Noêmia Varela eram aliados no sentido de viabilizar estudos e experimentos na Escolinha de Arte do Brasil que chegariam ao Rio Grande do Sul através de publicações (Jornal Sobreart), cursos e eventos de atualização promovidos pela Divisão de Cultura da Secretaria Estadual de Educação.

O panorama que vai se delinear nos anos 70 e 80 no século passado é de intensa efervescência, embora obscurecido pelas palavras de ordem do sistema pedagógico, a quem a ditadura militar forçara adesão ao ensino tecnicista, e a quem o conceito de escola nova servia como justificativa operacional. Havia no estado mais de 20 escolinhas de arte, três (Bagé, Porto Alegre e Passo Fundo) já institucionalmente asseguradas por iniciativa de Antonietta Barone. Para que seu funcionamento fosse resguardado e ampliado para subsidiar projetos da educação formal, assessorando, fornecendo espaço de observação e pesquisa, essas três escolinhas passaram a se denominar Centro de Desenvolvimento da Expressão. Logo ocorreu um entrosamento salutar com as universidades locais, tal como em P. Alegre aconteceu com a Escolinha dos ex-alunos do Instituto de Artes. A prioridade, de início, era dada à educação infantil, mas por solicitação do sistema houve um alargamento desse foco a propostas endereçadas

a outras faixas etárias e, inclusive, a experiências de atualização para professores generalistas e especializados em arte.

Nesse ínterim, uma Reforma do Ensino (1971) se instaurou contribuindo para uma açodada aplicação de ideias de renovação para o ensino das artes. Licenciaturas de curta duração previam uma formação polivalente do professor, algo que motivou um descontentamento que foi se caracterizando aos poucos como necessidade de articulação política. Isso só aconteceria após 1978, ocasião do Encontro Latino-Americano de Educação através da Arte, realizado no Rio de Janeiro. Em 1977, no sul, o I Encontro de Escolinhas havia se concretizado com o intuito de organizar pauta a ser apresentada nesse evento. Nesse mesmo contexto de diversidade de ações, a cada ano, a AESUFOPE, Associação de Escolas Superiores de Arte, realizava um evento congregando representantes regionais para discutir a formação de docentes e maneiras de melhorar seu desempenho escolar.

Graças a um desses eventos ocorrido em Bagé, em 1983, propiciaram-se articulações que culminariam no ano seguinte no II Encontro de Escolinhas com a criação da AGA – Associação Gaúcha de Arte-Educação, da qual fui primeira presidente. A concepção dessa entidade diversificou-se das demais existentes no país (ANARTE, AESP), por seu perfil de núcleos regionais, enquanto que nas outras a criação partira das capitais e subnúcleos estaduais.

Na década de 80, mudam os conceitos de ensino das artes. Artes Plásticas começa a ser denominada de Artes Visuais para incluir novas ferramentas proposicionais, incluindo eventos nos quais o conceito de relação poética e estética entre o artista, a obra, o público e o modo de expor tornam-se diferentes maneiras de interagir através de diferentes modos de fruição. As imagens funcionam como ponto de encontro e fonte de desdobramentos em registros e definições que multiplicam o sentido de obra, assim como as narrativas que sobre elas se difundem. Nos anos 90, o que era centro em décadas anteriores, muda de rumo. Não mais havia desejo de ampliar os limites da

arte e sim testar sua capacidade de resistência na amplitude do campo social. O sentido de Educação Estética de Read parece manter-se ainda adequado aos novos tempos, embora tenham mudado as ferramentas de ação e o tipo de mobilização política dos agentes de sua implementação pedagógica. O cotidiano e a experiência do agora se tornam os campos de luta, os mesmos que ambigualmente propiciam os prazeres, a violência, a intolerância, a competição e o consumismo ajustam suas práticas banalizadoras, no que ficou patente como cultura visual atual.

Atribuo a persistência do ideal readiano ao fato dele ter reunido ciência, arte e tecnologia ao modo de pensar a arte, e a vê-la não como um instrumento de poder ou razão, mas questionadora da subjetividade humana, dos seus afetos e percepções em permanente mutação.

É sabido que a ciência tem se diversificado em modas. No século vinte o novo em ciência surgiu da filosofia, da psicanálise e da hermenêutica, como diferentes sistemas de pensamento para analisar e interpretar a realidade. Psicologia, antropologia, etnologia levaria à etologia e à bioética, a pesquisas da mente, que no final do século mobilizariam diferentes campos de ação em torno do conceito de singularidade, complexidade e transdisciplinaridade.

Após o término da ditadura havia um país a ser reinventado. Para não estender-me muito em informações, em nota ao final do texto, arrolo outros acontecimentos que tiveram efeito sobre ações e decisões assumidas no sul.

Retomando conceitos polarizadores das mutações ocorridas no sul, afirmo que há quatro décadas atrás era prioridade o claro esforço em consolidar as bases do processo criador na infância através da experiência com processos artísticos, tais como o desenho, a pintura, as construções, a modelagem, a observação e familiarização com a produção artística e o desenvolvimento estético advindo da ampliação das sensações e do aprimoramento de vivências do corpo

em movimento. A intenção era dar ao gesto a oportunidade de operar uma matéria e defrontar-se com prazeres e decepções que o embate com diferentes forças e formatos de atividade possibilitam.

Tudo isso, no entanto, não pode ser generalizado, pois a tendência é tornar-se superficial e inadequado, na medida em que depende de trabalhar com pequenos grupos e em condições favoráveis à expressão e à prática materializada. O regime de modernização científica e tecnológica que fez avançar muito aquém e além das artes a mudança de condutas da sociedade contribuiu para tornar obsoletas as práticas artesanais com que a educação pela arte proposta pelo movimento de escolinhas se pautava. Inúmeros empreendimentos surgiram até que no início da década de 90 surge o Projeto Arte na Escola, do qual outros integrantes do Seminário se encarregariam de comentar.

O que percebi é que da década de 80 para cá, momento em que supostamente haveria desmontagem da estrutura estabelecida no período da ditadura militar, os impasses permanecem, vemos faltar alternativas para avanços que então foram institucionalizados. Faltam dados sobre efeitos da arte-educação no sistema educacional como um todo. Em 1991, no Sul, ocasião em que coordenamos um projeto que articulava a Secretaria de Educação a onze universidades, a fim de orientar coordenadas para o ensino das artes, verificou-se que apenas 60 % dos professores eram graduados e que muitas vezes professores de outras áreas eram indicados para aulas de arte. A ideia niveladora era permitir que a língua nacional fosse o dispositivo norteador de toda área de comunicação e expressão, na qual educação física e artes se incluíam como atividades complementares ou suplementares. Uma aberração pedagógica. Algo muito diferente do que Read propunha que era a possibilidade da arte invadir a vida para qualificá-la. Enquanto isso os avanços em arte propugnavam novos conceitos e novas práticas, o que exigia que se pensasse a questão das diferenças étnicas, de gênero, de envolvimento corpóreo e virtual

como formas de pensar capazes de promover interferência do público, educação continuada, visão ecológica em conflito com o individualismo que fora traço da modernidade. A sociedade capitalista avançada ia traçando seu poder através de mecanismos autorreguladores de absorção das contestações, alterando os padrões de consumo e de busca de informações.

A procura de consolidar legalmente um lugar para a arte nos currículos demandou malabarismos linguísticos a fim de fazer-se entender por aqueles que decidem as estratégias pedagógicas, e isso em vários níveis de escolaridade.

As teorias ambientais de acompanhamento e injunção da arte na educação tornaram-se inclinadas a indagar processos de criação que se enquadrassem no exíguo tempo e espaço precário que o sistema de ensino concedeu ao fazer artístico. Os professores viram-se obrigados a aderir ao recurso das imagens e a métodos semióticos para dar conta das condições que a escola lhes oportunizava para trabalhar. Falar e mostrar a arte como uma linguagem, no entanto, não produz o mesmo impacto subjetivo e a mesma qualidade de ação que experimentar diretamente processos de transformação material demanda.

Vale salientar que sem a anterior articulação política das associações não se teria criado condições para o surgimento de uma Federação Nacional (FAEB). Três de seus presidentes viriam do Rio Grande do Sul: Ivone Richter, Marcos Pereira e Alice Benvenuti, tendo Luciana Loponte ocupado também a vice-presidência. Com o tempo surgiram outras parcerias e iniciativas, com o fortalecimento dos grupos de pesquisa em arte e sobre arte, com a inserção de componentes curriculares nos cursos de Educação, com as ações educativas promovidas por projetos e bienais.

A atual conjuntura social está possibilitando que novos processos de tribalização aconteçam, movidos por interesses específicos e envolvimento afetivo, não só no sentido de cumprir tarefas, progra-

mas ou injunções profissionais. São grupos que alimentam pequenas utopias a serem realizadas em rede, com ajuda dos meios de comunicação, muitas sem caráter meramente presencial. Cultivam o prazer de estar junto, de acreditar que na criação coletiva algo de especial acontece efetivamente e de modo molar, como diria Félix Guattari.

Como gostam de referi-los Auta e Mirela, operando em universidades, escolas, cultura, projetos, ongs, no sentido de encontrar meios para o exercício do fazer, apreciar, compreender e promover visibilidades e discursos envolvendo a arte e a educação estética com as quais tanto sonharam seus precursores mais apaixonados.

No tocante às universidades, Bagé, Rio Grande e Santa Maria inclinaram-se em desenvolver interação maior com a cultura local, e isso demandou uma visão ecosófica como afirma Félix Guattari, no sentido de tramar ações entre ecologia mental, ambiental e social. Tenho que registrar a importância que esse pensador teve em minha trajetória pessoal, pois foi sua ideia sincrônica de ecologia que motivou a forma com que passei a conceber a questão pedagógica da educação pela arte. Uma educação que, necessariamente, precisa ser praticada com arte antes de tudo o mais.

Em razão de eu ter assumido a direção da então licenciatura em Artes Visuais da URCAMP, optei por dar continuidade a processos que foram arrolados com a criação da AGA, da qual fui primeira presidente. O cargo me oportunizou criar um Centro que funcionasse política, cultural e pedagogicamente como educação continuada. A estrutura de oficinas, eventos e pesquisa que reuniu pessoas em novos processos de tribalização, se concretizou com a criação do CENARTE e com o Projeto ECOARTE, a partir dos quais um programa de articulação cultural, poética e estética possibilitou que ex-alunos, alunos dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, formal e informalmente, instaurassem procedimentos que se irradiaram socialmente de modo constante desde 1985. Havia um Jornal que publicava a preparação, os estudos, os comentários da comunidade e o encaminhamento de

projetos relativamente aos eventos realizados.

De modo semelhante aconteceu em Porto Alegre, Passo Fundo, Montenegro, Santa Maria e Pelotas, através de articulações que contaram com a colaboração de artistas, curadores, poetas, escritores, críticos de arte, historiadores. Projetos e Programas contaram com a participação operacional dos núcleos da associação, se destaca a atuação de pessoas que, de algum modo, afetivo ou profissional, estiveram comprometidas em dar continuidade a processos de valorização e atualização da educação pela arte. Não posso me furtar de citar nomes que deixaram marcas na história da Arte-Educação em nosso estado, desde os primórdios, já lá em meados do século passado até os dias atuais, ainda atuando em bienais, projetos, instituições, Pós-graduação, lideranças administrativas, técnicas, consultorias, etc.

Não se pode esquecer nomes como os de Alice Soares, Teresa Gruber, Lia Achutti, Maria Leda Macedo, Iara Rodrigues, Maria Lúcia Varnieri, Elvira Nascimento, Luciana Loponte, Miriam Anselmo, Maria Luisa Teixeira da Luz, Ivone Richter, Cleusa Peralta, Marcos Villela, Susana Rangel, Alexandre Schneiders, Alice Benvenuti, Góí, Mirela, Alberto Coelho, Maria Benites, Isabel Petry, Sandra Richter, Teresinha Cardona. Essas pessoas continuaram o que outras começaram, a seu modo singular, através de publicações, promoção de eventos, cursos, influenciando outras, compartilhando saberes e pesquisas, interferindo em espaços e instituições e mantendo viva a luta pela melhoria da educação pela arte.

Conversando com Frederico Moraes, curador da 1ª Bienal Mercosul, lembrava ele que questões fundamentais sobre a ação cultural das Artes Plásticas permanecem desafiando a maneira de produzir, fruir, expor, educar, interagir, compreender, pesquisar e ampliar a participação do público nas relações críticas e ético-estéticas oportunizadas pelas obras, pela vivência de processos poéticos, tudo o que precisa ser levado em consideração por críticos, historiadores, professores, curadores, galeristas, num cerco que viesse garantir a

continuidade de processos em andamento e abrir tendências para a vitalidade da arte.

A questão maior, segundo ele, é a de enfrentar os desafios da contemporaneidade, e a partir deles aproveitar o que os acontecimentos trazem de possibilidade de atualização.

No meu caso em particular, além do já referido, foram inestimáveis os estudos acerca da visão ecológica de mundo trazida por Félix Guattari, autor que me direcionou a pesquisar a obra de Gilles Deleuze. Guattari enfatiza a necessidade de se criar células de interação criativa que deflagrem politicamente movimentos de atualização sobre as condições do viver e do conviver cotidianos. Inclui o uso das ferramentas estratégicas que as poéticas contemporâneas estão disponibilizando, como foco de resistência ante os excessos de exploração dos recursos ambientais, sociais e mentais na atualidade.

A meu ver, somos todos parceiros na reinvenção do cotidiano que nos cabe viver, e isso implica desenvolver novas formas de tribalização, as que incluam o afeto, a tolerância, a generosidade como meio de resistir aos impactos destrutivos que diariamente nos ameaçam. Como não pensar numa revitalização da Associação de Arte-Educadores, com a formação de novos núcleos presenciais, agora enriquecidos que podem ser pelos novos dispositivos virtuais que a tecnologia contemporânea está disponibilizando a todos nós?

REFERÊNCIAS

Anais dos Seminários de Montenegro, do Seminário Estadual de Arte-Educação publicado pela URCAMP em parceria com a oficina de arte Sapato Florido da Casa de Cultura Mário Quintana, as obras de Read, Guattari e Deleuze, o livro de Ivone Richter, os meus próprios, as teses e dissertações que hoje se encontram nas universidades do estado e, preferencialmente, os registros que a AGA -Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul - hoje disponibiliza via Internet

ASSOCIAÇÕES, TRIBOS E SOBREVIVENTES: DIÁLOGO DE PESQUISA SOBRE A AG(U)A

Cleusa Peralta Castell¹

Início trazendo as memórias do movimento de arte-educação do qual faço parte. Preciso situar minha reflexão a partir de um fato inesperado, um chamado à reconstituição da história da Associação Gaúcha de Arte-Educação – AGA, num seminário de ensino da arte do qual participei anteriormente². Naquela ocasião, fui tomada de agradável surpresa ao deparar-me com uma pesquisa peculiar, o resgate do papel da antiga Associação Gaúcha de Arte-Educação – AGA, e seu legado político. A pesquisa, apresentada no formato de comunicação, transformava o quase desaparecimento dessa associação do cenário artístico numa metáfora plena de possibilidades. Preocupada com o espaço vazio deixado pelo protagonismo político da AGA do passado, a pesquisadora criou o construto: AG(U)A.

1 Arte-educadora e educadora ambiental. Doutora em Educação. Mestre em Educação Ambiental. Professora aposentada do ILA/FURG.

2 *I Seminário Internacional Ensino da Arte: Cultura Visual, Escola e Cotidiano*. Projeto Arte na Escola, Centro de Artes, UFPel, Pelotas /IFSul Campus Bagé, novembro de 2012.

Como água, a associação poderia rebrotar e fluir sobre novos veios. Resguardados os dados da pesquisa em comum acordo com a pesquisadora³ e sua orientadora, passo a destacar algumas questões com as quais dialoguei e que me auxiliaram a tecer algumas considerações sobre a história da AGA.

Entre algumas reflexões poéticas da autora, encontrei um texto que pretendia retomar as discussões sobre a concepção da arte na educação brasileira, *“para devolver a segurança aos vivos que pensam como eu e aos nossos mortos que aqui desfilarão ressuscitados”*. Transcorrido tanto tempo do início do movimento, no meu caso, exatos 28 anos, fiquei pensando se eu estaria entre os vivos ou os mortos! Mais adiante, descobri que o mais provável é que eu estivesse entre os sobreviventes dos áureos tempos da AGA. Textualmente, no dizer da pesquisadora Auta Inês:

3 Dissertação de Mestrado de Auta Inês Medeiros Lucas d' Oliveira, junto ao PPAAE/UFPel. Banca de qualificação do projeto de pesquisa. Fevereiro de 2013.

Alguns sobreviventes dos áureos tempos da AGA, do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil e do Movimento de Arte-Educação, líderes daquele movimento, também deixarão seus testemunhos, adensando as águas deste trabalho.

Mais adiante a dúvida retornou, já que a autora escreveu: “*evocar a desativada AGA e as tribos que ela envolve é, para mim, mover vivos e mortos e isso não se faz sob o sol do meio-dia*”.

Em relação a esse relicário, citei naquela ocasião, o nome de uma pessoa de importância fundamental para o nosso movimento, a arte-educadora Alice Bemvenuti, presidente do Núcleo São Leopoldo da época, que foi responsável por *ressuscitar a AGA estadual no ano de 1995*. A prova de que somos sobreviventes é estarmos juntas na mesa desse seminário, Alice, Auta Inês e eu (juntamente com os demais participantes), como resultado do mais recente resgate da AGA, 18 anos depois da iniciativa de Alice.

Em 1995, a jovem professora Alice me localizou com a intenção de convidar-me a retomar provisoriamente a diretoria que havia sido abandonada anteriormente por meus sucessores. A partir daí foi criado o conselho diretor da AGA, com as lideranças de Marly Ribeiro Meira e Ivone Mendes Richter, para que o fato não voltasse a acontecer. Mas a surpresa ainda permanece.

Assim, voltando às provocações iniciais decidi debruçar-me sobre os questionamentos da pesquisadora neste trabalho. São questões que atravessam uma linha do tempo de quase 30 anos de militância:

Que configuração a AGA adquiriu? Que espaços são por ela agora ocupados, quem são as pessoas que nela habitam? Os espaços e as lutas pelas quais sonhamos são os mesmos dos anos 80? O que mudou? Quais as prospecções para a arte-educação neste início de século e de milênio? Não terá chegado o tempo da revisão dos primórdios do movimento? O que sabem hoje os estudantes de artes sobre essa tribo e seu passado de lutas?

Há várias questões pontuais subjacentes a estas, que nos auxiliam a contar um pouco a história da AGA. Passaremos, então, a enumerá-las:

1. Sobre o movimento de arte-educação referir-se preferencialmente aos professores de Artes Visuais da Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Durante o período do qual participei havia, basicamente, duas áreas mais atuantes: além das artes visuais, o teatro, por influência de teatro-educadoras como Laís Aderne, Gisa Picosque, Ingrid Koudele e Neiva Bhons⁴, por exemplo. Os músicos sempre militaram à parte, organizavam-se em outras associações paralelas às nossas.

No caso da AGA, as colegas de Montenegro eram exceções, já que, especialmente, a arte-educadora Isabel Petry Kehwald, vinculada à FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro), sempre integrou o ensino de música ao movimento, bem como a dança. Da mesma forma, Ivone Mendes Richter, quando ainda vinculada à UFSM e por influência do seu ilustre esposo, o Maestro Frederico Richter, igualmente trazia os músicos ao movimento. Note-se, entretanto, que esses casos citados, no meu entendimento, eram apenas o resultado de um protagonismo militante, portanto, pessoal. Não caracterizavam um movimento autônomo do coletivo dos músicos, como pudemos constatar na continuidade de nossas intervenções junto à Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB.

2. Sobre a importância do movimento das Escolinhas de Arte do Brasil para a articulação da AGA

4 Daqui em diante passarei a citar diversos nomes de pessoas que fizeram parte do movimento de arte-educação, com as quais tive contato, sem a necessidade de registrar suas referências por tratar-se de contexto de minhas narrativas pessoais. Essas pessoas são conhecidas por seu trabalho emblemático como lideranças do movimento de arte-educação.

Este ponto é bastante complexo e até mesmo dramático. Embora no caso de Pedro Osório e Pelotas, onde a história das escolinhas esteve na raiz do movimento de criação da AGA, em outras redes municipais que não dispunham de escolinhas isso não ocorreu. O que presenciei na época em que fui presidente da AGA estadual foi uma divisão entre o movimento das escolinhas e o movimento de arte-educação vinculado à recém criada FAEB, por todo o país.

O que se configurava era de um lado a bandeira da autonomia da arte fora das escolas da rede oficial de ensino pelas escolinhas e, de outro, o engajamento da AGA/FAEB pela inclusão da arte nesses currículos oficiais. Note-se que me refiro principalmente à Escolinha de Artes da UFRGS de Porto Alegre, com a qual interagíamos diretamente. Outras escolinhas poderiam ter entendimento distinto, como a escolinha do CDE⁵, por exemplo. No recorte da pesquisadora supracitada,

após a exposição dos meninos ingleses e inspirado pelas teorias do filósofo inglês Herbert Read no livro Educação pela Arte (1943), Augusto Rodrigues amadureceu e pôs em ação um projeto acalentado há anos: trabalhar contra a opressão das crianças na escola, em direção a um novo processo pedagógico que fosse embasado na liberdade expressiva e na criação artística (LUCAS D'OLIVEIRA, 2013, grifos meus).

3. Especificamente, sobre o binômio Escolinhas e formação de professores(as), influências mútuas

⁵ Centro de Desenvolvimento da Expressão, uma instituição da Secretaria de Estado da Cultura, RS.

De acordo com a pesquisa:

Embora a determinação da lei, as universidades brasileiras ainda não ofertavam cursos de formação para professores de Educação Artística, o que gerou um hiato entre o cumprimento da lei e a qualificação de professores para trabalhar nas escolas. As Escolinhas de Arte do Brasil eram até então as únicas responsáveis pela oferta desse tipo de formação aos professores e, assim, continuaram atuando como “consultoras” até a implantação gradativa nas universidades de cursos de licenciatura curta e depois de licenciatura plena, com a duração, respectivamente, de dois e quatro anos de formação polivalente.

Essas consultorias não ocorreram em cidades que não dispunham de escolinhas, como Rio Grande, por exemplo. No caso da implantação da Licenciatura Plena em Educação Artística, da qual participei juntamente com outros professores, eu e o professor Fernando Mendonça, que havíamos estagiado na Escolinha de Arte da UFRGS, pudemos levar os fundamentos da educação através da arte diretamente ao currículo do curso novo. Esses preceitos não eram transpostos aleatoriamente, já que participávamos do debate *faebiano* em incansáveis viagens e participações em eventos e congressos pelo país. A partir desse ponto, podemos ir trazendo aproximações dessas memórias iniciais com o debate atual sobre o espaço e o tempo desse movimento de arte-educação. A AGA de outrora, das mobilizações por “telegramas”⁶ aos políticos, navega hoje por territórios virtuais, divulgando eventos, redimensionando e requalificando sua esfera de atuação política.

6 Nos tempos da militância as mobilizações eram feitas por campanha de telegramas às autoridades e demandavam um grande desgaste de energia, tempo e finanças. Hoje, entretanto, se quisermos, poderemos gerar milhares de assinaturas em poucos minutos em prol de uma causa comum.

4. *Em relação ao espaço virtual da AGA* questiona a pesquisadora:

Um grupo de discussões no espaço virtual. Terá esta se tornado a única configuração que tomou aquele forte movimento que mobilizou a geração de arte-educadores da qual faço parte?

A lista de discussão na web, mediada pela arte-educadora Luciana Loponte, mantém a AGA viva para o espaço de protagonismo coletivo, para marcar a nossa narrativa, para dar voz à nossa historicidade. Trata-se de um Grupo no espaço virtual: AGArs@yahoogrupos.com.br, ou tribo, como sugere a pesquisadora. Sobre a definição de tribo, nos diz o sociólogo francês Michel Maffesoli (2000:194), “as tribos são microgrupos que pontuam a espacialidade a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação.”

Não podemos subestimar a força política rizomática de uma ferramenta como essa, no que se refere ao protagonismo dos diferentes coletivos ou tribos. O sentimento de pertença ao movimento de arte-educação que sempre orientou nossas ações esteve impregnado de uma militância que hoje não mais se configura. O que precisamos capturar é o deslocamento conceitual do que antes significava um fim em si - o próprio movimento - para objetivos mais difusos e menos reivindicatórios da AGA atual, como estar juntos e compartilhar informações pertinentes à reflexão teórica atual.

Se por um lado, associações estaduais como a AGA e a própria Federação, FAEB, na raiz da luta por um espaço da arte, ainda impregnado das concepções libertárias (leia-se Herbert Read) dos anos 1980 e 1990, nos ensinaram a lutar e nos aqueceram em seu manto de estrelas da arte-educação ou do ensino de arte; por outro lado, hoje dispomos de meios e ferramentas para descobrir por nós mesmos(as) tudo o que precisamos saber. É tentadora a possibilidade de buscar nas redes sociais as pessoas que nos ensinaram, organicamente, a lutar pelo espaço da arte nas escolas e fora delas, nossas referências,

compartilhar seus escritos e suas narrativas e poder sentir o humano que sempre habitou essas estrelas, finalmente encarnadas.

Se antes nos guiávamos pelas constelações em campo aberto (obrigada Marly, Ivone, Laís, Ana Mae, Marcos, Afonso, Salvador, Mirian Celeste, Gisa, Goy, Alberto, Luciana, Alice, Isabel, Maria Helena, Mirela, Sandra, Nara, Celinha, José, Susana, Jovita e tantas pessoas queridas), hoje lutamos no aconchego de nossos ateliers e salas de permanência, portos seguros para a escrita de nossos artigos e conferências. Na rede, ou na web, compartilhamos ideias em alta velocidade. Mas dificilmente debatemos essas ideias, já que há espaço para todas simultaneamente. Estamos compartilhando uma infinidade de meios e mídias nos campos multidisciplinares da tecnologia, da arte e da educação, mas para que e para quem? O objetivo parece ter submergido e encontra-se em estado líquido, como a AGA aquática da Auta Inês.

Seduzida pela metáfora de uma realidade fluida, poderia pensar, com Zygmunt Bauman (2001), sobre alguns preceitos do que chama de modernidade líquida ou fluida, para essa reflexão. Bauman considera que vivemos no presente um deslocamento da busca dos *meios* para atingirmos nossos fins - tema dos ideais centrados num projeto de coletividade de um passado recente (oriundo de um capitalismo pesado), para a escolha de novos fins difusos e sedutores. No dizer do autor,

O que está em pauta é a questão de considerar e decidir, em face de todos os riscos conhecidos, ou meramente adivinhados, quais dos muitos flutuantes e sedutores fins 'ao alcance' [] devem ter prioridade - dada a quantidade de meios disponíveis e levando em consideração as ínfimas chances de sua utilidade duradoura (Bauman, 2001, p.73).

Grosso modo, o que vínhamos tentando construir no movimento pós LDB, ou seja, o embate pela garantia do espaço das artes no ensino fundamental e médio, referia-se, principalmente, ao *como fa-*

zer, aos meios que nos levariam a novos formatos de currículos apropriados para a inserção das artes no ensino fundamental, já que estávamos aparentemente atingindo nosso fim, como disse Auta Inês: como se fôssemos “felizes para sempre”. Entretanto, o que ocorreu a seguir mais se parece com um estado de marcha lenta do movimento, que coincidiu com a entrada das novas gerações e importantes aposentadorias, entre vivos e ressuscitados. O que temos para o momento? Menos preocupação com o formato dos currículos para as artes e muito mais o debate sobre o sentido das novas quatro áreas de arte no currículo.

5. Remando contra a maré: polivalência ou transdisciplinaridade? A polivalência era uma formação genérica do antigo professor de Educação Artística

Este foi um tema central no movimento. Uma vez que se lutava pela inserção das artes nas escolas, também exigíamos uma formação de alto nível. As licenciaturas curtas polivalentes foram responsáveis por formações consideradas “aligeiradas” e incapazes de sustentar os pilares dos currículos do ensino de arte nas modalidades de artes visuais, teatro e música em apenas três anos.

Com a retomada das licenciaturas plenas (na FURG a partir de 1986), buscamos aprofundar as formações específicas – outro problema surgiu, a dificuldade em manter duas formações: bacharelado e licenciatura, por falta de recursos nas universidades.

Mas, buscando entender a inquietação da pesquisadora, concordo que algo se perdeu, no caso, a integração entre as áreas de arte, o que chamo de *intradisciplinaridade*. Ainda remamos contra a maré em relação à carga horária desigual da disciplina de arte, frente às demais disciplinas.

Minha proposta pessoal tem sido a integração *intra, inter e trans disciplinar* em direção a um currículo – de fato – integrado para os anos iniciais do ensino fundamental. Minha interpretação dos preceitos de Read na contemporaneidade refere-se à arte como conheci-

mento na base da educação a partir de uma metodologia transdisciplinar⁷ (PERALTA-CASTELL, 2012).

A temática da *inter* e da *transdisciplinaridade* a partir das artes no currículo não é matéria nova. Ivone Mendes Richter criou em 1990, na UFSM, um programa de pesquisa interdisciplinar, o Projeto Água, em cooperação com um grupo de pesquisadores alemães, coordenado pelo pedagogo Dr. Wilhelm Walgenbach. Por conta dessa cooperação nosso grupo teve acesso à pesquisa sobre interdisciplinaridade no Instituto de Pedagogia das Ciências e da Matemática - IPN⁸, na Alemanha. No caso desse projeto, a partir da metáfora da água da vida, era possível criar construtos interdisciplinares com as diversas áreas de conhecimento, das ciências e das artes, do meio ambiente e da cultura.

Vários grupos das duas universidades e a ONG a qual pertencemos, o Núcleo de Monitoramento e Educação Ambiental – NEMA, puderam estudar, aprofundar e propor metodologias de educação ambiental integradas às artes. A partir desses estudos, criamos no coletivo de experimentos *inter* artes e ciências do ambiente, o conceito *arte-educação ambiental*, atual questão de pesquisa, presente em diversos trabalhos de Pós-graduação.

Ainda sobre esses estudos interculturais e interdisciplinares, podemos ressaltar o seu caráter de complexidade e estranhamento se comparados a outras formas mais usuais de focalizar o estudo das artes como conteúdos e/ou metodologias. Apesar da aparente dificuldade, há indícios de que os meios *inter* e *transdisciplinares* nos levam, de fato, a um currículo integrado para os anos iniciais do ensino fundamental (ver meu livro op. cit).

7 Ver meu livro: *Pela linha do tempo do grafismo infantil: um caminho transtético para o currículo integrado* (2012).

8 IPN, atual Instituto Leibniz de Pedagogia das Ciências e Matemática da Universidade de Kiel: Olshausenstrasse 62, D-24118 Kiel, Alemanha. Nesse Instituto desenvolvi minhas pesquisas em interdisciplinaridade Artes/Ciências para Educação Ambiental durante o Mestrado em Educação Ambiental: PPGA/FURG, Rio Grande, RS.

6. Sobre a pergunta: *Com quem e como se discute as atuais questões referentes ao nosso fazer, agora que não temos mais as reuniões da AGA?*

Poderíamos responder que temos a articulação da FAEB, enquanto força de representação, capaz de motivar a militância, por exemplo, quanto à inserção das disciplinas de arte nas escolas. Entretanto, a FAEB não tem a força reivindicatória de um sindicato, assim como a AGA nunca teve. Sobre isso, há falas e reflexões do Marcos Pereira nos documentos e anais da AGA/FAEB.

O papel dos congressos da FAEB e mobilizações da AGA sempre foi o de garantir a escuta das vozes de todos e todas em relação aos rumos do ensino de arte e à formação de novos grupos de protagonistas e novas demandas, atentos (as) ao cenário político e educacional brasileiro.

Nossas histórias foram narradas num tempo e espaço vinculados às instituições de origem, sejam associações municipais (como a AGA Rio Grande, AGA Bagé, AGA Pelotas, AGA Santa Maria, apenas para citar alguns polos que estiveram ativos em algum momento), estaduais (caso peculiar da AGA estadual que nem sempre esteve na capital, deslocando-se para os polos municipais, como Rio Grande e Pelotas) ou nacionais, caso da FAEB.

Por caracterizar-se como um *movimento* político suprapartidário, com um objetivo focado na abertura e qualificação do espaço da arte no meio educacional e cultural, nossas narrativas têm um compromisso com a ética e a verdade e a missão de recompor a mandala da nossa história comum. Respaldam nossa história oral recente os documentos que passaram pelas diversas diretorias, oriundas de congressos e assembleias. São atas, livros de presença, boletins informativos, materiais de divulgação (como as inesquecíveis camisetas, sacolas e adesivos da AGA da Alice, Goy, Alberto e Luciana), além de um material fotográfico que, aos poucos, vamos recuperando a cada encontro.

A resposta, portanto, à questão do debate em torno do nosso fazer é que, atualmente, não estamos articulados(as) em associações e núcleos locais presenciais, como a pesquisadora Auta Inês dispunha num passado nem tão recente. Entretanto, nós, os(as) *sobreviventes*, dispomos de meios virtuais de contato imediato para acolher esse debate. O que ocorreu, penso, foi um deslocamento do foco da discussão da formação do coletivo para o subjetivo, como tentarei construir adiante.

7.Quanto à pergunta: *Que contribuições poderemos tomar daquela época e daqueles valores da arte-educação, agora que vivemos em um contexto de emergente revitalização das humanidades?*

Minha resposta seria muito extensa, mas tentarei assim resumir: entreguei alguns documentos à pesquisadora para serem digitalizados, dos tempos dos quais participei ativamente como gestora e militante para contribuir com o registro dos objetivos e conteúdos pragmáticos do movimento. São boletins e correspondências que dão um testemunho da história da AGA de 1985 em diante e nosso estreito relacionamento com a FAEB. Penso que precisamos datar e situar nossas ações, compor a mandala de nosso conhecimento passado e presente, visualizar a centralidade do nosso compromisso com a arte e a escola, guardadas as espacialidades e as especificidades culturais dos grupos envolvidos.

É preciso entender que a luta pela arte na escola continua. A Arte ainda tem mais visibilidade em projetos sociais fora dos currículos oficiais. Auta Inês diz que: *saímos fortalecidos pela garantia do espaço da Arte nos currículos das escolas brasileiras na LDB 939/96. Isso soa hoje como o final dos contos de fada: “E viveram felizes para sempre...”*. E, ainda, retoma o panorama atual das escolas:

O tempo e o espaço que dispomos nas escolas ainda é exíguo. O pequeno número de aulas semanais em cada turma obriga os professores a trabalhar com várias turmas para cumprir a carga horária, muitas vezes se dividindo entre duas ou mais escolas, atendendo centenas de alu-

nos. Os profissionais responsáveis pelo ensino da arte, e quando falo em ensino da arte falo em arte que prioriza o conhecimento de caráter objetivo, nem sempre têm qualificação na área, ou, quando a têm, se detêm em uma única “linguagem”, perdendo de vista a dimensão integral da Arte que tínhamos nos tempos do Movimento Arte-Educação.

Ingressei no movimento em 1986, ao entrar para FURG como docente de Artes Visuais e de Pedagogia. Estive presente no evento (FLAAC) em Brasília em que foi eleita a saudosa Laís Aderne, a primeira diretora da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB.

Desde então, embora o movimento tenha avançado no que se refere ao debate com o Poder Legislativo, atuando diretamente com representações de arte-educadores junto ao Ministério de Educação, o texto de Auta Inês ainda é atual e a luta pelo espaço da arte na escola parece estar em refluxo. Atualmente temos mais problemas a resolver no currículo do que no início do movimento, se pensarmos nas quatro áreas artísticas demandadas pelas diretrizes e bases da educação: artes visuais, teatro, música e dança a serem acomodadas nos currículos sem uma solução metodológica viável.

O que avançou foi o debate aberto sobre as questões metodológicas do ensino da arte via programas de Pós-graduação e publicações de livros que passaram a orientar avanços teóricos no coletivo do movimento, cada vez mais complexo e multifacetado.

No meu entendimento, houve uma natural diversificação de tendências, por exemplo, os estudos multiculturais, as histórias e narrativas, os estudos da subjetividade, que, posso inferir, mudaram o rumo das reflexões, do embate político daquela época da militância para as poéticas visuais mais subjetivistas e menos contestadoras. Isso se deu pelo protagonismo de intelectuais orgânicos(as) que se fizeram na luta do movimento e sua imersão no sistema acadêmico, especialmente da Pós-graduação brasileira.

Por outro lado, emergiram tendências contestatórias, mais ligadas às questões de gênero (contribuição da Luciana) e ecológicas,

como Marly, Mirela, Rita, na qual me reconheço. Na guerra e paz do movimento, ficamos com uma tendência teórica mais generosa, mais ampla e interdisciplinar, que é a educação estética (do cotidiano), que ultrapassa os limites da arte. No meu ver, essa tendência dialoga com o princípio libertário de Herbert Read, fechando mais uma volta da espiral. Entretanto, há que se perguntar: quais metodologias seriam capazes de trazer a arte de forma transdisciplinar ao currículo? Vejo nessa questão mais uns 10 anos de militância!

Concluindo, se nos anos de 1960 a 1980 nos aproximamos da utopia anarquista de Herbert Read, na qual a arte invadia a vida e a qualificava (AVANCINI, 1995), e se nos anos de 1990 a 2000 nos constituímos como força de luta no coletivo do movimento de arte-educação, obtendo relativa garantia da permanência da arte no currículo, hoje não dispomos de utopias nem de distopias, como sugere Bauman (2001), orientadoras de fins coletivos para a boa sociedade: “Tudo, por assim dizer, corre por conta do indivíduo (p. 75)”.

Enfim, estaríamos em presença de outro deslocamento, da Política com “P” maiúsculo para a política-vida. Na primeira militávamos para garantir o espaço da arte para todos(as); na segunda, o foco estaria no subjetivo, no que as pessoas poderiam fazer para si próprias, no âmbito do privado.

Da ação coletiva do passado recente à rede de mobilização das tribos urbanas do presente, surgirão novas convocatórias?

O diálogo sobre a AG(U)A está em pauta novamente! Estou viva!

Retomando a pesquisa que desencadeou estas narrativas, me solidarizo com a autora, quando ela busca o paradeiro do que define como a tribo dos arte-educadores. *Como estabelecer um diálogo entre a instituição de ontem e as tribos de hoje?*

Agradeço, sobretudo, por haver morrido e ressuscitado diversas vezes nesta oportunidade para perceber-me viva no final, na tribo, passando por um rio de correntezas. Sinto-me em casa!

Pelotas, 7 de agosto de 2013.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, José Augusto. *A arte-educação cria elos com o cotidiano?* In: Anais do Simpósio Estadual de Arte-educação – A arte-educação e a construção do cotidiano. Porto Alegre, junho de 1995.

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

BRASIL, *PCN Arte*, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena Guaita. *Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado*. Rio Grande, RS: FURG, 2012.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MEMÓRIAS E IMAGENS DE UMA ANDORINHA NA ARTE E EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Luciana Gruppelli Loponte

*E tudo isso
Foi no mês que vem
(Vítor Ramil)*

Como lidamos com a memória? A canção de Vítor Ramil brinca com nossas narrativas de memória em que mesclamos passado (“E tudo isso foi”) e futuro (“no mês que vem”). Criamos a partir de lembranças eletivas, reinventamos o que vivemos, inventamos memórias. O que fazer com elas é um passo a mais. Lamentar-se, ressentir-se, olhar para trás de modo nostálgico e triste, dizendo “naquele tempo”, “no meu tempo...” é apenas uma escolha, não uma obrigação. Por outro lado, lembrar para redimensionar o vivido é abrir-se para a criação. Nietzsche opõe o ressentido ao criador, como nos indica Dias (2011):

O ressentido é um ser de prodigiosa memória: não consegue se desembaraçar de nada. Tudo fere. Os homens e as coisas aproximam-se indiscretamente demais, todos os acontecimentos deixam traços; a lembrança é uma chaga purulenta. Essa memória intestinal e venenosa é o espírito de vingança. O ressentido afugenta o desconhecido, evita o inesperado e impede a aventura; em suma, fossiliza o poder de criação. Por não ter o instinto de devir, deprecia a vida em transformação; sabe conservar a vida, mas não sabe fazê-la nascer (Dias, 2011, p. 80).

Por outro lado, o criador sabe esquecer, “não renega a tradição; pelo contrário, retoma-a para redimensioná-la” (Dias, 2011, p.80).

Afirmar a vida, exercer a vontade criadora é louvar a transitoriedade da vida, criar o presente, tirar o mel do passado, em vista de um futuro ignorado. Nas palavras do próprio Nietzsche (2003, p.39): “Amo aquele que justifica os seres futuros e redime os passados: porque quer perecer dos presentes”.

É com essa inspiração nietzschiana que retomo as minhas memórias de professora de arte que inicia sua trajetória no interior do Rio Grande do Sul no final dos anos 80, aliada aos movimentos sociais e políticos envolvendo arte e educação e além deles. Compartilho aqui cenas e imagens de uma “andorinha” nesse cenário. A nossa gestão do Núcleo Pelotas da AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação), de 1997 a 1999, intitulava-se justamente *Gestão Andorinha* e pretendíamos, com esse nome, lembrarmos que “só uma andorinha não faz verão”. O verão que queríamos era um movimento de arte e educação forte, capaz de fazer valer a conquista da obrigatoriedade do ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases e que esse ensino fosse da mais alta qualidade. A imagem de uma litografia de Escher, “Liberation”, de 1955, marcava essa nossa intenção naqueles primeiros boletins editados caseiramente com tesoura, cola e muita paciência. Quem éramos? Colegas do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, concluído na Universidade Federal de Pelotas em 1990¹, que já enfrentavam o desafio de ensinar artes nas escolas da cidade.

1 A nossa gestão tinha a seguinte composição: Alberto Coelho, Luciana Gruppelli Loponte e Eliane Soares Sá Britto como coordenadores; Irene Crestani e Cecília Borges como secretários e Donald Hugh Kerr Jr. (Goy) como tesoureiro.

Traço aqui uma espécie de cronologia afetiva e política sobre o contexto em que estávamos imersos a partir da minha leitura pessoal e subjetiva. A intenção não é reconstruir “a” história, mas compartilhar uma versão fragmentada a partir do meu ponto de vista pessoal, procurando relacionar o movimento de arte e educação no qual estávamos inseridos com outros movimentos sociais e políticos da época. Parto de algumas datas marcantes que pontuam a minha narrativa e minha formação como professora de artes visuais.

Antes das andorinhas, algumas cenas

Em 1985, o Brasil está em mudança, a ditadura agoniza. Últimas eleições indiretas, Tancredo Neves e Sarney são eleitos. Posse histórica, emocionante, com hino nacional cantado por Fafá de Belém. Tancredo Neves adoece, posteriormente acaba morrendo e Sarney assume definitivamente como presidente. Eu, 16 anos, concluindo o curso de Magistério descubro, atônita, o que as minhas aulas de História, Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) nunca ousaram contar: vivíamos uma ditadura, com perseguições, exilados, torturas, mortes, negação de direitos.

Um ano antes, em 20 de maio de 1984, na cidade de Bagé, era criada a Associação Gaúcha de Arte e Educação - AGA, com núcleos em Bagé, Porto Alegre, Santa Maria, Pelotas e Taquara. No primeiro Boletim, de setembro de 1985, algumas palavras inspiradoras:

A Associação, em termos de ação política, portanto, é algo bastante complexo. Ela deve ser especialmente crítica. Temos de conhecer para atuar. E também temos de nos tornar conhecidos. Por exemplo, quando mandamos um telegrama com sugestões para um ministro, faz muita diferença ele saber ou não da existência e das preocupações das associações a nível nacional.

Por isso, também é essencial o problema da comunicação. A pesquisa e a comunicação por certo trariam a mobilização e aí temos uma proposta política para a associação. Importa que façamos nosso próprio modo de pesquisa – precisamos de uma pesquisa de percepção. Fazer leituras nem sempre verbais. Documentar, divulgar, colher suges-

tões. Reformular. Fotografando, gravando, com o nosso jeito de fazer as coisas. Ou então, podemos ir mais longe, aprender a traduzir o não verbal para o verbal para que a gente possa ser entendida ou mesmo para conseguir verbas de pesquisa.

Não se pode pensar nisso tudo sem pensar também no que caracteriza a postura democrática da Associação e que começa com a descentralização.

Sendo o Rio Grande um caleidoscópio de culturas, diversifica-se consequentemente a atividade do arte-educador. A regionalização de núcleos concretiza essa democratização, pois o Conselho que irá gerir as estratégias da Associação será representativo dessa diversidade.

As publicações, as trocas de experiências, são vasos comunicantes para a mobilização e a pesquisa. É preciso deixar fluir ideias, aflorar experiências. Contestar. Debater. A divergência é própria de nossa época e possibilita-nos ver os dois lados de uma mesma coisa.

A criação de grupos de estudo terá de sair desta assembleia. Por afinidades ou por interesses. E, espero, por adesão e por compromisso, assim como criou-se a comissão de pesquisa. Não por decreto!

A tarefa é grande, mas possível. (Boletim AGA, n.1, set. 1985).

A criação da AGA e as palavras de ordem associadas ao movimento destacam a mobilização, a comunicação, a pesquisa, a troca de experiências em torno de arte e educação. A Associação surgia em meio à luta por garantia de direitos na Constituição e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que iria começar a gestar-se. Nesse momento, já se sabia da grandiosidade da tarefa. Com um grupo, tudo se torna possível.

Enquanto isso, eu começava a dar meus primeiros passos na profissão que abraçaria no decorrer da vida. Filha de professora estadual, uma mãe militante do CPERS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul), sendo uma das protagonistas de uma greve histórica de 96 dias no governo Simon no ano de 1987, com acampamento na Praça da Matriz em Porto Alegre. Algo daquele cenário político me capturava. Em 1985, acontecia o Primeiro Festival de Teatro de Pelotas, em que participei com o espetáculo de dança “No más, uma

cena gaúcha”, com o *Grupo de Dança da Galeria Quilombo*, depois *Grupo Pó Pelotense*. Depois de uma apresentação histórica em um teatro Sete de Abril lotado, ganhamos Menção Honrosa no Festival.

Ainda no ano de 1985, o final do curso de Magistério e a escolha pelo curso de Educação Artística no vestibular. Era uma maneira, ainda não muito consciente, de unir duas paixões: a arte e a educação.

Um mundo se abria na faculdade, através do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas na UFPel. Novos e grandes amigos, que permanecem até hoje. Novos horizontes de pensamento: pedagogia do oprimido, teatro do oprimido, os primeiros livros sobre arte-educação de autores como Ana Mae Barbosa, João Francisco Duarte Jr e Fayga Ostrower. Começo uma participação intensa no movimento estudantil através do Centro Acadêmico do curso e que envolveu a participação em outras instâncias e movimentos políticos na Universidade, como a primeira eleição direta e a campanha para nomeação do reitor eleito pela comunidade universitária da UFPel. O slogan que gritávamos nas ruas era: “*Reitor eleito tem que ser nomeado*”. Por vitória desse movimento, Amílcar Gigante assumiu a Reitoria. No curso, uma professora nos fala pela primeira vez na AGA.

Não sei se escolhi ser professora de Arte ou se essa profissão me escolheu. Fui capturada em algum momento da minha trajetória de vida pela arte e isso é irreversível. Como estudante do Curso de Educação Artística, estava sempre inquieta. Devorava os livros sobre arte e educação que encontrava na biblioteca, e eu e meus amigos Goy e Alberto queríamos (e íamos) ir a todos os eventos de arte e educação que pudéssemos. Acabamos presenciando alguns momentos históricos para o ensino de arte no Brasil (sem que suspeitássemos disso), como o 1º FLAAC – Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, realizado em 1987, em Brasília, evento em que foi criada a FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil, o 1º ENEARTE – Encontro

Nacional de Estudantes em Arte, realizado em Porto Alegre em 1988 e o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História, realizado em São Paulo, em 1989, em que tivemos a oportunidade de termos contato pela primeira vez com a chamada “metodologia triangular”, como se dizia na época. Éramos também frequentadores assíduos dos seminários de arte e educação que aconteciam na cidade de Montenegro. Esses eventos ampliavam o nosso entendimento sobre o que era arte e educação, trazendo para mais perto conhecimentos que estavam quase completamente ausentes das nossas salas de aula na Universidade.

Em 1989, acontecem as primeiras eleições diretas do Brasil depois de um longo período de ditadura. A disputa é acirrada e desigual entre Fernando Collor e Luís Inácio Lula da Silva. Votei pela primeira vez, participando ativamente da campanha eleitoral.

A nossa formatura foi em fevereiro de 1990, devido ao atraso de calendário causado pelas grandes greves de professores que enfrentamos no período. Meus colegas do curso formam-se com toda a pompa no Teatro do Colégio Gonzaga. Eu e a Eliane Sá Britto, de modo coerente com a nossa trajetória no movimento estudantil, optamos por participar da primeira Formatura Intercursos da UFPel, com a presença do reitor eleito e nomeado Amílcar Gigante. A formatura era uma grande peça de teatro na qual nós, formandos, éramos os principais atores. Encenamos um pouco da nossa trajetória da Universidade: vestibular, cenas cotidianas, aulas, professores que marcaram de um modo ou outro, experiências do movimento estudantil.

Em 1991, tivemos a satisfação de testemunhar o nosso primeiro CONFAEB (Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil), realizado em Porto Alegre e organizado por Ivone Mendes Richter, cujo tema era: *Ensino de Arte: Alienação ou compromisso*. Auditórios lotados, profusão de experiências e ideias e nomes internacionais importantes da pesquisa em arte e educação, tais como Elliot Eisner, Elizabeth Sacca, Rachel Mason, além das grandes referências nacio-

nais. Assistíamos a tudo, nos maravilhávamos, nos inquietávamos, mas ainda permanecíamos como plateia, no lugar de espectadores.

Nós, andorinhas: hora de voar

Depois de um tempo de inatividade e, principalmente pela inquietação da Alice Bemvenuti, o movimento da AGA ressurgiu em 1994, com o Núcleo de São Leopoldo. Depois foi retomado o Núcleo de Pelotas e Núcleo de Santa Maria. O ano de 1995 foi um ano efervescente, principalmente pela realização do *Simpósio Estadual de Arte-Educação: Arte-educação e a construção do cotidiano*, organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha, e Oficina Sapato Florido da Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre². Muitas coisas acontecem nos corredores e bastidores dos eventos: a AGA Estadual é retomada, procurando dar mais visibilidade ao trabalho que já vinha sendo realizado nos núcleos regionais. Em julho de 1995, a AGA-Núcleo Pelotas, Gestão Andorinha, toma posse³. Nossa carta de intenções, divulgada em um dos boletins feitos artesanalmente, indicava nossos propósitos esperançosos:

² O evento foi realizado de 20 a 23 de junho de 1995, com conferências de José Rivair de Macedo, Marcos Villela Pereira, Décio Pignatari, entre outros.

³ A diretoria tinha a seguinte composição: três coordenadores (Alberto Coelho, Luciana Gruppelli Loponte, Eliane Sá Britto); dois secretários (Irene Crestani, Cecília Borges); um tesoureiro (Donald Kerr Júnior – Goy). Havia também um conselho de representantes formado por membros da Secretaria Municipal de Educação (SME); da 5ª Delegacia de Ensino, das escolas particulares, da Faculdade de Educação, do Instituto de Letras e Artes, do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, do Conservatório de Música, ligados à UFPel, do Diretório Acadêmico do ILA, do CAVG (Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça), da ETFPel (Escola Técnica Federal de Pelotas).

Hoje um grupo de educadores comprometido com o ensino da arte na cidade de Pelotas reuniu-se com o objetivo de reativar o núcleo da AGA. Buscando dar novo impulso ao movimento de arte-educação estamos nos propondo a assumir a direção do núcleo-Pelotas com os seguintes objetivos: divulgar a Associação Gaúcha de Arte-Educadores (AGA); promover encontros entre arte-educadores e pessoas interessadas em arte e arte-educação (Boletim AGA – Núcleo Pelotas - Gestão Andorinha, 1995).

Mais adiante, revelávamos as concepções de arte que nos norteavam:

A arte é uma das formas utilizadas pelo homem na apreensão e leitura do mundo em que vive. Nesse sentido, entendemos a educação estética e artística como um elemento primordial na formação do cidadão. Considerando-se a escola como um espaço de produção de conhecimento, mas também como *locus* de socialização e de distribuição dos saberes socialmente produzidos, entendemos que esta não deve excluir da formação dos educandos o desenvolvimento da dimensão artística que envolve a cultura humana (Boletim AGA – Núcleo Pelotas – Gestão Andorinha, 1995).

A crença na importância da arte na educação era o que nos impulsionava. A nossa gestão realizou várias atividades, como palestras, encontros de estudo, encontros organizados em parceria com os núcleos de Santa Maria e São Leopoldo. Produzimos vários boletins de forma bastante amadora (na era pré-internet) e enviávamos por correio às listas de professores que tínhamos, custeando as despesas com o nosso próprio dinheiro de professores da rede pública de ensino de Pelotas. Chegamos a dar entrevistas em canais de TV locais, assim como em jornais da cidade. Participamos também da diretoria da AGA estadual (1997-1999) e parte do grupo integrou a gestão da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) presidida pela Alice Bemvenuti de 1996 a 1998.

O Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Campinas, em 1996, na PUC-Campinas, graças

à acolhida da professora Roberta Puccetti, foi bastante importante. Havia uma grande movimentação e expectativa em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em trâmite há quase dez anos no Congresso Nacional. A nossa apreensão era principalmente em relação à obrigatoriedade do ensino de arte na nova lei. Manifestações e protestos foram marcados em vários pontos do país. Finalmente, em dezembro daquele ano, a LDB é aprovada com o artigo 26 que tornava obrigatório o ensino de arte “nos diversos níveis da Educação Básica”. Era uma grande conquista, diante de todas as ameaças de exclusão da obrigatoriedade nos anos anteriores, o que poderia significar a extinção das artes no currículo escolar. Festejávamos, ainda que soubéssemos dos imensos desafios que nos aguardavam: garantia de qualidade desse ensino, atuação de professores de arte com formação específica, presença das artes em todas as séries ou anos escolares.

Permanecemos na AGA estadual até 1999, e conseguimos ainda manter a sucessão da nossa diretoria do Núcleo Pelotas por mais uma gestão, com um grupo presidido por Márcia Dias. O movimento começa a se dispersar: cada um de nós vai à busca de aprimoramento profissional, sofisticando e dando mais complexidade às temáticas em torno de arte e educação que nos interessavam e nos impulsionavam. Não éramos mais espectadores, mas nos assumíamos como protagonistas. Mudamos de lado, percebemos o quanto tínhamos também coisas a dizer, pensar, escrever, pesquisar: mestrados, doutorados, carreira profissional.

No âmbito nacional, os congressos da FAEB foram mantidos, mas as diferentes associações pelo país tinham dificuldade de continuar seu trabalho. Algumas associações mantinham-se fortes, outras dispersavam-se. Outros tempos?

A FAEB cria uma grande lista de discussão na internet em 2004, proporcionando que discussões e polêmicas importantes sobre arte e educação tenham seu lugar na rede. Em 2005, concluo

meu doutorado em Educação na UFRGS. No CONFAEB de Ouro Preto de 2006, componho a diretoria da FAEB como vice-presidente⁴.

No Rio Grande do Sul, após um vácuo de tempo em que nos dispersamos, demos início à lista de discussão da AGA na rede (<http://br.groups.yahoo.com/group/AGArs/>): surgem os Aganautas! A lista foi criada em 18 de junho de 2005, e é moderada por mim e por Maria Helena Rossi, professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Em outubro de 2013, temos 214 participantes e na lista divulgamos eventos, publicações da área, realizamos discussões sobre arte e educação. Abrimos a lista retomando o histórico da Associação e fazendo uma grande chamada aos professores interessados: “Estamos querendo recuperar este movimento e esta história. A internet hoje é uma ferramenta importante e pode nos ajudar nesta tarefa. Seja você também mais um AGANAUTA...”.

O início da lista foi uma grande alegria, os “dinossauros” da arte e educação do RS se encontram com as novas gerações de professores de arte do Rio Grande do Sul. Cleusa Peralta, uma das primeiras presidentes da AGA, vibra em uma das primeiras mensagens: estou viva!

E agora? Como tiramos o mel do passado? Como criamos novas possibilidades de articulação? Novos caminhos para a lista, rede social? Como incorporamos os novos movimentos políticos, muitos surgidos através das redes sociais, na nossa trajetória? A AGA teria condição de voltar a ser uma entidade jurídica? Poderíamos ser representantes regionais da FAEB?

4 Paralelamente, eu participava de um grande movimento de criação do GE (Grupo de Estudo) Educação e Arte na ANPEd (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), uma das principais entidades educacionais brasileiras. O Grupo de Estudo foi aprovado em Assembleia em 2006, iniciando suas atividades em 2007. Em 2008, foi aprovada a consolidação como Grupo de Trabalho (GT). O GT 24 –Educação e Arte tem tido intensa participação nas reuniões da ANPEd desde então.

Em relação ao ensino de arte no Brasil, os desafios permanecem. Diante do que encontramos nas escolas em todo o país, sabemos que a obrigatoriedade do ensino de artes não é tudo. Por todo o país, há falta de professores com formação específica em artes e atuação de professores sem formação continuada, o que continua se refletindo em práticas pedagógicas bastante tradicionais (LOPONTE, 2010). Temos ainda que enfrentar situações de polivalência na abertura de concursos, em que os professores são impelidos a trabalhar com todas as linguagens artísticas, independentemente da sua formação ou interpretações da legislação por parte das secretarias de ensino e escolas que desfavorecem a presença de um professor com a formação devida.

No entanto, é preciso apontar o que temos hoje: maior facilidade de comunicação e mobilização, ampliada pelas novas formas de relações que a internet proporciona; muita informação e novas publicações sobre arte e educação (que nem sempre chegam aos professores); um número crescente de pesquisadores na área, oriundos de Programas de Pós-graduação em Educação e/ou Artes, mais projetos governamentais tais como o PBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) ou o Mais Cultura nas Escolas (Ministério da Educação e Ministério da Cultura) e, principalmente, motivos para continuar reivindicando espaço para arte e educação.

Nossas crenças sobre a importância da arte na educação perderam a ingenuidade que nos movia, no entanto, sofisticaram-se, aprimoraram-se. Todos nós, que nos envolvemos em todo esse movimento, pautamos nossas atuações profissionais impulsionadas por essas crenças: contribuimos para a formação de novos docentes em todos os níveis de ensino, produzimos e disseminamos conhecimento na área, estamos vivos! Na continuidade do movimento de arte educação capitaneada pela nossa querida AGA, nos indagamos: temos andorinhas dispostas a continuar voando juntas?

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas, 1970, p. 30).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTEDUCAÇÃO – AGA, ano 1, n.1, set. 1985.

AGA – PELOTAS, Gestão Andorinha, Boletim, 1995.

DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte/educação/arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 226-244.

NIETZSCHE, Friederich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

O NÚCLEO DA AGA EM PELotas: RELATOS DE UM PROFESSOR MILITANTE

Alberto Coelho

Década de 90. Ano 1995. Local: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG). Reunião da AGA, Associação Gaúcha de Arte-Educação. Pauta: eleição da nova diretoria do Núcleo Pelotas. Presentes: professores de arte de Pelotas. Resultado: foi eleito o prof. Alberto Coelho como presidente junto com os componentes da chapa, Luciana Loponte, Donald Kerr Júnior (Goy), Cecilia Borges, dentre outros.

Foi assim que começou uma gestão cujo singelo nome “Andorinha” insinuava o desejo de fazer movimentar por esses ares professores de arte interessados. Prolongando o clima propício da estação, primavera de 95, reinstaurávamos o núcleo da Associação em Pelotas, o qual havia, nos anos 80, aproximado os professores das redes públicas e privadas, que trabalhavam com o ensino de arte em sala de aula.

Nessa época acentuava-se a discussão dos termos *Educação Artística* e *Arte-Educação*. Qual a melhor denominação? O quanto elas representavam o novo contexto dos anos 90, inaugurado pela ideia de arte como área de conhecimento? Como não queríamos mais ser identificados? No final das contas, para além de nomenclaturas, o que valia mesmo era a vontade de ser um professor de arte envolvido com discussões e práticas que focassem um fazer pedagógico “signi-

ficativo”. Era esse o mais importante objetivo dos nossos encontros: qualificar o ensino de arte em sala de aula. Tudo isso em um tempo onde não havia imposições quanto à qualificação de um professor, nem a “ditadura *lattes*”, nem a classificação do *qualis*, nem o ingresso em programas de Pós-graduação ou outras ações que se impõem hoje, nesse pacote que representa a vida laboral de profissionais da educação, e de outras profissões também.

A revoada de andorinhas pelotenses que viria a sobrevoar, se alimentar e fazer verão, trabalhando como núcleo, tomou impulso em um evento da *Sapato Florido*, na Casa de Cultura Mário Quintana. Era setembro, 1995. Durante o seminário houve uma reunião que contou com a presença de professores já envolvidos com a AGA, como Marli Meira, Cleuza Peralta, Suzana Rangel e Marcos Pereira. Discutimos sobre a Associação em âmbito estadual quanto às condições de organização dos professores, a necessidade de atuações políticas no campo da educação, e em defesa da obrigatoriedade da arte, a organização dos professores em Núcleos articulados com uma direção estadual, etc.

Nessa tarde também se encontrava presente a figura que iria ser chave para minha entrada no núcleo de Pelotas, minha amiga e

professora de arte Alice Bemvenuti; com ela os ventos sopravam sempre mais fortes. E continuam soprando! Com essa “companheira de luta e de desejos” senti a empolgação necessária para reestruturar a AGA. Nosso grupo em Pelotas agia em sintonia com “Alice e cia”, turma que se articulava lá por São Leopoldo, e também com Santa Maria, onde a AGA estava representada realizando eventos. Muitos projetos, modelos de documentos, impressos, ideias produzidas por Alice, serviram para o Núcleo Pelotas agilizar suas ações com os professores associados.

No período da Gestão Andorinha/ AGA, além da busca pela qualidade no ensino da arte nas práticas pedagógicas dos professores da rede, também havia a necessidade da militância em favor da manutenção da obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica, assunto em pauta na conjectura político-educacional no Brasil, com os encaminhamentos para a formulação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Foi com a lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que se estabeleceram as leis e as diretrizes da educação nacional.

Participei de muitos momentos de mobilização; éramos professores de arte de todo o Brasil, de outras associações, de outros estados brasileiros, a militar. Após muita pressão às autoridades que compunham as comissões que estavam encarregadas em redigir a LDB em seus artigos, conseguimos que o ensino de arte se constituísse como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura do aluno”, como consta na redação final da lei que até hoje garante espaço de trabalho aos professores de arte nas escolas brasileiras.

A AGA enquanto associação de professores militantes se sentiu compensada com os resultados, mas sabia que muito havia de ser feito a favor do ensino de arte, no sentido de sua “qualidade”, de seu “significado”. A obrigatoriedade nos garantia o espaço de trabalho da sala de aula, mas como qualificar o ensino, como atender aos alunos em suas necessidades culturais, estéticas, artísticas, como trabalhar

arte para além de sua concepção erudita, problematizando práticas tecnicistas e espontaneístas, dentre outros aspectos, se mostravam como metas a serem perseguidas.

Assim, no decorrer de nossa gestão Andorinha foram muitas as reuniões. Lembro que havia o pagamento de uma anuidade para a AGA, em contrapartida dávamos um retorno aos associados para justificar seus investimentos. Planejavamos encontros para “troca de experiências” que viessem minimamente a qualificar nossas aulas, discutindo práticas pedagógicas em fóruns de debates ou seminários, ou simplesmente em reuniões semanais ou quinzenais, buscando modos de atuar em sala de aula comprometidos com nossos alunos, com nossa profissão, com a arte e com a educação.

Discutíamos sobre as rotinas mais elementares de sala de aula, como a falta de material para atividades (assunto recorrente na época), a dificuldade de outros professores entenderem a importância da arte na educação, a busca por “receitas” metodológicas, os problemas com o desenho mimeografado e as datas comemorativas, as cobranças por parte da direção das escolas em fazer do professor de arte o “festeiro” da escola, um tipo de produtor cultural. Na época, metade de minha carga horária de trabalho era desenvolvida na SME (Secretaria Municipal de Educação), como Supervisor de Educação Artística, o que facilitava o acesso aos professores de arte da rede de Pelotas, para entregar, via escaninho, o material de divulgação da AGA, como os boletins informativos, os convites para eventos, as chamadas para o preenchimento da ficha de associado, e outros.

Na época me deslocava de escola em escola para dar aulas de arte. Vida de professor concursado. Atuava em várias séries da Educação Básica. Meio polivalente, meio tecnicista, meio espontaneísta, às vezes o “festeiro”, entrava e saía de salas de periferia cheias de crianças de todas as idades. Escolas públicas de Pelotas, Rio Grande e Morro Redondo. Tempo em que a bandeira do PT (Partido dos Trabalhadores), hoje enrolada e guardada em algum lugar esquecido,

me acompanhava em épocas de eleições. Olivio Dutra, Lula, Marroni eram as figuras políticas que me inspiravam, me faziam acreditar num mundo melhor. Tempo em que minhas calças tinham nome, “calça -beg”, e que vestir-se com cores contrastantes era o último “grito da moda” - muitos verdes, vermelhos, amarelos...

Com os núcleos de São Leopoldo e de Santa Maria fizemos o evento denominado “1º. Circuito Estadual de Arte-Educação”. Recebemos Lucimar Bello como convidada itinerante, palestrante-oficineira que viajou para as três cidades do estado. O Fórum de Debates também foi um evento organizado pela AGA Núcleo Pelotas que contou com a participação de vários professores de arte de Pelotas, como Ruth Rejane Lerm, Roberto Barbosa, dentre outros. Para palestrar sobre a nova LDB convidamos o prof. Mauro Del Pino, da Faculdade de Educação/ UFPel.

Vejo que a atitude de viver utopias, de apenas acreditar em alguma coisa vivida naquele momento presente, era suficiente para que eu assumisse a presidência da AGA, primeiro no Núcleo Pelotas e depois na AGA Estadual. Constituíam-me professor de arte na escassez de materiais expressivos e de espaços físicos apropriados, na manualidade do giz de cera e folha de ofício, na falta de alguma verba para o ensino de arte, e sempre a favor de uma formação atualizada e continuada para os professores de arte de Pelotas. Era um fazer, trabalhar, inventar, movimentado pelo desejo, produção de saberes que aparecia em cada evento, em cada projeto de atuação, como na organização de um boletim informativo, feito na precariedade (utilizava-se folha de ofício, cola e xerox), com dinheiro investido do próprio bolso.

Fazia-se por acreditar, fazia-se por entender que era importante a presença da arte nas escolas, mas com um ensino que estivesse sob a responsabilidade de um professor formado, mesmo que isso não fosse garantia de muita coisa.

Apesar de toda nossa militância, passando décadas repetindo as mesmas palavras, parece que não esgotamos um discurso que

ainda se faz necessário sobre a AGA chegar aos ouvidos dos outros, de outros professores, para dizer: a arte está na escola porque toda criança precisa de arte, arte não é lazer desinteressado, arte não é distração sem recolhimento, arte é conhecimento produzido pela vida, quem faz arte tem a certeza de que está vivo.

Fomos construindo a história da AGA nos dois anos da gestão Andorinha, depois o trabalho teve continuidade com a professora Márcia Dias que assumiu a presidência entre os anos de 1998 e 1999.

No ano de 2000 meu ingresso como aluno no Programa de Pós-graduação, curso de Mestrado em Artes Visuais da UFRGS, dava início a investimentos mais particulares. Sentia que chegava o momento de dedicar tempo a minha vida profissional, no sentido de atualizá-la, ampliando as possibilidades de um trabalho docente qualificado e de uma melhor remuneração. Logo após, em 2005, dei prosseguimento à pesquisa com o doutorado, no mesmo programa, voltando ao IFSul (Instituto Federal Sul-rio-grandense) em 2009, onde desenvolvia minhas atividades docentes desde o ano de 1996.

Passadas quase duas décadas daqueles acontecimentos, hoje avalio minha trajetória, minha vida de professor de arte, minha militância. Caso eu não estivesse envolvido com essa “tribo” de arte-educadores talvez muito do que se passa comigo hoje não poderia ser contado, pois não existiria, ou não viria a se fortalecer. Professores de arte apaixonados, pessoas que apareceram em meu caminho e me deixaram marcas, produziram um jeito de ser ou de pertencer ao mundo dos professores por tudo isso que consigo relatar nesta breve escrita documental.

Encontro-me com Gallo (2008) que me ajuda a compreender o que vivemos, a partir das afirmações do italiano Antonio Negri, filósofo que identifica duas atitudes na vida, complementares e ao mesmo tempo distintas, a de profeta e a de militante.

Vivemos num tempo de professores profetas e de militantes. Na verdade, mais militantes quando nos vemos em um contexto de

movimentos sociais e políticos. Assim, se o professor profeta anuncia o futuro, o militante produz cotidianamente o presente para possibilitar um futuro. É Gallo quem desloca essas ideias para o campo da educação, dizendo:

Não fica difícil falarmos num professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio mundo, opera ações de transformações, por mínimas que sejam. (2008, p. 59).

Atuamos no sentido de uma militância quando alternamos uma experiência discursiva com uma outra, a do “acontecimento”, fluxo de intensidades que se abre a correntezas. Militante, portanto, posicionado para produzir a possibilidade de algo novo, buscando construir coletivamente. São muitas as lutas. Utopia? Talvez sim, mesmo que seja algo não muito bem cotado nos dias de hoje, como nos diz Guatari quando escreveu em 1992, propondo colocar nela “uma carga de realismo e de eficiência” (1992, p. 188). A utopia menos como um lugar que não existe e mais no sentido de uma comunidade possível, um “povo por vir”.

E a existência, ou subexistência da AGA hoje? Como fica essa discussão? Entendo que a continuidade da AGA está implicada com a capacidade que temos de trazer gente nova ao fronte. Engrossar nossas trincheiras. Para que a AGA siga viva, e não como um passado atualizado por poucos, é preciso de mais adeptos, talvez jovens em início de carreira envolvidos com as causas do movimento, sejam elas quais forem. Caso contrário a AGA será uma lembrança, um tempo bom vivido por um grupo de professores que não tiveram herdeiros. Como uma cultura primitiva que morre posto que sua existência está atrelada à oralidade da tribo. Se os velhos morrem vai com eles todo o saber. Se todo jovem se torna velho um dia... Cultura que não ganha

adeptos fica como bem imaterial de um povo. Fica, mas na memória, ou como dados registrados em fotos e livros para futuros projetos de algum pesquisador.

Assim, é evidente que, se ninguém mostrar interesse em assumir alguma parte na continuação da história da AGA, concluiremos, com muita lástima, que não há mais razões para a AGA existir, pois ela deixou de atender à necessidade de organização dos professores de arte. Porém, se acreditarmos que nem tudo está perdido, que sem que se perceba possa haver uma movimentação invisível que levaria a AGA adiante, como uma pequena chama, um virtual a se atualizar nas cinzas de um braseiro, aí temos que soprar para alimentar esse resquício, resíduo de calor que poderá ser foco de um grande incêndio por vir. Quem quer ser sopro? Quem quer ser chama?

REFERÊNCIAS

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GALLO, S. "Em torno de uma educação menor". In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In.: PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina. A era das tecnologias digitais do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: A ESTÉTICA DO SENSÍVEL

Donald Kerr Jr.

O artigo apresentado pretende demonstrar que a estética do sensível pode ser afetada pela concepção de arte como sensação e de educação como esquecimento, trazendo deslocamentos importantes para que se compreenda o ensino de arte na contemporaneidade. A partir destas considerações, se consideramos que a invenção e a criação deveriam estar no centro do processo de aprender/ensinar arte, essas tornam-se perigosas, pois lidam com o inesperado e o imprevisível, um desenho teórico metodológico que necessita “de ferramentas específicas e abertas aos movimentos, às intensidades e a percorrer o traçado de uma trajetória em constituição” (DIAS, 2012, p. 25). Um outro encontro da arte com a escola, uma proposta que se afasta da cópia, da norma, da regra ou da própria ideia de mimese.

Entendendo-se o currículo em artes como (trans)formação e como invenção, segundo Dias, pode-se dizer que “[...] os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando à mudança comportamental, à aplicação de técnicas de teorias [...]” (2012, p.29)

A (trans)formação de professores e alunos de forma inventiva não se separa do modo de fazê-la, está sempre em processo, é um princípio ético-estético-político que anuncia a diferença entre (trans)

formar e capacitar. Pensar dessa forma é distanciar-se da lógica da informação e investir na experiência estética compartilhada entre formadores e formados nos encontros com as artes.

Nesta escrita, é a partir da construção cartográfica do professor-investigador em artes que se pensa em produzir outras formas de ensinar artes, outras possibilidades, esperando que professores e alunos apostem em inventar seu próprio processo com ética-estética-política, expandindo a possibilidade de deformação e de (trans) formação, não se fechando nem se preocupando em dar forma ao futuro. Ao optar por esse processo cartográfico o professor provoca o imprevisto, o inesperado, algo tão presente nos processos da arte. Segundo DIAS “ao provocar deslocamentos uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto.” (2012, p.31)

Ainda segundo a autora, essa forma de proposição pode apresentar uma forma de problematização permanente e de rivalidade, “promovendo uma estética da existência que liga produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e prática de um modo que não é nem o dos saberes ditos tradicionais, nem aquele vinculado a uma prontidão para a ação construtiva.” (2012, p.31) Essas seriam estratégias que se abrem à desnaturalização e podem aproximar-nos

de ações improvisadas focadas na invenção.

Passar-se-ia a compor uma nova forma de ensinar e aprender, entre as imagens, entre os sons, entre os movimentos, entre as afecções, relacionando subjetividade e formação. “Y esa relación podría pensarse como experiencia, a un que entendendo experiencia de um modo particular. La experiencia seria algo que nos passa. No lo que passa, si no lo que nos passa.” (LARROSA, 1996, p. 18)

Muitos atravessamentos ocorrem neste mundo contemporâneo. Em questão de minutos, forma-se uma rede de informação – imagens da arte, cinema, músicas, shows, catástrofes climáticas... Todos os dias, a vida se compõe com fatos, episódios, eventos, mas nesse mesmo tempo quase nada nos afeta, nos passa. Parece que há um anestesiamiento diante da vida. Pode-se saber muito, mas esses saberes pouco ou nada mudam as concepções e modos de funcionar com a vida. Pouco ou nada mudam as concepções e modos de funcionar com a docência em artes.

O lugar que esta escrita pretende ocupar, o que ela procura problematizar, não se refere nem às questões relacionadas às emoções e aos sentimentos, fundamentadas na filosofia existencial e humanista, nem às questões que envolvem a cognição. Ela rejeita distancian-do-se de um saber que diz: “*Já conheço os métodos e sei como aplicá-los! Estou pronto para exercer minha profissão!*”, depoimento que reafirma nossa limitação criadora. Muitos são espectadores de um mundo de informação e hierarquia, estão submissos a tudo e a todos no ensino das artes. Acredita-se que se faz necessária uma despersonalização da docência em artes. Essa busca começa pelo afastamento de um discurso centrado em um “eu”, que afirma ser professor de artes, ser aluno, ser pedagogo. Ao contrário, aqui se deseja pensar em um indivíduo que adquire um sistema de apropriações em seu nome quando realiza um exercício de despersonalização, chegando a “pensar por si mesmo”, ou seja, a aprender, mas um aprendizado que o liberta das imposições das instituições e do próprio “eu”, esse “eu”

definido, previsível e verdadeiro em relação aos universais.

Vive-se um mundo instantâneo. Essa é uma relação com o conhecimento que, segundo Jorge Larrosa, não é uma experiência. Pensar em ensino de arte como experiência supõe “cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. (LARROSA, 1996, p. 19)

Pensar em ensino de arte como uma relação de produção de sentido. Como um texto, uma imagem, um som, algo que nos envolve, que nos faz pensar, que modifica nossa percepção e nosso afecto. Há uma necessidade de ser capaz de escutar, de estar atento. Um professor e um aluno que não tem essa capacidade de escuta, de atenção, poderá ter cancelado seu potencial de formação e (trans)formação.

Para que se possa escutar o outro, uma vez que esse processo é uma relação, o outro deve permanecer outro. Não é tolerar o outro, mas simplesmente ser outro. Assim, quem sabe, se poderia afastar de uma educação “Maior”, uma educação somente centrada na tecnociência ou em modos sensório-motores.

Nessa estratégia de pensamento, apostou-se no ensino da arte não como modelo “Maior” ou norma hegemônica. Apostou-se muito mais em algo como uma multiplicidade, rizoma, como um agenciamento, sem uma autoridade, sem verdades universais. Optou-se por pensar em (trans)formação do ensinar/aprender como algo incerto, como a ideia de risco.

Por outro lado, temos a continuidade do querer, a memória da vontade, que potencializa ao homem ser calculável, regular, uniforme, necessário para sua própria representação, o que garante seu futuro, o que ao fim e ao cabo é o que a escola promete. Pensando assim, seria uma atuação de semelhantes, optamos por entre semelhantes. Um discurso que a escola adotou, “somos todos iguais”. O que se propõe em educação é a produção da diferença, uma vez que só é diferente o que é semelhante, ai já temos a produção de outra ideia

de educação, por dentro dela mesma. Uma produção da diferença que, segundo Jaques Rancière, se refere a essa experiência com a diferença como um regime sensível, como uma divisão do sensível que se constitui em modos e designação de posições e funções do sujeito sobre o comum.

As práticas artísticas são maneiras de fazer que interveem do que fazem sobre o lugar comum, de como potencializam (trans) formações e afastamentos aos clichês. Essas maneiras de entender as práticas da arte adquirem uma maior amplitude e complexidade de significados, como ações que produzem uma experiência coletiva através dos modos de fazer.

Esses modos de fazer arte podem ser práticas que geram maneiras de perceber e ser. As práticas artísticas atribuem funções que localizam as maneiras de fazer e os modos de ser do indivíduo, como também distribuem a legitimidade e visibilidade desses modos possibilitando uma reterritorialização de pensamentos em arte e não de reprodução em arte.

Uma das formas de pensar os saberes em artes pode ser através da visualização de eixos inter-relacionados que auxiliam na organização das abordagens pedagógicas: Produção artística, apreciação estética, contextualização e compreensão das artes como construção cultural e social (abordagem triangular, fazer, apreciar e conhecer história da arte).

O ensino de arte que se propõe procura paisagens não visitadas, busca um mundo desconhecido da escola. Segundo Deleuze, estamos acostumados a pensar, em aprender através da verdade e da contemplação; no entanto, para que se aprenda, faz-se necessário uma violência ou uma força. Essa proposição está no livro dedicado a Proust. A partir das lições de Espinosa, Deleuze afirma que seria uma besteira pensar que a tristeza nos faz aprender algo, seria um ensino da felicidade. Já na relação professores e alunos, nem tudo está sob controle. Somente com a condição de exterioridade o aluno pode re-

conciliar-se com a solidão e utilizar o ensinamento do professor para criar algo novo, não previsto na própria relação.

Pode-se criar algo novo, que não está previsto na relação entre professores e alunos, quando um processo de aprendizagem não se centra nos processos de soluções de problemas, mas sim quando se submete à invenção de problemas em artes, à experiência de problematização em artes. Isso é produção de saberes em artes. Buscar na diferença, na experiência estética e no esquecimento, a produção de uma educação menor, transformadora, refletir e intervir esteticamente na experiência ética e política do cotidiano, articulando arte e vida, sem gerar desde o território da arte um saber que está diretamente implicado na produção de uma ética e uma política do comum, aprendendo com as imagens, sons, movimentos a reinventar-se como pessoa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991; *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998; *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. (org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FARINA, Cynthia; RODRIGUES, Carla. (org.) *Cartografias do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade. Foración estética y política de losensible*. Porto Alegre: Editora Evagraf, 2009.

Loponte, Luciana ...[et al]. *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Erechim: Edelbra, 2012.

LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes S.A, 1996.

RANCIÈRE, Jaques. *La división de losensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca, 2002.

UM TEMPO PARA TER TEMPO: FORMAÇÃO DE MEDIADORES DA 9ª BIENAL DO MERCOSUL/PORTO ALEGRE

Diana Kolker Carneiro da Cunha¹

O breve texto apresentado lança-se à impossível tarefa de traduzir para escrita acontecimentos tão difíceis de mensurar quanto o alcance de uma supernova???. Tecer uma análise sobre a formação de mediadores da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, dando conta de sua dimensão poética, enquanto ela está em pleno andamento, é uma tarefa delicada e muito desafiadora, sobretudo quando estamos imersos no processo de criação e realização do objeto de estudo. Ainda assim me arriscarei a lançar um breve olhar sobre esse processo, sem a pretensão de delimitar entendimentos únicos ou definitivos para tais experiências.

Si el tiempo lo permite

*Se o clima for favorável
Si el tiempo lo permite
Weather permitting²*

1 Supervisiona a Formação de Mediadores da Terra, na 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre. É educadora, historiadora, pós-graduada em Pedagogia da Arte (UFRGS), integrante do Coletivo E de arte educadores.

2 Um corpo de curadores é responsável por esta edição da Bienal do Mercosul, tendo como curadora geral e diretora artística, Sofía Hernandez Chong Cuy, e Curadora de Base, Mônica Hoff.

O trilingue título da 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre carrega consigo uma diversidade de sentidos e provocações que a tradução torna ainda mais plural. A começar pela sua natureza condicional: se o clima for favorável. A frase, antes de expressar a ação - ou mesmo um possível sujeito da ação - já denuncia que há determinadas, mas imprevisíveis condições para que esta se faça possível. Algo que nos diz respeito depende de fatores que fogem (será?) ao nosso controle. Aponta também para uma indissociável relação entre homem e natureza: as ações do homem afetam e são afetadas pelos fenômenos naturais.

Deslocando o olhar da conjunção condicional para a palavra clima, esta pode referir-se ao perfil traçado pelas sucessões do tempo, da temperatura, precipitações, condições atmosféricas de determinada região, mas o termo clima também pode ser utilizado em um sentido figurado, referindo-se às condições psicológicas e afetivas. É comum o uso das expressões: “Há um clima entre eles”, para dizer que entre duas pessoas existe atração ou repulsão, ou “o clima daquele local não é bom”, que diz respeito a uma impressão subjetiva e não atmosférica de determinado espaço.

Em meteorologia o clima diz respeito à média das variáveis do

tempo de dada região. Para traçar um perfil climático de um lugar, no mínimo, trinta anos de estudos e análises são necessários sobre as variações do tempo. Mas já que visamos a abrir as possibilidades, podemos pensar o tempo como divindade, invenção, convenção, duração, movimento ou como diferença. Mas qual a relação do clima e do tempo (incluindo todos os seus significados e efeitos) com a atividade artística e educativa? É possível tecer previsões sobre as mesmas? Como criar estratégias que tenham a potência de afetar o clima, de questionar ou alterar o tempo?

Formação de Mediadores - Um passeio no tempo

Ao longo das edições da Bienal do Mercosul, a formação de mediadores vem destacando-se como uma de suas principais ações. Ocupa, inclusive, um período mais longo do calendário da Bienal do que a própria mostra. Na 9ª edição, entendemos que a formação não se dá apenas no período que antecede a mostra, mas que perpassa toda a experiência com a Bienal, até o encerramento da exposição e, quem sabe, para além dessa.

Mônica Hoff (2011), coordenadora geral do projeto pedagógico da Bienal do Mercosul e curadora de base da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, refletiu sobre a trajetória dos cursos de formação e as diferentes concepções que os nortearam ao longo das edições. Desde a primeira edição, quando os educadores ainda eram denominados como monitores, já se realizava uma preparação da equipe que iria atuar na mostra. Nas três primeiras edições da Bienal do Mercosul os objetivos pedagógicos concentravam-se especialmente na aproximação do público com a produção artística contemporânea e apenas estudantes de artes visuais podiam participar da Bienal como monitores. Toda a formação voltava-se ao par transmissão/recepção da informação, centrando-se nos temas referentes à mostra e à história da arte. Dessa forma, tomando emprestadas as palavras de Mônica Hoff (2011, p.111), “As discussões acerca da arte estavam limitadas

apenas às discussões acerca da arte.” A partir da 4ª edição, com a noção de mediação, introduzida por Mirian Celeste e Gisa Picosque, o público passou a ser percebido, pensado e convidado a participar. Na 5ª Bienal do Mercosul o curso de formação de mediadores se abriu aos estudantes de outras áreas além das artes visuais. Essa abertura correspondeu ao entendimento acerca do caráter transdisciplinar da arte, bem como à compreensão de que antes de qualquer visitante das mostras, os mediadores são o público primeiro da Bienal do Mercosul. Novamente, conforme Mônica Hoff:

Se a Bienal do Mercosul é realmente uma instituição de formação, isso se deve em grande parte a essa experiência. E mais do que gerar público para a própria Bienal, gera também mão de obra pra lá de qualificada para a cidade, uma vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, gestores, curadores, em algum momento das nossas vidas, fomos mediadores (HOFF, 2011, p.117).

A 6ª edição inaugurou um novo capítulo na história da Bienal do Mercosul e seu fundamental papel formador. O Projeto Pedagógico tornou-se permanente, contando com a coordenação pedagógica e operacional de Mônica Hoff e Ethiene Nachtigall Decker, respectivamente. E ainda, a contar dessa Bienal, a cada edição um curador pedagógico passou a ser convidado a compor a equipe curatorial - cargo que foi ocupado por Luis Camnitzer, Marina De Caro, Pablo Helguera e, finalmente, por Mônica Hoff. Ainda que na 6ª edição o curso de formação de mediadores tenha permanecido fiel ao formato de palestras, os mediadores foram estimulados a atuar de forma ativa e autoral. “Mais do que dar informação detalhada sobre obras e artistas, o mediador prepara-se para pensar com o público” – afirmou Camnitzer (2009, p.16) a respeito da preparação da equipe de mediadores. De lá para cá, seu papel foi pensado, estudado, questionado, transformado e ampliado. Na 7ª Bienal se alcançou as nuvens quando foi incluída a plataforma de ensino a distância, possibilitando a partici-

pação de pessoas de outras regiões do país e do Mercosul no curso de formação de mediadores. Ainda nessa edição, os professores da rede de ensino do Rio Grande do Sul foram convidados a participar da formação de mediadores e a atuarem como professores mediadores no período de exposição. Na 8ª Bienal o molde das tradicionais palestras sofreu uma fissura, incluindo a realização de atividades práticas em espaços expositivos ministradas por educadores convidados, como Amir Parsa e Rika Burham, e o Laboratório de Mediação, ministrado pelo Coletivo E.

Em 17 de maio de 2013, dia das Telecomunicações, lançamos o Programa Redes de Formação da 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre, uma iniciativa que integra mediadores, professores, curiosos e apaixonados por arte. O programa interconecta duas redes: a rede da Terra, cujas atividades e ações são realizadas presencialmente em Porto Alegre, região metropolitana e cidades do interior do Rio Grande do Sul; e a rede da Nuvem, cujas atividades de formação são realizadas através de uma plataforma de Educação a Distância (EAD) e da articulação com instituições tutoras, tais como museus e instituições culturais, que complementam a formação dos mediadores oriundos dessas cidades.

Na 9ª edição da Bienal, o núcleo de mediação realiza uma série de atividades que foram pensadas especialmente para aqueles que pretendem atuar como mediadores na mostra. Dentre as atividades, incluem-se palestras, laboratórios de mediação, residências em escolas e espaços de educação e uma experiência de imersão e produção poética, chamada *momento pólen*³.

3 Momento Polén é uma das atividades de formação de mediadores realizada através de uma rede de parceria com variadas instituições. Consiste em uma vivência de curta duração em um local que realize atividades completamente diferenciadas (em termos profissionais, sociais ou ambientais) com relação a atividades cotidianas do participante. Após a vivência o participante deve elaborar uma produção poética de formato livre.

Todavia, todas as atividades são abertas aos interessados, possibilitando o diálogo e a partilha de experiências. O projeto pedagógico se constitui, portanto, como um grande ativador da rede de professores, mediadores e público interessado. Trata-se de um programa experimental tanto no sentido de uma empiria exposta às condições do tempo e à imprevisibilidade, mas também no sentido de criar condições favoráveis à experiência de seus envolvidos.

Uma condição: Afetar e gerar afeto

A educação é considerada um organismo vivo dentro e fora dos espaços da 9ª Bienal do Mercosul. Ela é uma força e um estado de espírito, é afeto e afeta, é pensamento e ação. Ao considerar isso, o projeto pedagógico dessa Bienal pretende afetar e gerar afeto, fazendo da experiência algo significativamente transformador na vida das pessoas que participam da Bienal (HOFF, 2013).

Vivemos em um tempo de transbordamento de informações (visuais, textuais, sonoras, olfativas, gustativas) com as quais temos que lidar, responder, opinar. Preocupamo-nos com o trabalho, com a vida pessoal, com as contas a pagar, com esse ou aquele programa de televisão, com os assuntos em pauta nas redes sociais. A própria Bienal do Mercosul é um evento que entra na agenda local, mesmo entre aqueles que não são familiarizados com o campo da arte. Precisamos ver e opinar a respeito, mas são tantas demandas e tão pouco tempo... Como promover a tal experiência transformadora? Jorge Larrosa, fala que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar

muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p.24).

Criar com os públicos climas favoráveis a uma experiência, conforme a descreve Larrosa, não é tarefa nada simplória e não há uma fórmula para provocá-la, pois será sempre algo pessoal e intransponível. Ainda que um grupo experencie coletivamente uma situação, a maneira como a mesma acontece em cada um é genuinamente singular. Uma pessoa pode ter uma experiência com um trabalho artístico, um filme, um livro ou um encontro com outra pessoa, mas outras podem passar pela mesma situação e nada lhes ocorrer. Todavia, um mediador tem a potência de criar condições para que isto aconteça. Quer dizer, o mediador pode nos convocar a abrir nossos olhos para ver mais e com mais calma, para arriscar novos modos de perceber, pensar e sentir, pode aguçar nosso olfato, tato, audição, pode desacelerar o tempo até dissolvê-lo.

Compreendemos que a experiência na exposição não se limita ao ensino da arte como disciplina. A mediação não se configura apenas como meio para trabalhar as questões específicas do campo da arte, mas também como um meio de discussão e pensamento sobre o nosso ser/estar no mundo. As obras em exposição configuram-se como cartografias movediças onde podemos trafegar livremente. Os caminhos escolhidos e os meios de transportes também são passageiros. Com as obras em exposição passeamos pelo mundo, pelo tempo, pelo pensamento. É na vida que os mediadores buscam as ferramentas para pensar a arte com público. Tanto quanto é na arte que os mediadores buscam as ferramentas para pensar a vida com o público. Isso não é apenas uma estratégia didática para facilitar a “compreensão” da arte, mas um entendimento de que a arte não está apartada da vida. Segundo Jacques Rancière:

O espectador também age, como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas e em outros tipos de lugares. Compõe o seu próprio poema

com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa imagem pura a uma história que leu ou que sonhou, viveu ou inventou (2012, p.17).

Portanto, se esperamos que o mediador cumpra essa pretenciosa missão de provocar no público uma experiência significativa na exposição, entendemos que o próprio mediador em formação deve ser sujeito dessa experiência. Para afetar o outro ele precisa se deixar ser afetado. Como seria, então, essa formação cuja principal pretensão é afetar e gerar afeto?

Tempo para poesia, tempo para educação

[...] mesmo com o boom recente de práticas artísticas que se valem da pedagogia e que criam estratégias discursivas muito semelhantes, ou mesmo idênticas, à prática da mediação, ainda assim, são raras no território brasileiro as experiências em/de mediação que atuam numa zona de autonomia poética não condicionada a metodologias pedagógicas. E as metodologias artísticas – pergunto-me todos os dias ao levantar –, onde estão? (HOFF, 2013.)

Forças Gravitacionais, Universo em Previsão, Choque Térmico, Distúrbios Atmosféricos, De afluentes e efluentes. Esses são alguns dos títulos dados às palestras que compõem o cronograma do programa Redes de Formação, reunindo artistas, curadores, acadêmicos, técnicos e trabalhadores, que contribuem com suas áreas de atuação e pesquisa em torno dos temas relacionados ao projeto curatorial. Certamente, alguns se perguntaram (ou se perguntarão) onde está a arte nisso tudo? Nós respondemos: justamente nisso tudo! Assim, as palestras são mais do que fontes de informação sobre as temáticas da mostra. Elas são pensadas de maneira poética e compreendidas como a possibilidade de um encontro com o desconhecido, de uma experiência marcante e sensível.

Se nas primeiras edições da Bienal do Mercosul “as discus-

sões, acerca da arte, estavam limitadas apenas às discussões acerca da arte,” na presente edição, repetidas vezes Mônica Hoff nos lembrou das palavras de Décio Pignatari (1976): “na arte interessa o que não é arte” e complementou “na mediação interessa o que não é mediação.” E assim, onde se supunha haver fronteira, há fluxo. Todas as ações que perpassam as redes de formação na 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre pretendem primar pela experiência, pela potência, pela poesia, pela invenção, pelo encontro, pelo pensamento, pelo movimento, pelo afeto. Podemos chamá-las de poéticas educativas.

Os Labs de Mediação são uma das principais atividades de formação dos mediadores da 9ª Bienal do Mercosul. São laboratórios que visam a promover experiências através do exercício de mediação e da realização de práticas poéticas. Desde a abertura do programa Redes de Formação, convidamos diversos artistas e educadores para coordenação de laboratórios semanais em diferentes espaços da cidade de Porto Alegre e região metropolitana. Tais convidados recebem um tema disparador, uma provocação em forma de texto, que relaciona as práticas poético-pedagógicas da mediação com uma temática que perpassa a proposta curatorial da 9ª Bienal. A partir desse tema, os convidados desenvolvem dinâmicas e proposições em algum espaço da cidade. Foram realizados laboratórios em museus de arte, de ciência e tecnologia, no jardim botânico, na Orla do Guaíba, em um espaço de reciclagem, na Praça da Alfândega, nas estações de trem, no parque, numa escola, etc. Através da própria experiência e da relação com o grupo, as questões relacionadas à mediação, à arte e à vida são pensadas de forma plural. Os labs são nossos golpes no tempo, são presentes (em todos os possíveis sentidos que essa palavra possa ter). Proporcionam momentos de trocas e vivências que incorporam as diversas áreas de formação dos participantes, mas também deslocamentos e experiências que escapam do nosso cotidiano e propõe a invenção de novas maneiras de estar no mundo e se relacionar com as pessoas.

No Lab coordenado por Luis Guilherme Vergara e Jessica Gogan, denominado: *Da medida de um rio: a mediação da nascente à foz*, os mediadores foram convidados a sair à deriva pelas estações do trensurb, na cidade de Porto Alegre, munidos de dispositivos de registro e coleta, como máquinas fotográficas, papel e lápis, gravadores, seus olhos e sua pele. Na deriva, as palavras e equações geradoras Fixo + Fluxo; Transporte= Metáfora; Agitação ≤ Construção; Passagem × Passageiro; Presente Σ Presença deveriam alimentar a experiência de observação. Os mediadores receberam dos ministrantes uma folha de papel com breves instruções, que incluíam orientações como: “Respirar e caminhar à deriva; Observar; Acolher o que está ao redor; Conversar sobre possíveis (i)mediações; Dou-ações poéticas, etnográficas, jornalísticas e afetivas”. Juliano Gomes, professor de Filosofia e mediador, fez o seguinte registro durante a sua coleta:



Juliano Gomes. Flixo. 2013.

Juliano costuma fazer uso do trem como transporte para a escola onde trabalha. Quando solicitei que ele me falasse um pouco sobre essa foto, ele disse:

“Pra mim esta foto representa justamente o FLIXO... lidamos sempre com o tempo fixo... relógio... mas há momentos de tempo fluxo, como a sensação de que a viagem de trem durou mais ou menos naquele determinado dia... e é muito simbólica, pois pode ser entendida como um tempo pra ir e outro para voltar, o meu tempo com certeza é diferente quando estou indo trabalhar e quando estou voltando pra casa...”

No laboratório coordenado por Valquíria Prates, intitulado *El niño / La niña: os fenômenos atmosféricos e as condições climáticas no contexto da mediação*, em grupos, os participantes foram orientados a realizarem uma obra instrucional de Yoko Ono e outra de

Marjetica Potrc com as pessoas que circulavam no espaço público⁴. A realização e mediação dos trabalhos deveriam acontecer simultaneamente e a maneira como isso seria feito devia ser planejada pelos grupos. Eles também deveriam registrar a experiência através de fotos, vídeos e gravações em áudio. No dia seguinte, reunidos para conversar sobre a experiência, foram retomados alguns conceitos e questões fundamentais sobre a mediação em exposições de arte: O que significa o erro na mediação? De que “climas” estamos falando quando nos referimos à mediação? Que elementos e corpos orbitam nesse campo? Como se atraem e como se repelem? A que tipos de intempéries estão expostos? Que situações as alterações climáticas podem ocasionar no campo da arte e da sua mediação?

Não levamos um pacote fechado com receitas sobre como realizar uma mediação. A escuta é uma parte essencial do processo, já que os mediadores possuem suas próprias vivências com educação, na escola, universidade, museus e na própria Bienal. Interessa-nos saber como cada um deles pensa a educação e criar algo a partir desse encontro. Poderíamos falar em des-formação de mediadores, visto que esperamos que os mediadores da 9a Bienal sejam educadores, mas também artistas, inventores, descobridores, mágicos, cientistas, crianças, astronautas. Esperamos que os mediadores afetem e deixem-se afetar.

4 *Peça de voz para soprano, Yoko Ono*

Grite

1. Para o vento
2. Para a parede
3. Para o céu

1961, outono

Marjetica Potrc

Como derrubar um muro:

É fácil.

Feche os olhos,

Se concentre,

E sopra.

Esperamos que eles tenham o desejo de inventar novas maneiras de experimentar o tempo e a si mesmo. Dessa forma, concebemos uma formação onde arte, educação e a vida habitam o mesmo território movente.

REFERÊNCIAS

CAMNITZER, L; PÉREZ-BARREIRO, G. *Educação para a arte/Arte para a educação*. Porto Alegre 6ª Bienal do Mercosul, 2009.

HOFF, Mônica. *Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul*. In: HOFF e HELGUERA. *Pedagogia no Campo Expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

_____. *Mediação (da arte) e Curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está*. São Paulo: Trama Interdisciplinar- v.4-n.1- 2013.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

RANCIÈRE, J. *O espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MODA E O ENSINO DE ARTE

Laura Ferrazza de Lima¹

O ensino de arte na contemporaneidade é certamente um desafio, como é o próprio ensino de forma geral. A escola disputa espaço com inúmeros espaços atraentes e perigosos, como a internet, por exemplo. Frente a um mundo virtual, dominado pela imagem e de caráter imediatista, o ensino escolar deve proporcionar aos estudantes uma visão crítica para que possam filtrar a avalanche de informações e imagens com as quais convivem todos os dias. Dentro dessa perspectiva devemos pensar o ensino da arte de uma maneira verdadeiramente interdisciplinar. Levar o conhecimento sobre as imagens e mostrar que elas trazem em si sentidos e discursos que transcendem sua estrutura interna.

1 Doutoranda em História pela PUCRS com pesquisa na área da História da Moda e da Arte e bolsista CNPq. Mestre em História pela UFRGS. Atua como consultora, dando palestras e cursos sobre temas relacionados com a moda e a arte. Email: laura_de_lima@yahoo.com.br e Blog: lasmeninasmoda.blogspot.com.

Nesse processo de atualizar a reflexão e o pensamento acerca da arte, um caminho pode pensar a interação entre ela e outras manifestações visuais. A imagem transcende a esfera da arte, mas ambas mantêm relações importantes que podem ser levadas para dentro da sala de aula. Um dos fenômenos da contemporaneidade que está mais presente no cotidiano é a moda. Ela nos desafia diariamente, nas bancas de revista, nos jornais, nas ruas, na internet, na televisão, no cinema, em nosso ambiente de trabalho, na sala de aula, em nossos armários e defronte ao espelho.

A fim de incluir o tema da moda no ensino da arte é preciso transcender a visão que o senso comum apresenta sobre o mesmo. Afinal, o que é a moda? Essa pergunta essencial não é tão simples de responder. Podemos afirmar que ela se trata de um fenômeno histórico-social caro à cultura Ocidental. Ela representa de certa forma uma mudança constante que atinge o conjunto de uma sociedade. Se expressa pelo desejo constante por novidades.

Desde que existe cultura e sociedade, a indumentária se faz presente. Afinal, podemos dizer que “o homem é um animal vestido”, brincando com a frase de Aristóteles. Contudo, é importante diferenciar o fenômeno da moda e da indumentária. Essa última refere-se a

tudo que portamos junto ao corpo, ou seja, roupas, armas, armaduras, etc. O termo não carrega consigo a carga de uma manifestação humana mais ampla. Já a primeira é um fenômeno histórico relativamente recente. A partir do Renascimento esse hábito cultural passou a acompanhar os indivíduos na construção de identidades, na expressão estética e no convívio social. Ele relaciona-se com a centralização das sociedades Moderna e Contemporânea na figura do indivíduo.

A necessidade da mudança é uma componente importante do fenômeno da moda. Ela “tem por essência nunca durar para se renovar perpetuamente...” (MONEYRRON, 2007, p. 20). Essa ânsia pelo novo é uma das marcas da relação entre a moda e a modernidade. Ela pode ser percebida pela origem da própria palavra. Moda pode derivar do latim *modus*, que significa modos ou maneiras. Porém, seu uso no sentido da busca pela mudança nas vestimentas só aparece após o advento do termo modernidade, do qual ela também poderia ser uma derivação.

Charles Baudelaire em sua obra *O pintor da vida moderna* associa a moda e a modernidade. Através da famosa figura do *flanêur*, o sujeito que passeia incógnito pela cidade moderna e que não deixa nada escapar a seu olhar aguçado. Entre os alvos de sua observação estão as mulheres onduladas e as belas crianças, felizes por estarem bem vestidas. (BAUDELAIRE, 1996, p. 22). A moda tornou-se cara à compreensão dos fenômenos modernos, por ser quem sabe o principal deles. “O desenvolvimento da moda foi um dos eventos mais decisivos da história mundial, porque indicou a direção da modernidade” (SVENDSEN, 2010, p. 25).

Precisamos ainda estabelecer a relação mais importante para incorporar a moda ao ensino da arte, como esses dois campos se relacionam? Existe uma ligação formal entre elas, uma vez que a estrutura dos trajes pode ser pensada em relação às construções arquitetônicas de um determinado período. Construir uma roupa pode ser tão complexo quanto planejar um edifício. Um exemplo dessa influência mútua aparece no final da Idade Média, quando podemos

visualizar estruturas formais que se assemelham na arquitetura gótica e na indumentária da época. O arco ogival, com sua extremidade pontiaguda e triangular aparece refletido nos sapatos utilizados por homens e mulheres do período e mesmo nos chapéus de tipo pontiagudo (imagem 1).



Imagem 1

Há ainda uma intensa relação entre o entorno social de uma época e as roupas usadas por uma determinada sociedade. Mudanças profundas no funcionamento social, na economia e na política aparecem refletidas de alguma maneira nos trajes. Um período e um local ricos em exemplos nesse sentido é a Inglaterra da era da Revolução Industrial. No século XIX a transformação da paisagem urbana decorrente da instalação das indústrias refletiu-se na indumentária masculina. As indispensáveis cartolas foram inspiradas pela arquitetura das chaminés das fábricas (imagem 2).

Outro exemplo do mesmo período, mas na moda feminina, é o chapéu estilo boneca. Durante a primeira metade do século XIX esse modelo de chapéu foi muito utilizado. Ele lembrava a forma dos baldes de carvão utilizados para transportar o

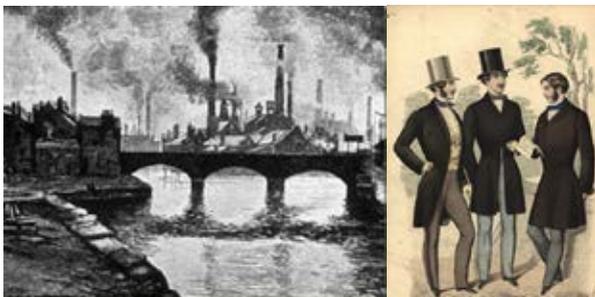


Imagem 2

principal combustível da Revolução Industrial. Além disso, conferia às damas que o usavam um aspecto respeitável e davam ao rosto feminino um ar de proteção e mistério (imagem 3).



Imagem 3

Além desses exemplos quase anedóticos, existem relações muito mais complexas entre a arte e a moda. Uma delas refere-se à aplicação da filosofia estética. As noções que cada época pensa e aplica para a arte também servem para pensar e compreender a moda. Ambos os campos compartilham noções de gosto e de beleza que se expressam em suas manifestações visuais. Esse último ponto é muito importante, pois a arte e a moda manifestam-se principalmente de maneira visual. As imagens criadas por elas estabelecem trocas, essas podem ser melhor vistas do que ditas.

Um espaço no qual podemos observar as relações visuais entre a arte e a moda é a imprensa ilustrada de moda. Criada no século XVIII e produzida inicialmente com gravuras realizadas por artistas, os chamados *fashionplates* mostravam como as pessoas deveriam se vestir. Podemos observar, nessas primeiras gravuras, como ao longo da história dessas imagens uma influência da arte da época em que foram produzidas. O pintor francês Antoine Watteau teria colaborado assiduamente com a produção de gravuras de moda (imagem 4).

Em períodos mais recentes a relação entre a moda e a arte manifesta-se de forma mais explícita. Quando já temos estilistas que são considerados criadores assim como os artistas, as trocas entre os



Imagem 4

dois campos tornam-se mais intensa. As vanguardas artísticas do início do século XX são as que mais estimulam a criação de alguns costureiros, contemporâneos a elas ou posteriores. Nesse último caso temos o exemplo de Yves Saint Laurent, que na década de 1960 se inspirou nos quadros de cores primárias e linhas retas de Piet Mondrian, pintados em 1921, para criar um icônico vestido batizado com o nome do artista (imagem 5).

Uma interação ainda mais profunda aconteceu na década de 1930 entre a estilista italiana Elsa Schiaparelli e o grupo de artistas conhecidos como surrealistas. Ela era amiga íntima de alguns dos pintores vanguardistas do movimento. Inspirada principalmente nas obras de Salvador Dalí criava trajes inusitados, estampava insetos ou animais não usuais nos trajes, além de

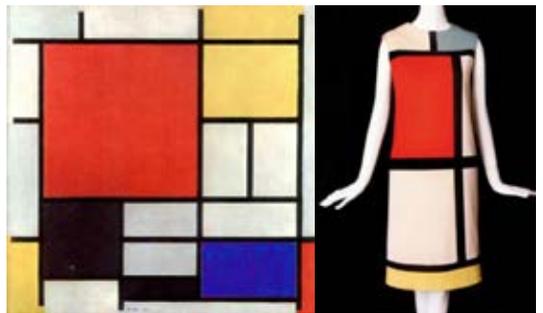


Imagem 5



Imagem 6

criar roupas e acessórios com formatos inusitados. Aqui apresento como exemplo o *tailleur* escritório baseado na figura com gavetas usada por Dalí. Ambos datam de 1936 (imagem 6).

Após apresentar tantos exemplos espero ter despertado o interesse e demonstrado a possibilidade extremamente viável e talvez necessária de um diálogo sobre a moda dentro do ensino da arte. Afinal, vivemos num mundo dominado pela imagem. A internet é uma realidade em nossa vida cotidiana. Nela espaços como as redes sociais são privilegiados para as expressões da moda. A fotografia digital transformou uma massa em quase fotógrafos, prontos a registrar a variação dos trajes. A famosa blogosfera é outro espaço virtual onde afloram as expressões visuais sobre a moda. Essa parece ser a realidade na qual nossos alunos estão inseridos, precisamos criar um olhar crítico sobre ela.

No momento em que a arte contemporânea ambiciona aproximar-se do cotidiano das pessoas, parece que a moda foi mais rápida e eficiente nesse feito. Todos ousam entender de moda, mas a maioria teme falar sobre arte. Quem sabe ao trabalharmos ambas em conjunto, uma possa enriquecer o estudo da outra.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. V.1.

BOUCHER, François. *Historia del traje en occidente*. Barcelona, Espanha: Editora Gustavo Gili, 2009.

CALANCA, Daniela. *História social da moda*. São Paulo: Senac, 2008.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social. Classe, Gênero e Identidade das Roupas*. São Paulo: SENAC, 2006.

DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Paidós, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008.

LIMA, Laura Ferrazza de. *Vestida de frivolidades: a moda feminina em suas visões estrangeira e nacional na revista O Cruzeiro de 1929 a 1948*. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LIMA, Laura Ferrazza de. *Jogo de imagens: a relação entre a arte e a moda na França do século XVIII*. IN_Revista Cantareira da UFF, 16ª edição, jan.-jun. de 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

LURIE, Alison. *A linguagem das roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ROCHE, Daniel. *A cultura das aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII)*. São Paulo: SENAC, 2007.

SVENDSEN, Lars. *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

WILSON, Elizabeth. *Enfeitada de sonhos – moda e modernidade*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

<http://www.thesartorialist.com>

<http://www.lookslikepoa.com/site/php/index.php>

<http://www.hojevouassim.com.br>

FRÁGIL: PERSPECTIVAS EXTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES

Paola Zordan

Palavras sobre uma *derme pictórica*, pele de pensamento constituída por imagens consecutivas: liquidificação, atravessamentos, superfícies, fluxos, misturas, abertura, enxertos; termos do que chamamos hoje, no senso comum, de “contemporâneo”. Podemos, de alguma forma, designar a arte que se faz agora de “contemporânea”? O que é uma obra, hoje? É essa arte, líquida, desmaterializada, acelerada, efêmera, que mais problematiza do que monumentaliza, que estamos ensinando? Como pensar a produção no âmbito da Educação e das Artes num contexto onde o pesquisador mais atende à demanda de leituras do que se insere numa prática plástica, poética e efetiva a seu campo de conhecimentos? Tais questões não se esgotam em textos, nem em debates, nem mesmo em pesquisas extensas. O que é possível, aqui, é fazer uma amostragem de práticas e efetivações que, independente do contexto, afirmam o intempestivo das forças que atravessam o ensino de artes.

Mãos percorrendo textos não são as mesmas mãos que colocam a “mão na massa”, ainda que sejam as mãos de uma só pessoa. Dedos em teses, em dissertações, monografias, trabalhos acadêmicos, não estão sujos, por mais que o palavreado possa poluir mentes contaminadas na recorrência dos discursos. Frágeis são os enuncia-

dos que se repetem, mas fortes são as convicções que, por meio de textos, procuramos defender. Trago a série de dedos em movimento, *Thesis Fingers*, apresentada na II BIENAL B, em 2009, Porto Alegre, a fim de expressar o *nonsense* da própria produção intelectual e o quanto essa afasta professores de artes das qualidades intensivas e extemporâneas de sua matéria. Tal deslocamento entre expressão poética corpórea, plástica, sonora e discursividades, mais vagas e demasiado abstratas, trazem o que, em minha pesquisa sobre paixões e humores artísticos, nomeio FRÁGIL. Palavra que rotula caixas cujos produtos quebram fácil, palavra que vem nas embalagens de obras de arte e instrumentos musicais, palavra que contém o corpo do bailarino malabarista Diego Esteves no espetáculo *Gestos e Restos*, contaminado pelo trabalho que aqui se apresenta.

Ao se observar o quão instáveis em suas regularidades acontecem as obras de arte, numa brincadeira com as embalagens, substancializo um adjetivo, fazendo do FRÁGIL um substantivo comum, digno das criações efêmeras no espaço institucional, especialmente as forças despendidas no dia após dia dentro de escolas. Entre tantos acontecimentos, o FRÁGIL aparece como a inexistência de uma obra e a própria desvalorização da pesquisa plástica operacionalizada jun-

to à pesquisa educacional, visto um pesquisador, nas atuais configurações políticas, existir apenas para sua pesquisa e para servir como examinador e parecerista, num trabalho estéril e braçal, porém sem mão.

Essa “fragilidade” decorre do extremo envolvimento com as escolas e com os “menores”, de modo a se perder força política e “qualificação” perante os parâmetros que regem a avaliação da dita “produção intelectual” na Pós-graduação. Um trabalho que se detém em criação de intervenções efêmeras em escolas estaduais e municipais, e com a criação de uma política permanente de intervenções no Colégio de Aplicação da UFRGS, fragiliza, embora daí retire sua força, uma posição acadêmica “qualificada”. Os participantes, artistas, estudantes em formação, professoras desconsideradas pelo sistema das artes e outros voluntários pouco enquadrados em papéis sólidos, seja como pesquisadores, seja como produtores de arte, seja como teóricos da arte, transformam os espaços onde convivem. E isso, produção não contabilizada em índice algum, nos fragiliza, embora, seja nesse FRÁGIL que afirmamos uma poética.

Trata-se de viver a escola básica nos desconfortos na própria atividade de leitura e escrita estrita à pesquisa. A intersecção entre diversas instâncias implicadas numa Universidade Pública é considerada nas paixões vividas com orientandos e alunos, de modo que sem esse *pathos* articulador seria impossível relatar como tal pesquisar se sucede. Um professor pesquisador ligado à Educação hoje, mesmo que tenha apenas um projeto de pesquisa, atua em várias frentes. Sobre a das fotografias da série produzida com dedos em movimento sobre as páginas de um dos inúmeros trabalhos acadêmicos que leio, circunscrevo aqui políticas para os cursos de Licenciatura que estão em vias de uma maior valorização, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPEs), que tem como meta tanto o aprimoramento de futuros professores licenciados como qua-

lificar a Educação Básica no Brasil. Seja como professora de estágios obrigatórios, seja como coordenadora de um subprojeto de Artes Visuais PIBID, seja como professora com anos de experiência na escola básica, o que vivi e vivo nas ESCOLAS me arrasta a pensar o que a arte faz lá, o que realmente funciona em seu espaço e o que os autores e teorias que estudo no patamar da Pós-graduação têm a ver com o que na escola encontro. Com os pensamentos de Nietzsche e de Deleuze, esse pesquisar ganhou dimensões que se ressaltam na ação, não contrária à paixão, mas como elemento que concretiza as intensidades passionais que nos levam a procurar agir de outro modo que não aquele enquadrado pelo sistema educacional estabelecido pelos Estados Modernos. Considerando que a Educação tem como base um ideal de civilidade, classificatório, que estabelece um sistema de seriação submetido a graus obtidos numa progressão que depende do domínio de códigos determinados pela civilização que a engendra, o que se pesquisa são forças que mostrem as potências que mesmo dentro desse sistema cerceador se fazem valer. É uma proposta que não se preocupa com o que é o mais ou menos adequado, com o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo, com isso ou aquilo, e sim com traçados que se fazem com arte, com escrita, com exercícios poéticos e com todo gesto criador que o trabalho acadêmico e a vida em sala de aula exigem.

Esse tipo de projeto, que dialoga com a “arte contemporânea”, concebe a arte em estreita relação com a vida, fundamenta as ações das *Artes Visuais* e o traçado de seu subprojeto junto ao PIBID/UFRGS. Trabalhando em cima de todas as dificuldades históricas do papel das artes nas escolas, bolsistas se dividem assistindo aulas de artes em escolas estaduais, a fim de entender como a arte acontece em sala de aula hoje. O que se colocou no primeiro estudo da realidade das Artes Visuais na escola envolve tanto inconsistências metodológicas, que vão desde ao trabalho restrito a desenhos em folhas A4, o uso desprovido de sentido de imagens até a canonização de informações

irrelevantes em torno da História da Arte e da vida de artistas distantes do contexto dos alunos, como a eleição dos “bons desenhos” e um equivocado e excludente conceito de “capricho” (ZORDAN, 2011). Nosso desejo de seguir trabalhando com as apropriações produtivas e sustentáveis, por parte de quem pertence à escola, dos ambientes institucionais, sempre com a meta de que esses sejam espaços de fruição, pensamento e criação, permitiu propormos um espaço de experimentações sensoriais, visitado por mais de noventa pessoas da primeira escola em que atuamos numa manhã de sábado letivo, chamado *Sala das sensações*. Embora agentes escolares não apostassem muito no trabalho de Artes, além de trabalhar em encontros de formação com as professoras das Séries Iniciais e oferecer oficinas no contraturno, reeditamos a proposta da *Sala das sensações* em outra escola onde desenvolvemos o subprojeto, que foi visitada por todas as turmas da escola, em uma semana de funcionamento, atendendo os três turnos de aulas. Considerando a dificuldade de trabalho interdisciplinar entre os subprojetos, lancei o mote de um projeto de *Correspondências* para todo PIBID, que poderia fazer conexões entre todos os projetos do Brasil. Convidamos a comunidade a se expressar em forma de uma banca de recados em várias escolas e em dois eventos no Campus Universitário. No evento interinstitucional promovido pela UFRGS expusemos nossas ações em painel com legendas em letra cursiva, a fim de que uma *Educação feita à mão* ganhasse mais força. Além de oferecer oficinas e outras atividades nas escolas, uma das ações do PIBID ART VIS/UFRGS, que envolve pesquisas individuais dos bolsistas, articula formações continuadas em Artes entre várias Ações Educativas da grande Porto Alegre.

Quando é impossível citar sistematicamente todos os projetos, tudo o que foi feito, os muitos trabalhos e trazer todas as instalações, intervenções e outras poéticas, temos algo próximo ao movimento *Fluxus*, referência fundamental ao que aqui se apresenta, impossível de ser historiografado sem lacunas e omissões. O próprio conceito de

intervenção é dificilmente mapeado na historiografia da arte, sendo que surge para designar ações que se dão entre obras e atos. Usado para descrever a obra L.H.O.O.Q. (bigode e cavanhaque na Mona Lisa) de Marcel Duchamp, não há como circunscrever esse termo em uma definição fechada, servindo para variados tipos de manifestações, em diversas formas de expressão (sonoras, plásticas, visuais, cênicas, etc.). Ainda temos que descobrir sua gênese na literatura das Artes, provavelmente junto ao Fluxus. Ligado à *bricolage*, *assemblages*, *ready-mades*, é mote para compreensão do que a literatura trata como Arte Contemporânea (conceitual, pop, minimalista, da Terra, etc.). O que temos são obras que não se desenvolveriam sem participação, sem equacionamento de forças e coletivos, sem movimento de bandos, sem desterritorializações, para usar os termos da esquizoanálise. Uma diversidade de propostas, todas como intuito de fazer com que os alunos se sintam parte da escola, deixando nela seu “recado” ou sua marca, construindo algo diferente nos espaços de uso comum, foram sendo executados em todas as etapas do currículo, das séries iniciais até o Ensino Médio. Não podemos mudar o mundo, mas é bem possível transformar a paisagem dentro da escola, como os pequenos recortes que a pesquisa destaca são capazes de mostrar. Estratégia micropolítica, projetos de intervenção no espaço escolar são uma ação social com finalidades que, dentro da pesquisa aqui relatada, estão sendo entendidas como “transversoras”, neologismo a ser explicado adiante. Antes precisamos compreender que há uma espécie de cisão entre o constructo educacional e os devires das artes, sendo que esta oscila entre sua instituição como disciplina da Escola Básica no *ensino formal* e o que historicamente instituiu no ensino não formal, em especial nas Escolinhas de Arte que no século XX, aqui no Brasil, foram propulsionadas por movimentos artísticos e intelectuais de extrema relevância. Agora, século XXI, não podemos ignorar o que se chama ensino informal, via estudos da cultura visual ou das pedagogias culturais que, nas colocações dos autores pós-crí-

ticos, produzem modos de subjetivação midiáticos, sujeitando o olhar a novos cânones e ícones de consumo. O argumento que faz com que “plásticas” as artes feitas pela mão, embora dadas para olhar, passem a ser chamadas de Visuais se dá em função da literatura produzida a partir dos anos 1960, que com o desenvolvimento dos meios tecnológicos de profusão de imagens passa a se centrar naquilo com que a visão se ocupa. Com Nietzsche, afirmando uma vontade de arte que extrapola essa profusão e os modos de subjetivação que arrebanham todos para um modo de olhar estreito e cerceador, buscamos sair da contemplação de imagens e contrapor a elas a criação de novos modos de vida, em especial e sempre que possível, dentro da escola. Tudo pode ser uma nova descoberta, mas para descobrir o novo preciso de procedimentos que me permitam criar junto ao que descubro. Nessa linha, se procede via sondagem curricular, observação de aulas, escuta de professores-alunos, criação de projetos, planejamento de intervenções, superVISÃO de estágios, visitas à escolas, escritura de *Diário de bordo*, formação de professores já inseridos nas redes de ensino, iniciação dos licenciandos, afirmando a concepção de um *PROFESSORARTISTA*, que atua num híbrido onde ensino e criação não se apartam. Junto a isso ainda se tem os procedimentos de orientação, na Pós-graduação, de trabalhos de conclusão *latu sensu* e dissertações de Mestrado. Por fim, tudo isso só pode ativar a vontade e se fazer da vida uma arte junto ao que a própria pesquisa descobriu como “transvenção” nômade. O termo *transvenção*, criado por DanichiHausenMizoguchi, surge junto ao diálogo com o coletivo Nômade Independente, com o intuito de escapar aos clichês da intervenção. Trata-se, como no objeto de crochê, de obra em eterna construção chamada *Teia*, de enlaces diferenciados da mesma linha condutora. *Transversar* dá um acontecimento que o objeto, intervenção ou produto que olhamos expressa apenas uma parte de todo procedimento. Toda transvenção opera uma criação coletiva, que visa a problematizar poeticamente o espaço público, as relações interpesso-

ais e a própria arte. Seja em que plano se age, independente do nome que se dá aos conceitos nele imbricados, trata-se sempre da criação de uma superfície com suas variações, circunflexões e cruzamentos. Na tessitura de conceitos criados e conceitos estudados, várias intervenções, performáticas e visuais, com divulgação mais ou menos restrita, se deram também na Faculdade de Educação da UFRGS, algumas como fechamento de Seminários Avançados no Programa de Pós-graduação em Educação. A partir de *A genealogia da moral* de Nietzsche, o *happening* FAZ problematizou os imperativos e palavras de ordem que permeiam o educacional, sendo este um dos elementos dos platôs que trabalham questões linguísticas na obra conjunta de Deleuze e Guattari, ficando a palavra disparadora até hoje fixada e um vinil adesivo na janela de uma sala de aula do terceiro andar. Posteriormente, em 15 de outubro de 2009, data especialmente escolhida por ser o Dia do Professor, foi executada a transvenção AMA nos vidros do saguão do oitavo andar. Com vistas a chamar atenção para o prédio desde longe, esse palíndromo pretendeu propulsionar discussões sobre a força pedagógica do amor e problematizar o amar enquanto obrigação educativa. Assim, mais do que propor e incentivar projetos de intervenção artística nas escolas, procuramos criar e pensar obras que tragam conceitos do campo educacional para a produção de artística. Estudando as rupturas da arte desde o movimento dadaísta, foi desenvolvida a poética *Frágil*, que tanto brinca com os embrulhos de obras como com a arbitrariedade em torno dos valores da produção artística. Ainda com Nietzsche, sempre com Nietzsche, há no desenrolar dessas ações *amor fati*, amar o fado, aceitar com gozo as vicissitudes do destino.

Suscetível ao jogo de dados dos acasos, um convite para participar de ações de outras pesquisas, que levaram ao arquivo da Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro, espaço junto ao qual fiz um ensaio fotográfico das superfícies, desdobramento do conceito *derme pictórica*. Uma vez professora e atuando junto às es-

colas, todo meu trabalho artístico tende a não ser considerado arte, não apenas por eu não ter construído um currículo sólido como artista, não me inscrever nos editais para expor em espaços legitimamente destinados às artes e participar das políticas do sistema das artes, mas talvez por eu pertencer institucionalmente à área da Educação. Tal fado permitiu ações atentas à convocatória de artistas reconhecidos como tais, para participação em obras abertas, cujas forças são inegavelmente pedagógicas.

O que é um, o que está compacto numa figura, torna-se muitos. Fragmentação, palavra-chave. A poesia é essa: pedaços por todas as partes da cidade, muita gente dando matéria para uma só pesquisa, incontáveis alunos, dezenas de professores. Mosaico, *assemblage*, junção de partes, *bricolage*, colagem: corte e reunião. Procedimentos que adentram em nossas ações. Assim foi criado o *Altar da Gentileza*, instalação de pequenas dimensões que acumula uma série de objetos e adesivos oriundos de obras disseminativas, cuja ação distribui pequenos objetos aos que dela fruem. Concebida como obra de recepção, existe numa sala de estar que é o local onde as visitas são recebidas. Por obras participativas, propositivas e criadoras de redes, temos como exemplo mais contundentes, dentro da pesquisa, os trabalhos que tanto envolvem a recepção de objetos de pessoas como a distribuição de objetos produzidos para as pessoas, como no *Diário de uma boneca*, cujo artefato de Lia Menna Barreto, uma boneca de pano, se encontra no altar. Outra obra com a qual a pesquisa opera é o projeto NBP, *Novas Bases para Personalidade*, de Ricardo Basbaum, artista em disponibilidade na VII Bienal do Mercosul. Após as ações na cidade de Pelotas, um dos 29 objetos dispostos pelo mundo está sendo trabalhado dentro da pesquisa. Seria necessário um relatório específico para descrever a complexidade do projeto e como estamos nos inserindo dentro dele, sendo um apanhado do resultado publicado no livro *conjs.,re-bancos*:exercícios &conversas*. Outra participação aconteceu a partir de uma das convocatórias do artista

curitibano Tom Lisboa, na obra *Caracteres em preto e branco*, cujos retratos escolhidos e os retratos enviados foram dispostos na porta da sala da linha do grupo de pesquisa e aleatoriamente pelo Campus central da UFRGS e nas escolas participantes do PIBID. Essas ações mostram a produção de arte a partir de um processo aberto, enfatizando o procedimento muito mais do que o produto que aqui se dá a olhar. Um dos encontros que procede registro se deu via o projeto *Estante Pública*, do coletivo Nômade Independente, de onde extraímos o termo transvenção. Instaladas em paradas de ônibus essas estantes possuem várias histórias de depredação e cuidados, modos de uso, interação e manifestos. Quedamos num contágio de discursos, produções e ações que reverberam num modo de pensar a educação, mesmo quando a poética apresentada pareça distante dos preceitos educativos que estamos acostumados a lidar, em especial todos aqueles vinculados ao corpo e seus devires. Encontros entre corpos, em busca de figuras que contornassem os problemas da criação que a vida nas escolas ia trazendo, germinaram comum a escrita visual, que se desdobrou no estudo de poéticas individuais para cada uma das participantes, se abstraindo numa linha de criação variada. Na Iniciação Científica cito o tracejado da bacharelada Paula Truzs sobre uma velha edição de *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust; o projeto cicatrizes de Júlia Berenstein, que registra marcas pela cidade; desenhos gestuais de figura humana de Camila Reinke; a ação de Ana Carolina Becker, que consta em espalhar pelas escolas e pela Universidade folhas de árvores detalhadamente desenhadas com nanquim; o aprendizado da tatuadora Polen Sato, sendo meu corpo uma das superfícies para seu trabalho, imagens viscerais, todas inseridas no livro, ainda inédito, chamado *Secretações*, que também conta com trechos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas junto à linha de pesquisa Filosofia da Diferença do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Textos que trazem o corpo, suas disritmias, seus fluxos e incoerên-

cias como plano de escrita: *A flor da pele: escreitura do sensual*, de Márcio Porciúncula Ferreira; *Amor em Fragmentos*, de Marilu Goulart; *Dilaceração: uma poética do aprender em artes*, de Raquel Ferreira, cujo livro-labirinto pensado coletivamente e composto como uma só folha de plotada, nas dimensões de 7m x 1m, cortada e dobrada em si mesma, coloca em cheque o molde de trabalhos acadêmicos aos quais estamos habituados, sendo um * o que se disserta, sendo que as dilacerações no texto acadêmico, a diluição das referências, a impressão entre os corpos e a anotação como modo de procedimento instauram trabalhos cujo suporte plástico tem o mesmo peso que a pesquisa, como Mayra Martins Redin, que pesquisou as possibilidades de se colher a chuva; *Insensato*, de Jamer Mello, fanzine anárquico feito em *cut-ups*, envolvendo montagem de peças e apropriação de textos na ação de fraturar.

Quebrar. Cortar. Lacerar. Tirar pedaços na busca de um infinito que exprime o ato de desfazer os inteiros. O conceito de fragmentação, potencializado no FRÁGIL, mais que exprimir o devir de um plano de pensamento, nunca coeso, é a ação mesma de fragmentar. E juntar para consistir novamente figuras, como as do baralho de *Peças de Beatrix*, dissertação em torno de personagens encenados e a serem trabalhados em futuras cenas, da atriz e diretora Patrícia Unyl (Almeida). Na medida em que produz mitos, dissertar é uma fabulação. *Corpo-conceito; paisagens plásticas*, de Cassiano Stahl, é uma dissertação ricamente ilustrada pelo autor, escrita em epístolas, que constituem a correspondência de um peregrino em missão ligada ao departamento de “in-carnações” de uma Universidade fabulosa. Ainda em torno do corpo, esse conceito é inventado para pensar as vicissitudes da carne e as roupagens assumidas sobre ela dentro dos papéis educacionais. O problema da tradução do gesto e da interpretação da língua oral para língua de sinais é explorada por Luiz Daniel Rodrigues em *De mente, de gesto*, dissertação romanesca que foge de seu problema inicial de pesquisa para demonstrar de forma lite-

rária, como no gestual ilustrado e traduzido por ele, a transposição de diferentes linguagens. Produções de alunos afastados da escola básica, mas terrivelmente insuportáveis para quem passa a correr de escola em escola. Vivendo essa fissura, o mestrando Valdemar Schultz, efetivamente dentro da rede escolar e trabalhando em sala de aula trata do papel do professor junto a seus próprios trabalhos visuais, na dissertação em andamento por hora nomeada *inSuportes para aulas de artes, continentes e ilhas em papel A4*. Numa fase posterior, passamos a nos centrar no estudo da pintura, das cores e das sensações. Quatro dissertações envolvem revisões conceituais e experimentações na escritura em torno das possibilidades de atmosferas e paisagens. O conceito de Derme Pictórica, DPtc, é retomado a fim de se estudar a força das superfícies na constituição de linhas de pensamento. A cidade de Pelotas é a superfície para a dissertação *Escripinturas: a cidade, seus espelhos, fabulações e esquecimentos*, de Franciane Cañez Cardoso. *A cor filosófica em Deleuze: pensamento e conceito* é a dissertação de Jane Rodrigues Guimarães, que além de fazer uma revisão de como os pensadores ocidentais a conceituam, mostra como o conceito de conceito, no pensamento de Deleuze, se trata em termos em cor. Junto ao estudo do livro *Francis Bacon: a lógica da sensação*, dissertações que abordaram conceitos filosóficos e se propuseram a exercícios de escrita encerram o trabalho que envolveu produções de quadros, desenhos e ficções intimistas. Simone Fogazzi escreveu *Da sensação: aforismos de uma professorartista*, dissertação que revisa as relações entre pintura e desenho junto ao referencial deleuziano e inclui *cromocrônicas*. Por fim, Adriana Pedrasa Prates trata de imagens fabulosas advindas da escola em *Visões e devires de uma professora: a violência da sensação*.

Problematizar a lógica da produção, os conceitos de obra, artista e arte, expressa efeitos dos encontros entre os corpos, o corpo da obra, os corpos que a experimentam, o contato com diferentes objetos e com pessoas, que a todo tempo se distinguem e também se ex-

tinguem. Expressões as quais não conseguem encontrar uma linguagem para expressar o que os corpos e seus encontros são capazes de produzir, nos trazendo o corpo e outras invenções daqueles que dela participam como realização efetiva daquilo que investiga. Acumulamos muitos arquivos, que envolvem instalações, performances, tatuagens, pinturas em tela e intervenções em espaços institucionais, escolas, hospital psiquiátrico público e campi, entretanto, nenhum arquivo exprime o que aprendemos ao pesquisar. Ao dialogarmos com coletivos de artistas, obras propositivas e terrorismo poético nos bairros mais antigos de Porto Alegre, trabalhamos com o questionamento do que faz uma produção considerada artística se tornar ou não obra, tomando como material produções da pesquisadora, de mestrandos, de alunos licenciandos em Artes Visuais, de intervenções propostas para alunos do curso de especialização *Pedagogia da Arte* e outros participantes, que aderiram por puro interesse. Afirmar o FRÁGIL como modo de operar em instituições “duras”, com uma produção pouco aceita pelo sistema crítico-comercial das artes, nos leva a quase extinção do que inicialmente se propunha, deixando a poética FRÁGIL como afirmação de uma produção que hoje se desqualifica dentro dos moldes vigentes, sendo sua arte e poesia fuga deliberada das argumentações. Todo esse movimento, todas essas fissuras entre artistas, professores, escolas, provocam um padecimento institucional impossível de ser expresso com meras palavras. Em busca de forças diferentes das comumente encontradas, essas acumulações, na margem do que a instituição enquadra, fazem valer a poesia e o corpo na alegria de criar. Liberando humores artísticos, muitos arquivos ainda poderiam ser abertos, mas melhor deixar em aberto indagações que propulsionem outros criares, pensamentos, intuições e vontades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Souza. *Peças de Beatrix: pesquisa teatral em educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2010. 108 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2011.

CARDOSO, Franciane Canêz. *Escrituras: a cidade, seus espelhos, fabulações e esquecimento*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação), 2012. 111 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: a lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FERREIRA, Márcio P. *À flor da pele: escrita do sensual*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação), 2008. 127 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2008.

FERREIRA Raquel Andrade. *Dilaceração: uma poética do aprender em artes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2009.

FOGAZZI Simone Vaccaro. *Da sensação: aforismos e cromocrônicas de uma professorartista*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013. 199 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2013.

GOULART, Marilu. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008. 161 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2008.

GUIMARÃES; Jane Rodrigues. *A cor filosófica em Deleuze: pensamento e conceito*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2012. 123 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2012.

MELLO; Jamer Guterres de. *Insensato: um experimento entre Arte, Ciência e Educação*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratrusta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRATES, Adriana Pedrasa. *Das visões e devires de uma professora: a violência da sensação*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013. 238f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2013.

REDIN; Mayra Martins. *Impressão-diluição: um aprendizado na chuva..* Dissertação (Mestrado em Educação), 2008. 106f Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2009.

RODRIGUES; Luiz Daniel. *De mente, de gesto*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2010. 94 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2010.

SCHULTZ, Valdemar. *InSuportes para aulas de artes: contêntes e ilhas em papel A4*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação), 2010. 104 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

STAHL. Cassiano de Oliveira. *Corpo-conceito: paisagens plásticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) 2010. 183f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2010.

ZORDAN, Paola (org) . *Iniciação à Docência em Artes Visuais: Guia e Experiências*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

ZORDAN, Paola . *Derme pictórica: corpo sem órgãos visual*. 21o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas., Rio de Janeiro/RJ, 2012.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, jul/dez 2005, vol. 30, no 2, p.261-272.

ZORDAN, Paola. *outras N Bases para desPersonalização*. In: BASBAUM, R. ; MARQUEZ, R. ; HUCHET, S. (Org.). *conjs., re-bancos*: exercícios e conversas*. 1ed. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2012, v. 1, p. 76-83.

LECTURA, LITERATURA Y ORALIDAD EN LA ERA DEL COMIC EL CINE Y LO DIGITAL

Rafael Múnera Barbosa¹

Las actuales generaciones de estudiantes están siendo influenciadas por los vertiginosos avances tecnológicos y la rapidez con la que viven cada momento de sus vidas. El proceso de alfabetización tradicional se transforma por las tecnologías, las cuales introducen nuevos desafíos que tienden a sustituir la habitual forma impresa. Esta transformación, cambia las características propias de la lectura y la escritura, en consecuencia influye en la manera en que se dan los procesos de alfabetización. El término “texto” se amplía para referirse a cualquier tipo de comunicación que se produzca en cualquier modo o en cualquier combinación de modos, tanto si son grabaciones como si no lo son (Kress, 2005).

1 Docente Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Correo Electrónico lrmb2008@gmail.com

El entorno educativo avanza lentamente frente a las posibilidades comunicativas que ofrecen los entornos digitales (multimodales). Los medios de información y de comunicación ofrecen facilidades que difieren de las que tradicionalmente han ofrecido los libros, por ejemplo, la posibilidad para crear, reconfigurar y presentar las información (imagen, texto, audio, video). La multimodalidad tiene por tanto, profundos efectos epistemológicos, lo cual implica que “todos los aspectos de la forma son significativos y que tienen que ser leídos con igual cuidado: nada se puede descartar” (Kress, 2005, p. 61), ya que el conocimiento cambia su configuración cuando se realiza en un material modal diferente.

Para ello, se diseñó una intervención que, vinculando la lectura de los textos digitales e impresos, el cine, el video y el cómic, permitiera una aproximación de forma más amena a la lectura de textos literarios, en la que partiendo de algunos supuestos como el de que las nuevas generaciones son más cercanos a la imagen y a la ilustración grafica de los textos, pudiéramos percibir si el aprovechamiento en el aula de este tipo de formatos como el cine, el video y el cómic, incidía en la comprensión de textos literarios clásicos.

Uno de los propósitos de este estudio, que consiste en determi-

nar los niveles de comprensión lectora de textos literarios en diversos formatos, se logró a partir de la recolección de datos, y del análisis estadístico; también, con la aplicación de diferentes pruebas de comprensión lectora. Se confirma algo que ya sospechábamos y, hasta podríamos decir, que ya lo sabíamos: los niños tienen una increíble disposición para leer los textos visuales (cine, video, imagen fija) o la mezcla de escrito e imagen (cómic); mientras que la lectura en impreso o digitalizada, poco les entusiasma o practican.

Aunque la lectura es el elemento articulador de este trabajo de investigación, no es posible olvidar que la lectura de textos impresos o digitalizados, cada vez más pierde espacios en la escuela, y la experiencia de aprender a leer se torna pesada, e incluso dolorosa.

Permanentemente la escuela, los padres y los maestros se preguntan: ¿qué pasa con la lectura? ¿Por qué pierde su importancia en la vida de los humanos? Estas y muchas más preguntas nos condujeron a plantear un estudio orientado a proponer una estrategia novedosa para abordar la lectura de textos literarios.

En esta misma línea es importante, señalar que un concepto emergente, y de gran relevancia es el de la narración, la cual forma parte de una necesidad imperiosa de lo humano, de la necesidad de la memoria y del olvido, de la creación y de la fantasía. La narración forma parte de la evolución de la humanidad desde la aparición del lenguaje, de la escritura, la historia, la literatura y por ende de la lectura; leemos porque nos gusta que nos narren, escribimos porque sentimos la necesidad urgente de narrar.

De aquí se deriva la primera hipótesis de trabajo, la cual parte del siguiente argumento: la forma en que evoluciona y funciona un todo, determina la evolución y el funcionamiento de lo particular, para nuestro caso, la humanidad inició la narración desde la oralidad y luego pasó a la escritura y a la lectura.

En la vida actual pareciera que el proceso de la oralidad se salta y se presupone como aprendido, entonces el niño llega a la escuela

a aprender a escribir y a leer.

A los niños, (en su primer año incluso) se les conecta rápidamente a la pantalla del televisor, y en poco tiempo pasan a la del computador sin pasar por ese estadio de la oralidad, Y en muchos casos no tienen la posibilidad de relacionarse con la oralidad, y las historias narradas. Tampoco tienen la posibilidad del encuentro con las palabras que les permiten jugar, imaginar, crear. Es evidente la ausencia de las palabras que se convierten en nombres, en objetos, en dimensiones y en sueños; las palabras que se balbucean, que se repiten, que se cantan, las palabras que en definitiva narran. Sin olvidar, que es en el sonido en el que esas palabras adquieren su dimensión significativa, es en la oralidad donde las palabras permites conocer la intencionalidad, en un principio el sonido y la palabra no se deberían separar.

En tal sentido, mi primera propuesta es que la escuela en los primeros años debería dedicarse mucho más a la oralidad y los maestros deberían dedicarse más a narrar historias, y no leerles los textos como si el niño fuese un incapaz, "...Y la Cenicienta en su rápida fuga perdió su zzzzz..."(Y El niño adivine que palabra le está indicando el astuto profesor con ese sonido) e incluso no dejarle toda la responsabilidad al video. Por lo tanto, en un comienzo creo que para enseñar a leer y a escribir, se debe permitir la narración de sus historias o sus propias versiones de lo que le fue contado, leído o visto en un video o una imagen fija.

Al niño se le debe permitir experimentar el juego con las palabras, para que se apropie de un máximo de palabras posibles, para que aprenda a escuchar historias y luego las cuente, las invente y las recree. Hay que permitirles a los niños el juego con las palabras. Este juego, posibilitará a los niños sumergirse poco a poco en el mudo de la lectura.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que leer texto digitalizado o impreso y leer imágenes fijas o en movimiento, son dos

procesos de lectura en que se movilizan diferentes procesos de pensamiento; por ello, mi segunda propuesta es que se hace necesaria la introducción de una segunda apuesta conceptual, la cual defina el proceso de la lectura tanto para formatos impresos como para formatos digitales, visuales e incluso iconográficos, la cual consulte no solamente los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) para el área de lengua castellana, sino también la interacción de otros sistemas simbólicos y de representación, que hacen replantear la noción tradicional de la lectura.

En este sentido leer es una experiencia de vida para el lector, por encima de todo placentera, que permita potenciar su capacidad de imaginación, creatividad, análisis, comparación, crítica; donde el conocimiento de la palabra, y por ende de la lengua, permita una óptima relación con los textos, leer desde sus diferentes formatos y sus mezclas.

Mi experiencia con la lectura

Como lector siempre me he sentido más hijo del comic y de la imagen, mis primeros recuerdos, o de los que tengo conciencia están relacionados a tardes enteras mirando los cuadros paisajistas de la sala de mi casa, en especial uno que representaba una amplia escena campestre, un camino que cruzaba, mediante un puente, un arroyo que siempre me pareció helado, el camino empedrado pasaba frente a una inmovible casa con un portal lleno de flores, y una puerta entreabierta que me intrigaba sobremanera.

Una lectura impostergable, era con mi padre, que todos los días antes del almuerzo, nos leía la página de las historietas que traían los periódicos. Historias siempre en suspenso, en blanco y negro, que con el tiempo siempre relacioné con el método de Scherezada, de no terminar nunca, y si la historia terminaba, el último cuadro anunciaba en una sugestiva escena, el comienzo de una nueva aventura.

El fantasma de Lee Falk y Syd Barry; Roldan el temerario; Tar-

zán de Edgar Rice Borroughs; Steve Roper y su hermano medio Mike Momad; el Príncipe Valiente; Tío Remus; Lorenzo y Pepita; Benitín y Eneas; Dick Tracy; Educando a papá; el Llanero Solitario; Mandrake el Mago; todas ellas se llenaban de color los domingos en que aumentaban de tamaño y extensión en el suplemento literario, que fuera de los cómics, siempre traía cuentos cortos de nuevos escritores, que eran leídos por mi hermana mayor o por mi madre, bajo un leve rubor mío, con una sensación de envidia de aún no poder leer.

A los cinco años, ya leía, aunque lento pero, pude tener las primeras revistas de cómic, que importaban al país (Colombia), desde México y Argentina. Allí fantaseaba con las aventuras completas de los cuatro fantásticos, Batman, Historias Fantásticas, el príncipe Valiente, Titanes planetarios, Archi, tío Rico, BrickBradfor; luego vino Monteiro Lobato y su serie, en la que se incluían versiones para niños de Peter Pan, Robinson Crusoe, varios tomos de Historia y Geografía Universal. Y, el que no podría faltar: El quijote, con ilustraciones de Doré, las que me robaban días enteros detallando imagen por imagen, línea por línea, tratando de adivinar qué había más allá de los marcos del cuadro.

Luego me encontré con las historias de aventuras, libros que, tal vez, de forma conveniente, olvidaba mi padre en el sofá o en alguna mesa o escritorio, como una elaborada trampa en la que yo “caía como mosca”: Julio Verne, Emilio Salgari, Isaac Asimov, Artur C Clark, StanislavLem, RayBradbury, las novelas intergalácticas de Edgar Rice Borroughs; sin olvidar los bolsilibros de pistoleros de ClarckCarados y Marcial La fuente Stefania.

El hechizo había sido consumado... La puerta abrió paso a los clásicos, a la mitología, a grandes novelistas y cuentistas. Sin proponérmelo, ya el cine y la televisión, se apoderaron de gran parte de mi tiempo.

Por esto, he de agradecer a esos escritores y dibujantes que me regalaron su magia. Aquellos que me permitieron “lanzarme de

cabeza” dentro de sus viñetas, de sus historias. Aquellos en los que he podido mantener vivo ese estado imperdurable de la niñez que, en ocasiones, trunca la escuela. Como si para educarse tuviésemos que dejar de ser niños; como si la niñez fuese vista como un pecado original, y con ella se debiera perder el asombro, la posibilidad de descubrir nuevas propuestas ilógicas e imposibles.

El único camino para encontrarlas, será el de regresar a buscarlas en la literatura, y en ese placer de la lectura... En ese placer díscolo de leer tirado en una cama o en el piso, o en el prado; o en el imponente silencio de las bibliotecas de antaño, en las que se escuchaba el susurro de los personajes, tratando de saltar de aquellos anaqueles.

O tratando de pasar de un libro a otro, o escuchar el rumor en libros medio abiertos, de guerras antiguas, de cargas de caballería, respiración de seres inmortales, de seres amables y otras veces terribles. De personajes imposibles que viven en el fuego, de seres piadosos, de aventureros gloriosos y otros que solo se encuentran con situaciones imposibles y causas perdidas, de niños que mueren de frío, que pierden a sus padres. Historias que nos arrancan lágrimas, en ocasiones, hondos sentimientos de compasión, y otras veces de culpa.

Al leer a Alberto Manguel en la última página de su Historia de la lectura, en la que describe sus primeros encuentros con la lectura a partir de la imagen, me parece muy familiar; al igual que los comentarios de Harold Bloom acerca de cómo desde niño comenzó su aventura con los textos.

Debo agradecer al cine, y la figura del bibliotecario digital que está conectado en red a todas las bases de información del mundo. La cual puede decir a sus usuarios que atesora todo el conocimiento de la humanidad. La que después de dos mil años en los restos informes de lo que fue la civilización, sigue activo, aunque ya solo se le considere un fantasma, y nadie sepa de qué habla. En la que Simón

Wells, Director de la película *La máquina del tiempo*, presenta esa metáfora de la evolución del libro de lo impreso a lo digital.

En este sentido, mi relación con los libros siempre ha sido fluida, soy insaciable por las nuevas historias o por las nuevas formas de narrarlas. Pero a partir de esta experiencia de investigación, me es imposible separarme o dejar atrás lo vivido en ese salón de clase, y percibo, con relevancia, una serie de preguntas y cuestionamientos, que me exigen reflexión acerca de una definición mucho más amplia del concepto de lectura, que incluya en forma definitiva y no ocasional a la imagen (fija y en movimiento), el signo. Así mismo, que en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional MEN), no se tenga esa marcada diferencia entre la escritura como tal y los otros sistemas simbólicos.

Además de plantear un acercamiento a una definición de lectura que corresponda a la realidad vivida por los niños. Debo plantearme una reflexión en el proceso de la experiencia de la oralidad, escritura y lectura de los niños.

No es de extrañar que no se tenga en cuenta que los niños inician su recorrido en la representación y el simbolismo de lo real, a partir de pasar horas y horas frente al televisor. Cuando logran ciertas habilidades comunicativas, pasan directamente al computador, sin tener una relación o una experiencia significativa con el libro, por eso me parece importante reconocer el valor de los nuevos soportes del texto, y el descentramiento del libro en el espacio educativo, además de reflexionar sobre el papel de la literatura como herramienta para el ejercicio de la lectura en la escuela, y el uso del término desobligante y contrario a cualquier experiencia significativa del término común para el espacio que se da a la lectura de: lectura obligatoria.

Por ello, me atrevo a decir que parece ser que la escuela determina la literatura desde una mirada netamente estructuralista para su uso en la enseñanza de la gramática, una mirada semejante a la forma de ver a los humanos desde la biología, en la que se pueden

diseccionar, pero ante la imposibilidad de entender lo que significa para la vida. En este sentido, me parece acertada la idea de Los Románticos Alemanes y que llega hasta pensadores como Jorge Larrosa, en los que no hablemos de prácticas sociales de lectura, sino de la experiencia, que tiene que ver más con la vida, con esa subsecuente importancia para la vida individual, y su forma colectiva en los humanos: no solo para aprender determinada lengua.

Así como se separa lo humano en la forma de enseñanza de la biología, se separa de la literatura el concepto de lo estético, y vale pensar en por qué, si la literatura es un objeto de arte, un objeto estético, sea la única disciplina artística que nunca está en las facultades de arte.

Sé que habrá más preguntas que respuestas, que el problema no es si los textos emigran del libro a lo digital o a otros soportes, o si el libro desaparecerá en un futuro cercano. Lo que podemos esperar es que las formas en que nos relacionamos con los libros y con los textos deben cambiar. Entender que se pierde la direccionalidad de la forma tradicional que en occidente se da de izquierda a derecha y en forma descendente, para enfrentar una interface que no tiene una lógica en especial, que plantea a la vez muchas formas diferentes para abordar el texto.

Tres lecturas

Hace un tiempo en algún lugar, sentado en un sillón, el lector se preparaba para enfrentar un texto impreso, sus ojos recorrían las palabras escritas, sus manos acariciaban el objeto libro y su olfato podía percibir el olor a papel y a tinta, si el libro era nuevo; o cierto olor particular que el tiempo impregna a los libros usados. Su cerebro se iluminaba como un escenario y la imaginación se tomaba al lector y las palabras se transformaban en imágenes emociones y conceptos, alegremente entendibles; había un impulso de devorar con los ojos lo plasmado en el papel y la necesidad de llegar al final y pasar la última

página, dejar caer el libro en el regazo, mirar al frente a través de la ventana, o cerrar los ojos y dejar decantar las palabras que se agitan en la memoria, que como hojas secas caen lentamente, como una danza en cámara lenta, expresando una sonrisa, un extrañamiento o una sorpresa por lo leído.

En una sala oscura, hasta finales del siglo XX, hoy desde un sillón, acostado en el suelo, o tendido en la cama, con la luz encendida o apagada, frente a la pantalla, el espectador afila su percepción, emociones y deseos, se funde con el film, pues una película es un lazo entre el espectador y la imagen que le atrapa, una imagen en movimiento que no se detiene, una luz constante, una narración lumínica que solo se detiene, cuando se apaga o se detiene en el último cuadro de la escena.

En el cómic, el espectador lector, se apresta a sumergirse en una historia que le permite detenerse sin límite de tiempo alguno y detallar la imagen fija como congelada, que se torna en la descripción gráfica de una historia, de una narración que juega entre la imagen, palabras clave, frases cortas que sintetizan, con exclamaciones onomatopéyas, diferentes planos, claves de color que significan, tiempos, zoom de lejanía y cercanía, una forma narrativa donde el sueño y la fantasía permiten el movimiento y el transcurso de la historia.

Es el momento propicio para reflexionar sobre esa imagen en el que el lector busca un rincón y en su mano tiene un libro, que al abrirse cobra vida, un libro que suspira con el paso de las hojas, frente a esa nueva imagen posible donde el lector está conectado a un aparato de realidad virtual, en la que acompaña hombro a hombro a Don Quijote, o viaja al lado del capitán Nemo a bordo del Nautilus, o pasar una noche de pesadilla en compañía de Gregorio Samsa y por qué no, siendo el propio Gregorio tratando de salir de esa habitación sabiendo qué final le espera.

Tendremos entonces que pensar en una lectura que realmente sea una experiencia de vida para el lector, por encima de todo placen-

tera, que permita potenciar su capacidad de imaginación, creatividad, análisis, comparación, crítica, donde el conocimiento de la palabra y por ende de la lengua nos permita una óptima relación con los textos, sus diferentes formatos y sus mezclas.

REFERÊNCIAS

Artacho, Orihuela, Concepción María. *¿Deben estar los cómics en las bibliotecas?* Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 17, n° 69, 2002, pp. 57-72.

Artacho, 2002, Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios n° 69, pp. 58.

Arizaleta, L., 2003, *La lectura ¿afición o hábito?*, Madrid, Anaya.

Aumont, Jacques, 1992, *La imagen*, Paidós, Barcelona.

Barthes, Roland, 1973, El concepto de la literatura y la narrativa. En: *qué es la literatura*. Salvat, Barcelona.

Bloom, Harold, 2000, *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.

Cassany, Daniel, 2006, *Tras las líneas*. Anagrama. Barcelona.

Cerillo, P. y García Padrino, J., 1996, *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Deleuze, Gilles, 1984, *Imagen movimiento*. Paidós. Barcelona.

_____, 1987, *Imagen tiempo*. Paidós. Barcelona.

Gañan Rojo, L. Sánchez Trujillo G., 2000, *Pedagogía y medios audiovisuales: imagen, cine, cómic, video educativo*, Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana.

Henao, O. y Ramírez, D., 2010, *Cómo orientar la escritura en la escuela*, Alcaldía de Medellín.

Henao, Álvarez, Octavio, 2001, *Competencia Lectora de alumnos de Educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín*, Revista Interamericana de Bibliotecología, Vol. 24. n°. 1, enero-junio, pp.45-67.

Kress, G., 2005, Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, pp. 49-82, Granada, España, Aljibe.

Larrosa, Jorge, 1998, *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

Larrosa, Jorge y otros, 1995, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

Mañalich Suárez, Rosario, 2005, *Un proyecto propio de lector y escritor*, Revista Educación, La Habana, número 115. Mayo-agosto, pp.6-12.

Mendoza Fillola, Antonio, 2003, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*, Prentice Hall, Madrid.

Pennac, D., 1993, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Prado Aragonés, Josefina, 2004, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La muralla, Madrid.

Rueda Ortiz, Rocío, 2007, *Ellos vienen con el chip incorporado*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Vilariño, Picos, María Teresa, 2006, *Compiladora. Teoría del hipertexto, la literatura en la era electrónica*, Arco/Libros, Madrid.

PROJETO ARTE NA ESCOLA POLO PELOTAS: MEMÓRIAS E AÇÕES

Nádia da Cruz Senna¹

Flávio Michelazzo Amorin Jr, Lucélia Gonçalves da Silva e
Paula Renata Penteado Oliveira²

O Projeto Arte na Escola – Polo UFPEL, existente na instituição desde 1993, tem como objetivo a formação continuada dos professores atuantes na rede geoeducacional de Pelotas, e para tanto disponibiliza materiais instrucionais imagéticos e bibliográficos para o ensino de artes em âmbito fundamental e médio. Entendemos que essa missão implica na formação complementar e ampliada dos futuros profissionais (licenciandos em artes visuais, teatro, dança e música), possibilitando práticas que envolvam a comunidade escolar e a universidade a fim de debater e desenvolver o conhecimento artístico.

1 Prof^a Coordenadora Projeto Arte na Escola-Polo Pelotas, Centro de Artes/UFPel desde 2013.

2 Acadêmicos dos Cursos de Artes, bolsistas Proext/UFPel vinculados ao projeto.

As ações de formação se organizam a partir da disponibilização gratuita do acervo, oficinas de arte e artesanato oferecidas em instituições de ensino, espaços informais ou alternativos; a formação continuada voltada para professores contempla ciclos de debates, seminários, palestras, exposições, mediações e mostras de vídeos, propiciando um repertório reflexivo e crítico em torno da arte, compreendendo as instâncias culturais e educacionais.

Este artigo apresenta um panorama histórico visual das ações realizadas pelo Projeto Arte na Escola - Polo Pelotas, nesses 21 anos, com o intuito de resgatar a memória e dar a ver os principais colaboradores e as ações inovadoras que contribuíram para a consolidação e desenvolvimento do Projeto em Pelotas. Nossa ideia é apresentar essa linha de tempo como um quebra-cabeça, com suas múltiplas peças, para reavivar lembranças e retomar uma história, ainda em formação. Essa construção se baseia nas entrevistas realizadas com antigos coordenadores, funcionários e participantes, na monografia de especialização em artes de Maria Consuelo Sinotti Rocha (UFPeL, 2010) e no acervo de imagens e documentos do Polo.

Implantação e Anos Iniciais

Em 1992, por iniciativa da pró-reitora de Extensão e Cultura da UFPel, Ângela Maria Sinotti Rocha Gonzalez, estabeleceu-se o contato com o Instituto de Artes da UFRGS, que já tinha um Polo com o material educativo do Instituto Arte na Escola. Em função do interesse dos professores de nossa unidade, se firma o convênio entre a Universidade Federal de Pelotas e o Instituto Arte na Escola, a sede foi inicialmente instalada junto ao Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG).

No ano seguinte foi inaugurada a “Videoteca” do projeto, promovendo um encontro com Evelyn Ischope, presidente da Fundação Ischope e do Instituto Arte na Escola, onde se realiza a divulgação e apresentação do projeto. O momento contou com a presença da professora Denise Vieira que relatou as experiências promovidas pelo Polo existente na UFRGS, a programação incluiu oficinas e palestras para alunos e professores da Universidade.



Projeto Arte na Escola – ILA/ UFPel 1993 Evelyn Ischope e prof^a Ângela Gonzales (Pró-reitora de Extensão e Cultura UFPel) Encontro e divulgação do Projeto Arte na Escola.

Prof^a Ângela Gonzales, profa. Denise Vieira (UFRGS) 1^o Polo Arte na Escola, e Maria Helena Webster.

Inicialmente, o projeto contava com dois tipos de acervo: o “banco de imagens” e a “videoteca”. O banco de imagens se formou a partir de uma ação decorrente da disciplina de História da Arte, ministrada pelo prof. Carlos Alberto Ávila Santos, um dos primeiros coordenadores do Projeto, na qual os alunos produziam coletâneas de documentos (imagens e artigos retirados de revistas e jornais montando uma cronologia imagética). Vale salientar a dificuldade, na época, de levar imagens sobre arte com qualidade para a sala de aula; aliás, superar essa deficiência justificou e motivou a construção das videotecas, um conjunto com cerca de 50 fitas VHS, oriundas da parceria entre a Fundação Ioschpe, o Instituto Itaú Cultural e a TV Cultura, constituído de documentários videográficos sobre renomados artistas.

Nesse período a coordenação do projeto era compartilhada, o prof. Santos era responsável pela formação continuada, realizando seminários e oficinas de leitura de imagens, e a profa. Zunilda Kaufmann dirigia o setor de empréstimos da videoteca.



Profª Zunilda Kaufmann, uma das primeiras coordenadoras do Projeto Arte na Escola Pelotas.

Grupo assistindo à abertura do Seminário em Pelotas, 1994.

A atuação dos alunos e professores de graduação junto ao Polo se intensificou e houve a mudança de sede em 1995 para uma sala do Instituto de Letras e Artes da UFPel, sob a direção da profa. Maria de Lourdes Valente Reis. Desse modo, possibilita-se a contratação de um funcionário para atendimento, ampliando o sistema de empréstimo nas gestões que se sucederam, coordenadas pelas professoras Ursula da Silva Rosa e Mari Lucie da Silva Loretto, respectivamente. Nos anos iniciais do Projeto destacamos o investimento na qualificação da equipe, a participação em oficinas e palestras tendo a Metodologia Triangular³ como foco de estudo e a disseminação desse conhecimento para graduandos e professores atuantes na rede geoes educacional de Pelotas.

Projeto: Ludoteca Arte na Escola

Em 1998/99 destacamos o empreendimento da então coordenadora, professora Luciana Leitão, na formação de uma Ludoteca, visando a incentivar a aprendizagem através do lúdico, da brincadeira e de um saber sensível, ativando o imaginário infantil ao ensinar arte por meio de jogos e brinquedos. O projeto Ludoteca se referencia no seu projeto de mestrado: “Ludo-poética: uma proposta de abordagem da arte contemporânea sob o enfoque do jogo”, discutindo relações entre arte e jogo a partir de filósofos, arte-educadores e artistas que identificam elementos e articulam aspectos lúdicos em suas produções. Esse tipo de abordagem pretende oferecer uma alternativa para ampliar a compreensão da arte contemporânea, especialmente no que se refere à relação entre obra e espectador. A equipe que atuava junto ao projeto Ludoteca era multidisciplinar, formada por professores e alunos da unidade, bolsistas extensionistas e de iniciação científica. Dentre os trabalhos executados e disponibilizados para o público temos: o jogo de tabuleiro Passeio na Praça Cel. Pedro Osório, premia-

3 Fundamentação de referência para o Projeto, sistematizada por Ana Mae Barbosa que compreende o ensino da arte, apoiado em um tripé, que inclui a apreciação, a contextualização histórica e o fazer artístico.

do no CIC/UFPEL/2000, o jogo de Memória do MALG e o jogo Cabeça, Tronco e Pé; entre os livros temos o Preto no Branco e Curral das Cores. Inúmeros protótipos foram projetados por alunos junto à disciplina optativa Jogos e Brinquedos, sob sua responsabilidade, contudo poucos foram editados. A atual coordenação do Polo retoma o projeto e a pesquisa com o intuito de ativar a produção de novos materiais paradidáticos, incluindo a etapa sob sua liderança que disponibilizava o material para a web, trabalho que também obteve reconhecimento junto ao CIC/UFPeL/2001 e II EXPOCOM / 2001, Universidad Catolica Del Uruguay.



Profª Luciana Leitão, uma das coordenadoras do Projeto Arte na Escola Pelotas.

Alunos interagindo com materiais da Ludoteca- Arte na Escola.

A concepção lúdica do fazer artístico e do ensino da arte conforme compreendida e defendida pela professora, aparece resumida sob forma de um capítulo de sua autoria “A Ludoteca no Centro de Artes”, para o livro “Arte na Escola: diálogos interdisciplinares”, organizado pela Profa. Ursula Rosa da Silva (ed. UFPel, 2011). O texto, escrito em tom de fábula, faz uma crítica ao regramento e imposições

institucionais para o ensino de arte e aponta o encantamento e o prazer como possibilidades ativadoras do conhecimento e da transformação dos sujeitos. Em 2013, esse texto foi adaptado em formato de livro ilustrado pela aluna Camila de Andrade Rosa, devendo integrar nosso acervo.

Consolidação e Parcerias

Nos anos que se seguiram, o Polo passou a ter apenas um coordenador a sua frente, com predominância dos professores atuantes na área de história e teoria das artes, Fabiane Tejada, Eliane Nunes e Roberto Heiden, entre outros, ampliaram as ações de qualificação e intensificaram parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e a 5ª CRE, visando a atender às políticas de formação continuada conforme preconizadas pelo Instituto Arte na Escola. Assim, o Projeto Arte na Escola passa a atuar nas escolas das redes municipal e estadual, da cidade de Pelotas, oferecendo oficinas e investindo na formação de grupos de estudos, composto por alunos e professores de artes.



Idílio Victoria (Diretor do IFSUL, Campus Bagé), Ursula Silva (coord.do Polo UFPel), Lauer Nunes (Diretor do Centro de Artes) e Sandra Vieira (coord.do Polo Bagé). 2011.
Reitores UFPel e IFSUL assinam Convênio, 2011.

Essas parcerias são mantidas e se ampliam cada vez mais, crescendo o círculo de abrangência do Polo Pelotas. O movimento originou a implantação de Polos Extensivos, como o do IFSul – Campus Bagé, em convênio firmado em 2012, e encontra-se em tramitação com o IFRS – Campus Rio Grande.



Grupo de discussão “Pensando a Arte na Escola”. 2000



Proposição utilizando sucata no fazer artístico. Oficinas de Formação Continuada, 2000.

Ciclos de Debates, Seminários e Sessão Pipoca: ações de formação continuada

Em 2000, o Polo organiza o Seminário “Volte a ser Arteiro”, cuja proposta era partilhar experiências e práticas de professores das escolas da rede municipal. Dessa forma, as oficinas oferecidas no evento foram formuladas e ministradas pelos integrantes a partir dos grupos de estudos gerenciados pelo projeto.



Seminário “Volte a ser Arteiro. Profa. Representante da 5ª CRE, Anaizi Cruz Espírito Santo (Diretora do ILA), Fabiane Tejada da Silveira (Coord. Polo Pelotas) profª Carmen Abadie Biasoli, 2000.

Buscando cada vez mais uma aproximação formativa com comunidade, ciclos de debates e palestras são promovidos e propõem a discussão e reflexão crítica de temas instigantes como a arte con-



Oficina de Expressão corporal ministrante profª Viviane S. Costa/ Oficina de Educação Musical, ministrante Regiana Blank Wille /Oficina de Confecção de Tambor com cano de PVC, Ministrante Prof. Mário Maia



Oficina de HQ, ministrante graduando Cássius André Souza

Oficina de Expressão gráfica, ministrante José Carlos Brod Nogueira e aluno do PET Davi Denardi.



Oficina de gravura, ministrante profª Raquel Santos.

Luciana Leitão apresenta o Projeto Ludoteca no seminário “Volte a ser Arteiro”.

Palestra de encerramento com prof. Donald Kerr Jr.

temporânea em sala de aula e as novas metodologias de ensino. Com isso a prática de formação continuada vai se consolidando, ampliando o conhecimento relacionado ao ensino artístico e abrindo espaço para a discussão em torno de práticas e trocas de experiências.

Outra inovação em formação continuada, implantada nos últimos anos, foi a Sessão Pipoca. Consiste em uma mostra mensal de DVDs selecionados, entre os mais de 300 que compõem o acervo do Projeto Arte na Escola, dando ênfase aos procedimentos didático-pedagógicos, para a utilização desse material em sala de aula. Ao fim de cada sessão, são apresentados os questionamentos, reflexões e possibilidades de trabalho conforme propostas pelo material instrucional que acompanha o documentário.



Curso de Formação Continuada: Multiplicadores para trabalho didático com DVDs, 2010.

Reconhecimento e Premiações

Em 2003, o Polo Pelotas sedia o 16º Encontro Nacional do Projeto Arte na Escola em parceria com o IAE, reunindo coordenadores e professores atuantes nos demais Polos do país. O evento contou



Prêmio arte na escola cidadã em 2003, a lista de premiados incluiu professores de Canoas, Porto Alegre, Florianópolis e João Pessoa.

com a presença dos ex-diretores e fundadores do Projeto, contribuindo para a memória e o reconhecimento das realizações na área, com a distribuição do Prêmio Arte na Escola Cidadã aos vencedores dessa quarta edição.

O Polo Pelotas foi destacado e reconhecido pelo mérito de suas conquistas em vários momentos ao longo de sua trajetória. As gestões coordenadas pela profª Luciana Leitão, prof. Roberto Heiden e pela profª Ursula Rosa da Silva receberam a distinção, junto à administração central do Instituto Arte na Escola.

Investimento na Pesquisa e publicações

A gestão da professora Ursula Rosa da Silva (2010-2013) demarcou um período de expansão do acervo midiático do Projeto, com forte investimento na pesquisa e na disponibilização dos resultados em publicações no formato analógico e digital. Sob sua organização foram editados sete livros, que contemplam a discussão conceitual, tecnológica e cultural em torno da arte e seu ensino. Os textos são decorrentes de pesquisas e relatos apresentados nos eventos, seminários e encontros promovidos pelo Projeto Arte na Escola. Outra novidade foi a divisão do trabalho com a coordenadora pedagógica, prof^a Mirela Meira, que continua exercendo essa função, sendo responsável pela liderança de grupos de estudos e pesquisas.



Publicações realizadas pelo projeto arte na escola - Polo Pelotas, Blog e Livros.

Ações de inclusão e cidadania

A atual coordenação sob encargo da professora Nádia da Cruz Senna busca intensificar a participação da comunidade escolar nas ações de formação voltadas para públicos e demandas específicas. Essa característica implica na organização de um programa de ati-

vidades para atender docentes e discentes nos seus espaços de inserção, ou seja, nos instalamos nas escolas, ministramos oficinas e minicursos de forma intensiva e/ou ao longo do ano estabelecemos parcerias e intercâmbios mais estreitos. Também damos continuidade às atividades de formação, em escala ampliada, promovendo grupos de estudos, seminários, ciclos de debate, exposições de vídeo e palestras.

Essa abordagem inclusiva reúne alunos, professores e demais membros da comunidade escolar em atividades colaborativas e experimentais, visando à formação e qualificação de todos os envolvidos no processo. Nosso interesse é fazer uma pausa na rotina para instaurar o fazer prazeroso, recuperar memórias, valorar culturas e saberes



Oficina de Arte Textil, Frotagem. e Desenho na Escola CIEP. Pelotas

locais e ativar a cidadania. Para a realização e efetivação da proposta, trabalhamos em parceria com os diversos grupos extensionistas do Centro de Artes/UFPel: Arte e Engenharia, Gravadores de Rua, Patafísica – Mediadores do Imaginário, Transitar, Coletivo Arte Têxtil, Núcleo de Dança e Núcleo de Desenho e Quadrinhos, entre outros.

Em 2013, oferecemos oficinas nas escolas CIEP Fragata, Prof°

Luis Carlos Correa da Silva, Guabiroba, e Colégio Brusque Filho, com atividades extraclasse de dança, desenhos, brincadeiras, gravuras, tecelagem, mediação entre outras.



Oficina de Expressão Corporal, Desenho de animais híbridos e Frotagem. Escola Prof° Luis Carlos Correa da Silva. Pelotas.

Atuou-se principalmente em escolas periféricas, nas quais os desenvolvimentos das atividades aconteceram de modo imersivo, disponibilizando várias oficinas, para que alunos, professores, pais e amigos pudessem transitar e experimentar diferentes técnicas, materiais e processos artísticos, em turno único.



Oficina "Desenho sem Fio" na escola EMEF Felipe dos Santos, em Cerrito Alegre, Distrito de Pelotas.

De forma contínua são desenvolvidas oficinas para a comunidade em geral, sediadas nos ateliês da unidade, são ministradas por bolsistas e colaboradores visando o aprendizado de técnicas, à compreensão dos processos, reflexões e desdobramentos, exigindo maior carga horária para atingir esses objetivos.

Além das atividades nas escolas e instituições centrais, atuamos na EMEF Felipe dos Santos, localizada em área rural, o que nos fez repensar o modo de atuação das oficinas. Mais do que levar atividades diversificadas aos alunos e professores, entendemos a importância de trabalhar o/no meio em que se vive, estreitando e valorizando a relação ensino, cotidiano e experiência.



Cartaz do Evento “65 anos da Escola de Belas Artes”, 2014.

Oficina: desenho observação ar livre.

Oficina de História da Arte.

No ano de 2014 participamos do evento “65 anos da Escola de Belas Artes”, levando uma oficina de desenho para a praça que fica nas imediações. Atuando em parceria com os demais grupos de pesquisa e extensão do Centro de Artes, reativamos o espaço da praça como lugar de socialização e cultura. A ação integra a programação em torno da Antiga Escola, visando a sua recuperação e reabertura como espaço próprio para a Extensão em Arte e Cultura da UFPel.

Ainda nesse ano, sediaremos o III Encontro Regional Sul dos Polos Arte na Escola, promovendo um fórum para a discussão de me-

metodologias, práticas e formação profissional, convidando para o debate arte-educadores que inovam e experimentam didáticas baseadas na proposição, mediação e na pesquisa explorativa.

Considerações

Essa viagem no tempo proporcionou um resgate das imagens e das ações de um Projeto tão caro ao Centro de Artes, e também confirmou que a pesquisa precisa ser continuada em prol da memória do Projeto. Os documentos estão espalhados e alguns são do acervo pessoal dos entrevistados, o quebra-cabeça iniciado precisa ser completado.

REFERÊNCIAS

Blog do Projeto Arte na Escola- Polo UFPel. Disponível em <<http://paeufpel.blogspot.com.br/>>

LEITÃO, Luciana. *Ludo-poética: uma proposta de abordagem da arte contemporânea sob o enfoque do jogo*. Dissertação de Mestrado Poéticas em Artes Visuais, UFRGS 1997.

ROCHA, Maria Consuelo Sinotti. *MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO: contribuição e integração com o ensino de Arte através de seu Setor Educacional*. Monografia Especialização em Artes. UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R.; MEIRA, Mirela (orgs). *Ensino de Arte e (Des)territórios pedagógicos*. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R. (org.) *Os Lugares da Arte*. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula Rosa (Org.). *Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

SILVA, Ursula R. (org.). *Arte e Visualidade: Desafios da Imagem*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

SILVA, Ursula R.; MEIRA, Mirela (orgs). *Ensinar e Pesquisar: a reversibilidade da Formação Docente*. Pelotas: Editora UFPel, 2012.

MEIRA, Mirela; SILVA, Ursula R. (orgs). *Ensino da Arte: cultura visual, escola e cotidiano*. Pelotas: Editora UFPel, 2012.

O ENSINO DA ARTE NA UFPEL: MEMÓRIAS

Ursula Rosa da Silva

Histórias Costuradas

As memórias da docência estão, em geral, ligadas a aspectos biográficos, ou seja, quando se fala de uma metodologia aplicada por professores, também é preciso considerar o modo como esses professores se formaram, como veem o mundo, quais as suas expectativas no campo do ensino, enfim, a pessoa que ensina é parte do processo de ensino, e suas escolhas estão, a todo o momento, influenciando seu modo de agir e sua atuação como docente e como formador.

Nesse sentido, a pensadora Marie-Christine Josso, que trabalha com o método biográfico, mostra como as histórias de vida são fundamentais para a constituição do processo de formação. Na obra *Experiências de Vida e Formação*, ela apresenta alguns tópicos que desenvolveu em sua tese de doutoramento (publicada em 1991, com o título *Caminhar para Si*) e também aborda a importância das histórias de vidas, como material de apoio na investigação sobre formação, principalmente no espaço universitário. Para Josso, o enfoque por histórias de vida tem dois objetivos: evidenciar o modo como o pesquisador modifica seu posicionamento ao se envolver e aprimorar a metodologia de pesquisa-formação vinculada a uma história de vida; e constituir um novo campo de reflexão, abrangendo a formação e a autoformação (2010, p. 31).

A descrição dos processos de formação e de conhecimento, sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento, permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano [...] e com seu ambiente natural [...]. A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo da vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. (JOSSO, 2010, p. 40-41)

Por outro lado, também se torna importante avaliar os aspectos da estrutura que a academia possibilita aos professores para que o trabalho pedagógico tenha um apoio, não apenas de base metodológica, curricular e conceitual, como também de âmbito da infraestrutura, de um espaço que dê condições para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Pierre Bourdieu é um sociólogo que tem produzido textos que enfatizam, além de uma abordagem didática, também a estrutura atrás do ensino. Em sua obra *Homo Academicus* (publicada na França em 1984), ele toma como tema acontecimentos que ocorreram antes e durante maio de 1968, traçando uma topografia social do mundo universitário, demonstrando que existem dois lados nessa estrutura

composta por sujeitos classificadores: o lado do saber, caracterizado pela liberdade acadêmica; e o lado do poder, que toma para si o que chama de responsabilidade social (2013, p.17). Bourdieu analisa a sociedade como estruturada em campos, e a universidade, assim como a escola, possui uma lógica organizacional que compete com o campo do saber, ou seja, ambos acabam dependendo um do outro.

Por sua vez, tendo como fonte os textos de Platão e Aristóteles, em que se fala da metáfora da impressão na cera, Paul Ricoeur (2007, p.425) distingue três espécies de rastros: “o rastro escrito, que se tornou, no plano da operação historiográfica, rastro documental; o rastro psíquico, que é preferível chamar de impressão, no sentido de afecção; (...) e o rastro cerebral, cortical, tratado pelas neurociências”. A pesquisa sobre a história do Instituto de Letras e Artes (ILA), atual Centro de Artes (CA) da Universidade Federal de Pelotas, iniciou como uma necessidade de ver os protagonistas como pessoas para além do registro histórico, além do rastro escrito, quem foram essas personagens no cotidiano de um ensino das artes no Sul do Brasil. Nesse sentido, a memória do trabalho, das vivências e das realizações de professores, alunos e funcionários é um dos enfoques que trazemos à tona.

Além do aspecto de historiografar os momentos vividos no ILA, este estudo retoma a produção dos professores no sentido de dar ênfase as suas concepções pedagógicas, sua visão do que significa o ensino de arte e quais as metodologias e procedimentos para efetivá-lo na formação tanto de artistas quanto de professores de artes.

E, assim como uma colcha de retalhos, em que vamos cerzindo cada pedaço, vamos tecendo essas histórias costuradas, com seus detalhes, com suas especificidades, mostrando que os professores trazem algo de si para suas metodologias e atuações pedagógicas, de um lado, e, de outro, a estrutura acadêmica vai organizando esse espaço de atuação e desafiando os protagonistas no exercício cotidiano do processo de formar professores e de se formar simultaneamente.

Este artigo traz a história do Instituto de Letras e Artes, desde 1973, passando por suas mudanças de estrutura e denominação até 2010. A fonte de pesquisa é o acervo dessa instituição, em sua documentação escrita, essencialmente. O enfoque é o ensino e a inserção do ILA na comunidade pelotense e da Região Sul. Dentro do foco ensino de artes, buscamos analisar a identidade de uma visualidade presente na formação dos artistas.

A história do Centro de Artes passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (1973), e Instituto de Artes e Design, de 2005 a 2010 – e pouco do cotidiano dessa memória está registrada em textos com o enfoque da historiografia. Em 2010 o Instituto de Artes e Design uniu-se ao Conservatório de Música dando origem ao Centro de Artes da UFPel, passando a ofertar, então, 17 cursos de Graduação, nas áreas das Artes Visuais, Cinema, Design, como ainda Música, Teatro e Dança.

O acervo referente às ações do Instituto de Letras e Artes, como a trajetória de seu ensino, passou por vários prédios – na cidade e no Campus Capão do Leão – compartilhou com cursos que iniciaram junto com o ILA e depois, crescendo, formaram outras unidades – tais como os cursos de Arquitetura e Urbanismo (passou à Faculdade em 1985); depois o curso de Letras (Faculdade em 2005) –, configurando, assim, um desregramento no arquivamento e organização de seus documentos. Esse acervo encontra-se, em grande parte, numa sala/depósito do Centro de Artes, em arquivos-mortos, muitos sem identificação na parte externa do conteúdo que guarda. Este estudo pretende iniciar uma sistematização desse acervo no sentido de classificar e ordenar por temas e por tipologia de acervo, bem como, ao sistematizá-lo, realizar uma historiografia dos cursos do ILA, junto ao cruzamento de dados com outras fontes, tais como entrevistas (com ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores) e levantamento de dados em jornais.

Além das mostras e ações comemorativas, este estudo tem a intenção de preencher essa lacuna e trazer à tona aspectos importantes da história do ensino das artes, realizado, em Pelotas, pelo Instituto de Letras e Artes da UFPel, por meio da publicação em livro desta pesquisa.

No ano de 2010 foi realizada uma Mostra comemorativa ao ILA, denominada Revisitando o ILA (1969-1989), com a participação de obras de ex-professores e ex-funcionários, além de painel histórico referente a esse período e dando destaque aos professores e funcionários

de todos os cursos (Música, Letras, Artes Plásticas e Arquitetura), que passaram pelos Cursos do ILA naquele momento definido pela exposição.



Identidade visual da Exposição de 2010



Exposição de 2010 no Museu Leopoldo Gotuzzo. Fonte: acervo autora

Em setembro de 2012 foi organizado um encontro denominado Memórias do Ensino da Arte: artes visuais e música, em que foram convidados os professores aposentados para fazerem um relato de suas experiências, suas metodologias de ensino como docentes e suas estratégias como gestores no ILA/IAD.



Da esquerda para direita: prof^a Anaizi E. Santo; prof^a Luciana Leitão; prof^a. Zunilda Kauffmann; prof. José A. Érico Cava



Da esq. para dir.: prof^a Elaci Schneider; prof^a Anni Gerd; prof^a Ceci Hirsch; prof^a Iara Cava; prof^a Maria Dilma (da área musical)

Em 2013 foi realizada uma mostra no ECAL - Espaço Cultural Artístico Laneira, do Centro de Artes, contemplando mais 20 anos de realização e produção de arte, de 1990 a 2010, período que compreende a existência do ILA (Instituto de Letras e Artes), que passou a se denominar IAD (Instituto de Artes e Design) em 2005, e, desde 2010, Centro de Artes.



Exposição de 2013 na Laneira
Fonte: acervo autora



Exposição de 2013 na Laneira
Fonte: acervo autora



Exposição de 2013 na Laneira
Fonte: acervo autora

Ensino da Arte na UFPel: as origens do Instituto de Artes

No Brasil, as academias nascem com as Escolas de Arte, que, desde a vinda da Missão Francesa e a instauração da Academia Imperial de Belas Artes (1820), vão aos poucos se estabelecendo e gerando o campo artístico em cada Estado. Em Pelotas/RS, a Escola de Belas Artes surgiu em 1949, seguindo os moldes do academicismo do Instituto Livre de Belas Artes de Porto Alegre: um ensino fundamentado no desenho, na cópia dos mestres, para depois seguir-se a pintura com temáticas nos gêneros: retrato, paisagem, natureza-morta.

No ano de 1969, a Universidade Federal de Pelotas originou-se (instituída em 08/08/1969 por Decreto Lei do presidente Arthur da Costa e Silva) da fusão da antiga Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul com entidades isoladas de ensino superior, em atividade no Município, como a Faculdade de Agronomia “Eliseu Maciel” – a primeira fundada no Brasil – a Faculdade de Odontologia, a Faculda-

de de Direito, as faculdades de Ciências Domésticas e de Medicina Veterinária, o Instituto de Sociologia e Política e a Faculdade de Medicina de Pelotas. Além dessas, o Conservatório de Música de Pelotas e a Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões (E.B.A., criada em 1949) passam a ser unidades agregadas à UFPel. O primeiro Reitor da UFPel foi o prof. Delfim Mendes Silveira, que administrou a Universidade até 1977.

Os Cursos de Artes da UFPel/RS tiveram sua origem na Escola de Belas Artes (EBA), que obteve autorização do Governo Federal para funcionamento dos Cursos de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em dezembro de 1955 (Decreto n° 37690). Tais cursos foram reconhecidos pelo decreto n° 48903, de agosto de 1960. Em 1967, com o recebimento de um prédio próprio, a Escola passou a chamar-se Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões (EBA) e, com a criação da Universidade Federal de Pelotas em 1969, tornou-se unidade agregada. O estatuto da UFPel, de 1969, criou cinco Institutos básicos: Instituto de Artes; Instituto de Biologia; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Física e Matemática e Instituto de Química e Geociências.

O conjunto de atividades desenvolvidas pela Escola de Belas Artes (EBA) compreendia o ensino da pintura, modelagem e desenho geométrico através de um Curso Preparatório para Belas Artes, conforme projeto de sua idealizadora Dona Marina de Moraes Pires. Nessa época, os professores atuantes eram aqueles formados pela própria escola ou pelo curso de Desenho da Universidade Católica de Pelotas, ou, ainda, por profissionais de outras áreas com comprovada experiência em Artes. A nomeação desses professores foi decidida pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n°. 841, de 5 de novembro de 1969.

Assim, em 1970, o reitor da Universidade recém-instituída, prof. Delfim Mendes Silveira, entre outras resoluções, resolveu implantar o Instituto de Artes (“progressivamente e de acordo com as

disponibilidades orçamentárias”, portaria de fevereiro de 1970), que inicialmente seria responsável apenas pelo ensino das disciplinas básicas, pois as disciplinas profissionalizantes de artes ainda ficariam ao encargo da Escola de Belas Artes, unidade agregada. Em novembro desse ano, é nomeada uma Comissão para estudo dos currículos do Instituto de Artes, com os professores Paulo Osório; Francisco Lopes Gastal; Antonina Zulema d’Ávila Paixão, Enilda Maurell Feistauer e Paulo de Castro e Silva.

Com seu primeiro ingresso por vestibular, o Instituto de Artes da UFPel (IA) passou a funcionar em 12 de abril de 1971, contando com 11 docentes nos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas e Licenciatura em Música. O primeiro Diretor foi Paulo Assumpção Osório (1971-1977). O Instituto de Artes ocupou com a área de Artes Plásticas uma única sala na Escola de Agronomia, no Campus Universitário Capão do Leão, enquanto a área de Música ficou nas dependências do Conservatório Municipal. Foi realizado convênio entre SEC e UFPel para que professores do Estado pudessem lecionar na UFPel como cedidos.

Logo em seguida, no ano de 1972, foi criado, no Instituto de Artes, o Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU). Os Cursos de Artes Plásticas e de Arquitetura eram organizados por um mesmo departamento, não havendo ainda o Conselho Departamental da unidade.

Nos anos 70, houve um movimento para inclusão da Escola de Belas Artes ao quadro efetivo das Unidades acadêmicas da instituição. Em meados de 1973 houve a fusão desta Escola com Instituto de Artes da UFPel.

Em ata de 08 de fevereiro de 1973, o Conselho Técnico-administrativo da EBA – cujo presidente era o Sr. Jaime Gonçalves Wetzel, vice-presidente Adail Bento Costa, Diretora da EBA, Dona Marina Moraes Pires, vice-diretora da EBA, prof^a Antonina Zulema d’Ávila Paixão – analisa o ofício encaminhado pelo diretor do Instituto de Artes (IA) da UFPel, prof. Paulo Assumpção Osório, e dá andamento ao processo

de transferência do patrimônio da unidade agregada (EBA), aprovando a incorporação da Escola à Universidade, com a condição de que os professores e os funcionários fossem transferidos para o quadro da UFPel e que fosse resguardado o nome de “Dona Carmen Trápaga Simões” na nomenclatura do Instituto de Artes.

Em 14 de maio de 1973 ocorre a posse de Paulo Assumpção Osório como diretor do Instituto de Artes, e de Antonina Zulema D’Ávila Paixão como vice-diretora.

A cerimônia da “passagem da Escola de Belas Artes para o Instituto de Artes da UFPEL” foi em 13 de julho de 1973, conforme os diários de Dona Marina de Moraes Pires. A assinatura da escritura pública doando o prédio e toda a estrutura administrativa e pedagógica da EBA para a UFPel também foi nesse mesmo dia.

O Instituto de Artes incorpora o patrimônio, os professores e funcionários da EBA e passa a denominar-se **Instituto de Letras e Ar-**



Mostra de final de ano dos alunos formandos da Escola de Belas Artes (1970).

Fonte: Acervo Centro de Artes

tes D. Carmen Trápaga de Moraes (ILA), realizando assim uma **fusão** entre a **Escola de Belas Artes (EBA) e o Instituto de Artes (IA)**.



Mostras do Instituto de Artes (1971 e 1972)
Fonte: Acervo Centro de Artes

O Conselho Departamental do ILA passa a funcionar com a definição de seu regimento em 16 de agosto de 1973. O Conservatório de Música de Pelotas permanece como entidade agregada à UFPel e um representante de sua direção participa das reuniões de Conselho Departamental do ILA até 1983, quando passa a fazer parte da Universidade dando origem a mais uma unidade acadêmica.

O Ensino da Arte: pesquisa e produção

As pesquisas e ensaios escritos por professores do Centro de Artes podem dar um panorama das características desse ensino no período de 1973 a 2010, bem como podemos perceber que as mudanças nacionais em termos de reformas educacionais e curriculares têm uma relação direta com o modo como os cursos vão se desenhando ao longo da história.

A trajetória do artista-professor também merece ser vista pela história, não pela história da arte apenas, mas pela história de como fazer arte, ou seja, do processo a partir do qual surge a obra, da busca ou do modo como se busca para criar.

Para o professor e artista Érico Cava¹, a arte não segue regras, e uma das suas teses é que tudo se fundamenta na criatividade, tanto que em seu acervo bibliográfico esse tema toma mais de 150 títulos. Uma de suas especialidades, segundo ele, é ensinar: “meu papel era desenvolver um pouco de coragem nas pessoas” (*apud* MARTINS, 2012, p.1.) Desse modo, o professor Cava sempre teve o cuidado de registrar seus projetos, como elaboração, como pesquisa e como provocação para o outro, para aquele que se dispusesse a mergulhar nas suas experimentações, nas suas oficinas de criação. E nos relatos de ex-alunos e ex-colegas aparece esse deslumbre com a forma como o artista Cava propunha as vivências, nas quais entrando na proposta o aluno criava sem colocar impedimentos de limitações ou medos: “o professor Cava não cobra o saber criar. Ele põe as pessoas em uma situação que, quando se dão conta, já estão criando, acima de qualquer insegurança ou sensação de incapacidade” (PELLEGRIN *apud* MARTINS, 2012, p.1).

Ele trata da criatividade e a relaciona com o pensamento elaborativo. Ele afirma que para desenvolver a criatividade é preciso considerar dois aspectos: o cognitivo e o comportamental. O aspecto cognitivo envolve sensibilidade (interna) para a vida, para o grupo, para a pessoa. O aspecto comportamental envolve uma atitude de estar aberto para o mundo, é se ver como criança, é encontrar sua criança interior. Os dois juntos têm como consequência a criatividade.

É preciso observar, como a criança, tudo o que está ao nosso redor. Significa ter um modo de olhar, de ver, de contemplar, sem querer explicar e sem ter medo de ousar.

1 José Érico Alípio Cava é Bacharel em Artes Plásticas/Pintura, ingressou em agosto de 1961 na Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões, de Pelotas (EBA), como aluno, formou-se em 1963. Foi professor de Desenho no Colégio Pelotense e no logo Colégio Comercial Irmão Fernando. Na EBA ingressou para lecionar Pintura, Teoria da Cor e da Composição, Paisagem Urbana. Foi vice-diretor da EBA. No Instituto de Letras e Artes (ILA), a partir de 1978, lecionou da disciplina de Pintura; Expressão Gráfica; Expressão Plástica; Expressão em movimento I e II; Desenho Industrial (Design do objeto I e II); Arte Decorativa; Desenho Artístico | Programação Visual e Prática Profissional. Aposentou-se em 1991.



Figura 6: Série Xadrez – Ceia I (Glória)
Fonte: acervo MALG

A criatividade acontece ao estimular o pensamento elaborativo, por meio de informações. Por exemplo, por meio de encontros experimentais, como algumas Oficinas que ele propôs em escolas, em que ele possibilita momentos com bilhetes figurativos e semânticos; em que descreve sentimentos, e a partir daí brota o ser criativo. O homem criativo é o homem comum, não é preciso que se mexa nas suas características. É preciso haver uma proposta de trabalho, em que se apresente o risco, é preciso correr um risco intelectual, sair da zona de conforto, arriscar, estar aberto para arriscar. O desenho, o design, vem da profusão de ideias, de palavras, jogando várias palavras, qualidades advindas da vida. Da quantidade, a fluência de ideias (qualidades), mais a flexibilidade do pensamento elaborativo resultam na

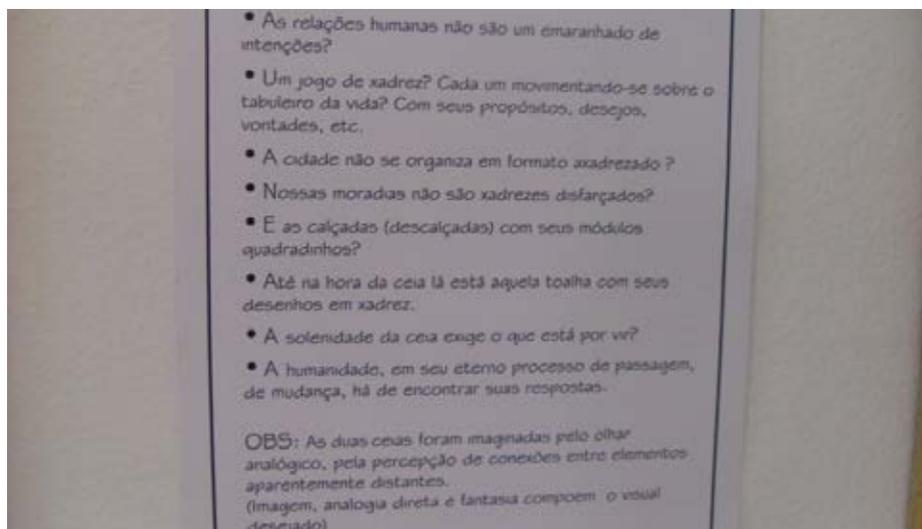


Figura 7: Texto que acompanha a obra Série Xadrez – Cena I. Fonte: acervo MALG



Figura 8: Série Campos Neutros (sambaqui I). Fonte: acervo MALG

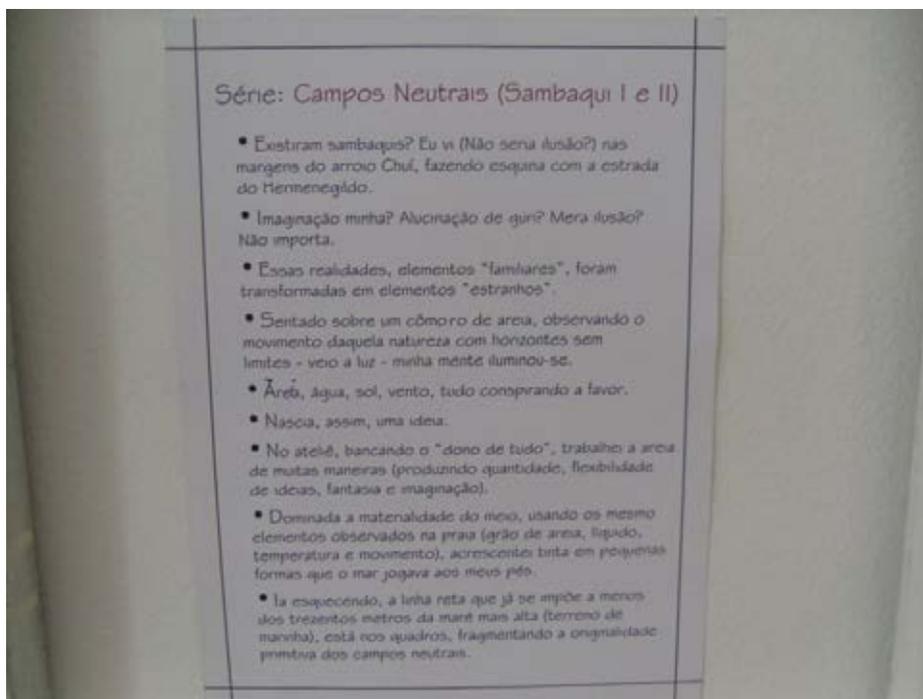


Figura 9: Texto que acompanha as obras Série Campos Neutrais I e II

Fonte: acervo MALG

originalidade, na criação. A quantidade provoca a redefinição, a transformação. O pensamento avaliativo, de pesquisa, transforma, junto com a elaboração, que completa a obra. Mas demanda persistência.

Assim, esse estado de abertura para o mundo une-se ao fator de liberdade da arte não seguir regras, mais a mistura de pintura, colagem, e uma diversidade infinita de materiais (desde areia e miçangas a prendedores de roupa e bases de taças). Esse encontro e pesquisa resultam na obra de Érico Cava.

A Exposição de Cava, que aconteceu em agosto de 2012 no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, em Pelotas, foi uma apresentação de obras acompanhadas de textos que tratavam ou do processo de criação, ou de experiências que levaram à criação, ou de provocações

ao espectador para refletir sobre as possibilidades do pensamento criativo, dando assim a sua contribuição com novos sentidos para a obra.

Na série Xadrez, Cava compara as relações humanas com o jogo de xadrez, e lança várias perguntas, como que para fazer o espectador refletir sobre suas próprias relações e como, esse que percebe a obra, faria a seu modo a expressão dessas relações, se seguisse esse roteiro de questionamento. E ele conta que compôs a cena fazendo uma comparação, analogia direta, entre ‘elementos aparentemente distantes’ e a obra que é composta de ‘imagem, analogia direta e fantasia’.

No texto, Cava descreve o processo de criação da obra, desde suas memórias e de seus momentos no arroio Chuí, próximo à praia do Hermenegildo. Os elementos que contribuíram para a criatividade aflorar: areia, água, sol, como ele diz, “essas realidades, elementos ‘familiares’ foram transformados em elementos estranhos”. E ali, observando aqueles elementos que foram se tornando estranhamento do mundo, Cava teve um impulso para criar: “nascia, assim, uma ideia”. O professor Cava, então, escreve como o processo inebriante, impulsivo da criação acontece:

No ateliê, bancando o dono de tudo, trabalhei a areia de muitas maneiras (produzindo quantidade, flexibilidade de ideias, fantasia e imaginação). Dominando a materialidade do meio, usando os mesmos elementos observados na praia (grão de areia, líquido, temperatura e movimento), acrescentei tinta em pequenas formas que o mar jogava aos meus pés. (CAVA, Texto que acompanha as obras Série Campos Neutrais I e II)

Nessa citação temos a apresentação da metodologia da criação que o professor Cava passou a defender, ou seja, produzir quantidade, flexibilidade de ideias é colocar no papel ou à disposição tudo que está a nossa volta e que nos vem como ideia, palavras, nomes do

objetos, valores, adjetivos, tudo. E junto a essa profusão de palavras a fantasia e a imaginação para dar o tempero, a magia da criação. Essa é a sua fórmula, que serve não tanto como receita, mas como pretexto para inventar ou apenas para vir a vontade de fazer arte.

Além do aspecto de historiografar os momentos vividos no ILA, este estudo pretende retomar a produção dos professores no sentido de dar ênfase as suas concepções pedagógicas, sua visão do que significa o ensino de arte e quais as metodologias e procedimentos para efetivá-lo na formação tanto de artistas quanto de professores de artes.

Outros docentes serão motivos de análise nesta pesquisa, as suas metodologias de ensino, seus modos de fazer arte, suas obras. Parte do levantamento de dados feito encontra-se em um dos produtos desta pesquisa, o vídeo-documentário que pode ser encontrado no blog: <http://paeufpel.blogspot.com.br/2014/06/centro-de-artes-origens.html> e que trata das origens do ensino da arte na Universidade Federal de Pelotas, no Centro de Artes.

O artista-professor é inevitavelmente um pesquisador, e a pesquisa está vinculada ao modo como se dá sua visão de mundo, o modo como compreende a relação de si com a arte, e a partir desta a própria produção artística. E não há um movimento linear de maneira que a produção apenas nasça da pesquisa. Na verdade, o movimento é circular, pois a pesquisa dá origem a ideias, que podem ter resultado na obra, e, também, por outro lado, a produção da arte faz com que novos modos de conceber surjam, e novas ideias estarão em jogo. Esse é um movimento de vida, porque a pesquisa nada mais é do que fazer brotar novas perguntas, novas metas que nos colocamos, e atrás de cujas respostas não paramos mais de andar.

REFERÊNCIAS

Arquivo do Centro de Artes. UFPEL, Pelotas.

Coleção Marina de Moraes Pires; IN: Arquivos do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Pelotas.

ANSELMO, Myriam de S. *CADERNO DE ANOTAÇÕES* (nov/1980 a dez./1982) – manuscrito doado para o Centro de Artes em setembro de 2012.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *Prática Pedagógica em Arte: os compromissos do professor que forma professores*. Dissertação de Mestrado. PPGEduc/UFPEL. 1997.

_____. *Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional*. 2009. 307f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. UFPel, Pelotas.

_____. *A Formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação* – 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996*.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTE*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

DINIZ, Carmen Regina Bauer. *Nos Descaminhos do Imaginário: A Tradição Acadêmica nas Artes Plásticas de Pelotas*. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRANCO, Janice Pires Corrêa. *Memória de Marina*. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

FUSARI, Maria F.; FERRARI Maria H. *Ensino da Arte*. São Paulo, MEC/PUC, 1988.

_____. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. *Metodologia no ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

LEITÃO, Luciana E. “A Ludoteca no Centro de Artes”, IN: SILVA, Ursula R. (org.). *Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011, p.57-62.

MAGALHÃES, Clarice Rego. *A Escola de Belas Artes de Pelotas: da fundação à federalização (1949-1972) – uma contribuição para a história da educação em Pelotas*. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Educação da UFPel. Pelotas, 2008.

MARTINS, Luísa Rolg. “Criatividade em Cores”. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, 13 ago. 2012, Caderno Zoom, p.1.

RICOUER, P. *A Memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Ursula R. da; LORETO, Mari-Lúcie. *História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980*. Pelotas: EDUCAT, 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NAS ÁGUAS DA AGA: REFLEXÕES SOBRE A ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTE-EDUCAÇÃO E SUAS REVERBERAÇÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO RS

Auta Inês Medeiros Lucas D´Oliveira¹
Mirela Ribeiro Meira²

Este artigo resulta do recorte de uma investigação de mestrado desenvolvida junto ao Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos, NUTREE, do Curso de Pós- graduação em Artes Visuais, da linha de Pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética, na Universidade Federal de Pelotas, RS, realizada por uma das autoras deste artigo e orientada pela outra. Quatro mãos uniram-se para relatar, aqui, o resultado da investigação que se apropriou da metáfora da *água/ AGA*- em razão de sua relação afetiva com a autora da pesquisa- para focalizar-se na influência dos grupos afetivos, tribos e associações de Arte Educação na história do ensino da arte no RS. Esta, sob o foco da perspectiva ético-estética, ao tratar de uma arte de viver sob a *socialidade*, expõe uma configuração que inclui a paixão no seio do social. A investigação realizou uma análise documental da trajetória da Associação Gaúcha de Arte-Educação, a AGA. Neste artigo, foram tomados de forma resumida depoimentos de ex-presidentes e militantes da AGA/RS e dados recolhidos em centenas de documentos, entre eles, boletins, fotografias, cartas, manifestos, livros de atas, panfletos, jornais, car-

1 Arte-Educadora, Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV/Centro de Artes, UFPel.

2 Arte-Educadora, Doutora em Educação, coordenadora da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel e docente do Mestrado em Artes Visuais do PPGAV/CA/UFPel.

tazes e programas de eventos, reunidos em um acervo rico e inédito, disponibilizado pelos protagonistas da história da AGA. Somente uma parte desse acervo foi analisada neste trabalho, organizado em sete *portos*, metáforas construídas para o trabalho que consideraram um *porto* para cada presidente da AGA.

A NASCENTE

*Gosto de banhos de rio, a carícia das correntes de ar,
O prazer do sol queimando a pele, e nas piscinas de lama, a terra fluida:
Os quatro elementos moventes.
Michel Serres*

O som das palavras se assemelha: AGA e água. A metáfora do rio é utilizada para estimular o fluir de nossas palavras ao relatarmos a investigação sobre alguns dos rumos da Associação Gaúcha de Arte-Educação, a AGA, por vezes chamada de AG(u)A. Metaforicamente, o tema da AG(u)A nos pareceu relevante por compreender o braço gaúcho de um caudaloso rio que deságua no mar da história da Arte-Educação brasileira. Sua criação coincidiu com a época da redemocratização do país, com a elaboração de uma nova Constituição

pós-ditadura militar, com a eclosão de diversos movimentos sociais, como as *Diretas Já*, e com as discussões que resultaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9394/96.

Iniciamos a navegar na década dos anos 1970, época da promulgação da LDB que criou a *Educação Artística*³. Dez anos depois, no início dos anos oitenta, espalhada por vários núcleos pelo estado, nasce a AGA, que fez parte da formação de uma geração de arte-educadores, onde nos incluímos.

A arte educação foi fundamental em nossa constituição identitária de educadoras de arte. Somos filhas de duas arte-educadoras: uma, presidente e vice-presidente da AGA/núcleo de Pelotas; outra, a primeira presidente da AGA. Seguindo o exemplo das mães, cursamos, as duas, as Licenciaturas Plenas em Educação Artística- Habilitação em Artes Plásticas: uma, na Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS, entre 1987 a 1990; a outra, na Universidade da Região da Campanha, em Bagé, RS, entre os anos 1979 a 1982. Naquela época, nós, jovens estudantes, estávamos interligadas por uma meta: a manutenção do ensino da Arte na nova legislação educacional pós-ditadura militar.

3 Fundamenta-se na Arte-Educação, amplo movimento social em torno da defesa e da qualificação do espaço da arte na educação formal e não-formal iniciado no final dos anos setenta, com raízes plantadas no movimento Escola Nova e no movimento de *Educação Através da Arte*. Caracteriza uma atitude de investigação sobre o modo como se aprende e ensina arte, nas escolas e espaços culturais. A *educação através da arte* corresponde à concepção de arte-educação proposta por Herbert Read (1943) e difundida pelo Movimento de Escolinhas de Arte, iniciado em 1948, com a criação da Escolinha do Rio de Janeiro. (cfe. MEIRA, 1995).

A importância das mães, além do caráter afetivo e profissional, representa simbolicamente a ligação com a terra, *pachamama*⁴, ou com o que Maffesoli chama de *pensamento matricial*, o qual aponta o uso de uma nova e fecunda epistemologia, a *razão sensível*, um conhecimento incorporado, erótico, que *ama aquilo que descreve*. Em *Elogio da Razão Sensível*, Maffesoli (1998, p.36) defende que “assim como a atração erótica está na base da organização tribal de nossas sociedades, o conhecimento erótico será um instrumento importante para perceber aquela”.

Diante de nosso envolvimento afetivo com o tema, o uso da razão sensível se ajustou à aproximação e ao tratamento das fontes e objetos da pesquisa aqui descrita. Nessa perspectiva, “o apetite participa da construção do saber. *Libido sciendi*. Uma *apetência* como condição de *competência*” onde o emocional fundamenta-se em sentimentos comuns, na vivência e experiência partilhadas de “pequenas tribos [que] proliferam na vida cotidiana” (MAFFESOLI, 1996, p. 96).

É nesse sentido que retornamos à AGA como associação de pertença, como vínculo afetivo e carismático, partindo da instituição que remete ao *poder* para chegar à *tribo*- que remete à *potência*. Potência que advém da paixão social e que transforma o indivíduo de espectador social em integrante da coletividade (MAFFESOLI, 2001). Atualmente, no site da FAEB⁵, a AGA aparece como *desativada*. Porém, desde 2005, um grupo de discussões no espaço virtual⁶ mantém a conexão entre centenas de arte-educadores gaúchos.

4 *Pacha Mama* ou *Pachamama* (do quíchua Pacha, “universo”, “mundo”, “tempo”, “lugar”, e *Mama*, “mãe”, “Mãe Terra”) é a deidade máxima dos Andes peruanos, bolivianos, do noroeste argentino e do extremo norte do Chile. Vários autores a consideram uma divindade relacionada à terra, à fertilidade, à mãe, ao feminino. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pacha_Mama, acessada em 17/02/2014 às 20h).

5 Federação dos Arte-Educadores do Brasil, criada em 1987.

6 <http://br.groups.yahoo.com/neo/groups/AGAr>

Investigamos a trajetória da AGA e do movimento de arte-educação gaúcho como objetos moventes, tal qual um rio, que atravessa o tempo e nos arrasta junto. Como Bauman (2001), percebemos que os líquidos mudam de forma muito rapidamente, incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. Buscamos, entre documentos e depoimentos, compreender melhor de onde vieram as ág(u)as da arte-educação neste Rio Grande do Sul. Vasculhamos o curso da história da AGA correnteza acima e abaixo, aportando o barco de nossas reflexões em diferentes períodos, pessoas, teorias e práticas.

AS MARGENS

*Margem direita ou margem esquerda, pouco importa, nos dois casos:
terra ou solo.
Não se nada, espera-se por andar, como alguém que salta no ar e desce,
mas não permanece em seu voo.
Michel Serres*

Longe de elaborar um compêndio oficial da história da AGA, ensaiamos aqui *contornos*. Ao dar forma à AGA, vamos (re/trans) formando a nossa própria humanidade, imersos em um permanente processo de formação e transformação.

A fim de compreender melhor de onde vieram as ág(u)as da arte-educação contemporânea, percorremos o curso da história da AGA correnteza acima, atracando nosso barco em diferentes períodos, teorias e práticas. Em relação aos aspectos históricos, tal como escreveu Walter Benjamin (1994, p. 232), acreditamos que “o historiador capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior”. A proposta é dialogar com as fontes, ciente de que nossas conclusões serão fruto de interpretações influenciadas pela época em que vivemos. Apresentamos aqui nossa versão contemporânea dessa história, que represente nossa precária, mutante e atual verdade, em meio a tantas verdades possíveis.

OUVINDO A VOZ DAS ÁGUAS e NAVEGANDO EM CURVAS RIO ACIMA

Este artigo foca-se na abordagem metodológica da investigação que se propõe a delimitar um território de reflexão que contemple a subjetividade e a intersubjetividade como modo de produção de saber e de construção de sentido. Trata-se das narrativas construídas pelos entrevistados, partir de suas experiências com o tema deste artigo. A respeito dessas, convém recordar o que Lyotard (1979) teria chamado de *fim das grandes narrativas*, chamando a atenção sobre o que outra autora Delory-Momberger chama de “emergência de *novas matrizes narrativas*, que descrevem as novas formas assumidas pelas relações do indivíduo com o social e do indivíduo consigo mesmo” (MOMBERGER, 2012, p.118).

Descrevemos aqui a análise das vozes presentes nas narrativas contemporâneas da população AGAnáutica, por acreditar que elas possibilitam uma compreensão biográfica de alguns dos processos que atravessam a história da arte- educação no período dos anos 1970 até agora. Contribuiu nesse percurso a teoria do *formismo* de Michel Maffesoli (2007, p.188), que determina que “a forma é formadora”. Ou seja, vamos, ao dar forma à AGA, nos (re/trans)formando, ao perceber que “todo conhecimento é autoconhecimento” (JOSSO, 2010, p.22).

Conforme o texto desse primeiro boletim da AGA, impresso em setembro de 1985, “a finalidade da referida Associação é a de congregar pessoas e instituições que atuem na área de Arte-Educação, protegendo e incentivando os seus interesses”. Vislumbramos a noção de *tribo* e do *paradigma ético-estético* a partir do teor desse primeiro trecho, onde congregar e defender são os verbos principais. Em



Ao lado: Fig.01 Boletim da AGA, Ano 1, nº01

O Tempo das Tribos (2000, p.22), Maffesoli salienta que “aquilo que caracteriza a estética não é de modo algum uma experiência individualista ou interior, antes pelo contrário, é uma outra coisa que, na sua essência, é abertura para os outros”.

Ainda na primeira página do referido documento, o texto deixa-nos entrever outras duas questões que virão à tona no decorrer deste trabalho: a temporalidade indeterminada dessa associação e a configuração em núcleos no interior e na capital. Tal referência a um trecho do regulamento da Associação diz que “A AGA é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, constituída de arte-educadores e pessoas interessadas em Arte-Educação da capital e do interior”.

Capital e interior tinham seus núcleos e a “estadual” seria o polo aglutinador de todos os núcleos, formação *sui-generis* entre todas as outras associações de arte-educadores do país e que mais tarde serviria de exemplo para a própria configuração da FAEB, segundo o depoimento abaixo de duas de suas fundadoras, Marly Meira e Ivone Richter:

Nós tínhamos consciência disso: é que o Rio Grande do Sul, ele tem um panorama diversificado de culturas, né? De etnias diferentes, na formação do RS. A região da campanha é diferente da região aqui de Caxias, do alto da serra, que é diferente daqui de Porto Alegre, que é cosmopolita, que é diferente de Pelotas (...) então, a gente achou que pra tu trabalhar arte e vida, tu tem que trabalhar contexto cultural, assim como ele acontece no cotidiano das pessoas. Por isso que a gente já tinha na AGA assim a ideia de núcleos regionais. (MEIRA, Entrevista, 31/052013)

Com o mestrado, eu já fui pesquisadora CNPq, eu já tinha grupo de pesquisa e tudo, porque era assim, ó, era quase o máximo que havia, naquele momento, né? E lá então, em Santa Maria, a gente já fez um grupo de estudos (...) aí, quando houve essa reunião e tal, que estavam outras pessoas, a Marly já estava criando também o seu grupo em Bagé. Então, na verdade, a AGA foi a única associação de todas da FAEB que começou no interior e não na capital. Então, eu acho que isso é uma característica muito interes-

sante da AGA, e característica nossa, de gaúchos. Porque havia grupos fortes em Santa Maria, Bagé, eu não sei se Rio Grande também. (RICHTER, Entrevista, 23/04/2013)

Visto que cada núcleo do interior do estado teria seu respectivo contexto respeitado, a capital, Porto Alegre, deveria criar também seus próprios núcleos, ligados a um núcleo central com sede inicialmente no endereço cedido pelo CDE⁷ de Porto Alegre.

A constituição uno-múltipla da AGA pareceu complexa demais para alguns arte-educadores da época, conforme relata o depoimento a seguir:

A gente fazia as reuniões da AGA em Porto Alegre, mas, e pro pessoal entender que tinha que ter um núcleo de Porto Alegre? Isso era uma coisa que não conseguiam entender, porque, imagina né? Porto Alegre tinha que ter a sede, mas, na verdade, não tinha que ser sede nenhuma. Então, nessa ocasião, a gente já tava um pouco com a, com o espírito da FAEB, né? De que a FAEB se decidiu que seria itinerante. Mas isso da AGA foi o que talvez tenha influenciado também para que na FAEB a gente fizesse assim, entende? (RICHTER, Entrevista, 23/04/2013)

7 Na época da criação da AGA, existiam três Escolinhas de Arte ligadas à SEC, os CDEs: Centro de Desenvolvimento da Expressão Odessa Macedo, em Bagé, o CDE Carlos Barone, de Passo Fundo, e o CDE de Porto Alegre.



Fig.02. III Congresso da FAEB em São Paulo/1990. Representantes da AGA assumem pela primeira vez a diretoria da FAEB. Ao centro da foto, a recém-empossada presidente Ivone Richter e à esquerda, a então presidente da AGA Cleusa Peralta. Doação para o Acervo da pesquisa.

Continuando nosso percurso rio acima, quase na *fonte* desse movimento de arte-educação que originou a AGA e posteriormente a FAEB, encontramos outro movimento que atendia por MEAB – Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil.

Já dissemos que a AGA foi criada em Bagé durante o 2º Encontro de Escolinhas de Arte do Rio Grande do Sul, mas seria imprescindível perguntar: “Se Bagé realizou o segundo encontro, onde e como teria sido o primeiro?” Deste, realizado em Porto Alegre, temos o seguinte registro fotográfico:



Fig.03. Ao centro: Noêmia Varela e Augusto Rodrigues, e demais participantes que deram continuidade ao movimento em vários locais. Foto: Doação ao acervo da pesquisa.

Augusto Rodrigues foi o fundador da primeira Escolinha de Arte do Brasil⁸, no Rio de Janeiro, em 1948. Noêmia Varela uma das principais militantes do MEAB e fundadora da Escolinha de Arte do Recife, em 1953. Ambos fundadores da SOBREART⁹, órgão que representava o Brasil na INSEA¹⁰.

8 Segundo a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Escolinha de Arte do Brasil*. IN: REVISTA DO INEP. MEC/SEC, 1980.

9 Sociedade Brasileira de Educação através da Arte, fundada em 1973.

10 International Society for Education through Art - sociedade internacional de educação através da arte - criada em 1953 e ligada à UNESCO/ONU. A INSEA continua atuante até hoje, sendo a instância internacional do movimento de arte-educação. Segundo a mesma Revista do INEP referida acima, Herbert Read foi o primeiro presidente da INSEA, sendo Augusto Rodrigues um de seus sócios fundadores.

O movimentos de escolinhas de arte no Rio Grande do Sul foi bastante forte, como podemos comprovar no trecho a seguir do Boletim “inFORMA”:

A história do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil nos mostra que o Rio Grande do Sul não só teve maior número de Escolinhas do que outros estados como também atividades mais contínuas e permanentes. Segundo levantamento feito para o I Encontro Estadual de Escolinhas de Arte/RS, tínhamos em 17 municípios, 23 Escolinhas em 1977. (*inForma*,1986)

Sobre as memórias desse primeiro encontro, Marly Meira conta:

Primeiro encontro: na época era o Guazzeli, governador do estado. E a Ecléia Guazzeli era muito amiga da Maria Leda Macedo, que era diretora da escolinha de arte (CDE) de Porto Alegre que era ligada à Secretaria de Educação. Então, assim, foi lá na Vila Manreza, não tinha como chegar até lá que era assim, no meio aqui do Morro do Sabiá, que é no meio de uma floresta. O quê que a Ecléia Guazzeli fez? Um trator abriu uma picada até lá e a gente ficou três dias lá, relatando uns pros outros o que que a gente tava fazendo em matéria de arte-educação no RS. (MEIRA, Entrevista, 31/05/2013)

E concluindo o trajeto rio acima, entre picadas e florestas, chegamos à nascente, pedra bruta desse reino mineral: a Lei nº 5692/71. Lei da época do regime militar no Brasil, que determinava as diretrizes e bases da educação nacional e criava, instituindo como obrigatória, a disciplina de Educação Artística em todos os níveis do Ensino Fundamental e Médio, na época, 1º e 2º graus. Com essa Lei nasceu oficialmente a figura do arte-educador nas escolas brasileiras.

Conforme uma das entrevistadas, mentora e coordenadora de diversos Seminários Nacionais de Arte-Educação da FUNDARTE/Montenegro, a professora Isabel Petry, antes de 1971 não havia esse vínculo formal da arte com a educação. O que existiam eram disciplinas isoladas e técnicas, tais como o Desenho Geométrico, o Desenho

Técnico e o Canto Orfeônico, sem que houvesse uma preocupação a respeito da integração entre as áreas artística e pedagógica.

A disciplina era Desenho. Nós não nos chamávamos arte-educadores. Era Desenho. Eu acho que quando começa a Educação Artística aí então começa uma discussão de arte e educação. Mas antes não. Porque era bem sectário (...) então não havia essa inter-relação, não havia nada com Arte. (PETRY, Entrevista, 03/04/2013)

Somente após a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística, mais especificamente em 1973, é que foram criados os cursos universitários que juntavam educação e arte. Primeiro vieram os cursos de dois anos de duração, chamados de *Licenciatura Curta*, e depois os de quatro anos de duração, as *Licenciaturas Plenas*. Portanto, até que as primeiras turmas fossem formadas, a disciplina era ministrada majoritariamente por professores desqualificados ou em desvio de função, situação que se mantém até hoje, conforme a fala de Luciana Loponte, professora pesquisadora da UFRGS, última presidente e atual mediadora da AGA-virtual:

Ainda temos um problema sério da formação de professores. Quem é o professor que tá lá? E o que me assusta é isso, é, a gente, eu tô dando aula formando, né, professores na principal Universidade do Rio Grande do Sul. Eu tô com uma turma este ano de 14 estagiários, a Paola (Zordan) tá com uma turma de 15. Nós estamos com praticamente 30 agora. Dos meus, a maioria chega dizendo que não quer ser professor, só quer terminar o curso pra ter o diploma. (...) Mas não tem intenção. Claro que isso vai se modificando ao longo do ano. Ano passado também era um pouco assim e se modificou. Tem alguns que vão, né, eu sei que vão ser professores, mas, quer dizer, é isso (...) e aí tu chega nas escolas, a maioria não é formada, quem tá dando aula de artes é o professor de matemática, é o professor de qualquer coisa pra cumprir carga horária. (LOPONTE, Entrevista em 02/04/ 2013)

DE VOLTA ÀS CORREDEIRAS RIO ABAIXO

Após percorrermos o contrafluxo até a nascente do movimento, voltamos ao ponto inicial da criação da AGA, o ano de 1984. Acompanharemos a partir de agora alguns fatos marcantes na história dessa instituição que estarão mais elaborados na apresentação final desta pesquisa. Como norteadores dessa descida rio abaixo consideraremos sete pontos, um para cada presidente da história da AGA.

1º PORTO: MARLY MEIRA (AGA-Bagé e Presidente da AGA - Estadual de 1984 a 1986)



Fig.04. Marly Meira, 2013. Acervo da Pesquisa.

Para mim, a AGA foi a primeira prática de consciência política que eu tive. Acho que essa frase resume tudo. De que eu tinha que sair do meu espaço restrito que era a escola e partir para buscar condições de trabalho que pudessem realmente propiciar que a arte fosse valorizada na educação. E que ela fosse praticada pelas pessoas não só num nível do artista, vamos dizer, excepcional, mas no nível cotidiano, assim, ligado à vida. É essa a ideia que a gente tinha quando a gente criou a AGA. Então, ela evoca isso em mim, muito forte, uma consciência política¹¹

Em um grande movimento de convergência, em 20 de maio de 1984, diversas pessoas, de diferentes entidades, reuniram-se na cidade de Bagé durante o 2º Encontro de Escolinhas de Arte do RS, ocasião em que a AGA foi oficialmente criada. Marly Meira conta que “Esses professores de 83, da Pós-graduação, eu levei tudo em 84 pra Bagé. Eu juntei o pessoal da Prodiarte¹², da Secretaria de Educação, trouxe a Fayga Ostrower pra Bagé, parou na minha casa.” Lá

11 Entrevista em 31.05.2013, Porto Alegre, RS.

12 Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação, criado pelo MEC em 1977, visando a estabelecer uma integração entre a cultura da comunidade e a cultura escolar (Fonte: Anais do XV CONFAEB, 2009)

foi gerado o primeiro documento oficial, o boletim nº 01 – Ano I, da AGA, impresso em setembro de 1985 pela gráfica da Universidade da Região da Campanha, URCAMP, em Bagé, RS, onde trabalhava Marly Meira. Em trecho desse primeiro boletim da AGA, lê-se que “a finalidade da referida Associação é a de congregar pessoas e instituições que atuem na área de Arte-Educação, protegendo e incentivando os seus interesses”.

Vislumbramos a noção de *tribo*¹³ a partir do teor desse texto sobre a finalidade da AGA, onde *congregar*, *proteger* e *incentivar* são os verbos principais. Maffesoli ressalta esse sentimento de pertença e de comprometimento ético ao explicar seu paradigma ético-estético do seguinte modo: “aquilo que caracteriza a estética não é de modo algum uma experiência individualista ou interior, antes pelo contrário, é outra coisa que na sua essência é abertura para os outros” (MAFFESOLI, 2000, p.21). Nas tribos contemporâneas, o modo de sentir determina o modo de agir, é esta ética-estética que me parece hoje a essência de uma associação como a AGA.

Isabel Petry (2013) revela esse desejo gratuito de estar junto: “A AGA não tem sede, não tem recurso, não tem dinheiro nenhum, as pessoas se movimentam com recursos próprios, se encontram porque querem estar juntas e porque acreditam em alguma coisa. É isso que sustenta”. Capital e interior teriam seus núcleos regionais e a “estadual” seria o polo aglutinador de todos os núcleos. Formação *sui-generis* se comparada a todas as outras associações de arte-educadores do país, e que mais tarde serviria de exemplo para a própria configuração da FAEB. Visto que cada núcleo do interior do estado teria seu respectivo contexto respeitado, a capital, Porto Alegre, deveria criar também o seu próprio núcleo, todos ligados a um núcleo central com sede inicialmente no endereço cedido pelo CDE de Porto Alegre. Então, a cada dois anos, conforme o resultado de eleição, a

13 Segundo Michel Maffesoli (2000, p.194) “as tribos são microgrupos que pontuam a espacialidade a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação”.

associação mudaria de sede. Em sete diferentes gestões, a AGA-Estadual esteve sediada em quatro municípios gaúchos: Bagé, Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas. Além disso, os núcleos regionais seguiam suas atividades nas mais diversas cidades. Além das divisões entre estadual e núcleos, a organização inicial da AGA sugeria que cada núcleo municipal fosse dividido internamente em comissões, segundo a estrutura das *comissões de pesquisa* que a AGA se propunha a desenvolver. Essas comissões atenderiam por CPAC (Comissão de Pesquisa e Ação Cultural), CENF (Comissão de Educação Não-Formal) e CEF (Comissão de Educação Formal).

Advinda de diferentes grupos de estudo, a AGA nasceu com uma forte tendência à pesquisa e sua contribuição na obtenção de informações sobre diversas experiências de arte-educação no campo da educação formal e da *educação não formal*, tanto tomadas globalmente quanto em seus aspectos específicos, (...) oportunizando a resolução de problemas coletivos por meio de aprendizagem conjunta (Boletim da AGA nº 01, 1985). Os remanescentes do MEAB (Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil) eram ligados à comissão de educação não formal. Nos próximos capítulos desta história veremos que, cada vez mais, a relação entre professores de escolinha e professores de escola foi se distanciando para polos diferentes e a ação política foi se sobrepondo às atividades de pesquisa proposta pelas três comissões iniciais.

2º PORTO: ALEXANDRE SCHNEIDERS DA SILVA



Figura 05 – Foto de Alexandre Schneiders na década de 1980 – Acervo da família.

Durante a pesquisa, a ausência mais sentida foi a de Alexandre Schneiders da Silva. Entre todos os ex-presidentes da “estadual” da AGA, Alexandre é o único já falecido. Seu nome está presente em muitos documentos da época como incansável militante do movimento de arte-educação, tanto na AGA quanto na criação da FAEB. Alexandre aparece neste trabalho representado por sua vice, Susana Rangel Vieira da Cunha.

SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA¹⁴ : AGA-Porto Alegre e Vice-presidente da AGA-Estadual de 1986 a 1988



Fig.06. Susana Vieira da Cunha. Foto: acervo da pesquisa, 2013

Ah, eu acho que o sentimento que me evoca é de mobilização e de pensar a arte como função social. Foi isso o que eu vivi na AGA. Não foi criatividade, não foi desenvolver a sensibilidade das crianças, não era isso. Para nós, era um movimento político e social, de pensar o ensino de arte para todo mundo.

Susana relata que foi trabalhar no Instituto de Educação, em Porto Alegre, sendo convidada para as reuniões que aconteciam no CDE, na Escolinha de Arte do Estado. Lá conheceu Alexandre Schneiders da Silva, um livre-pensador, um sonhador que ousou trocar a Me-

¹⁴ Entrevista realizada na Universidade Federal do RS, UFRGS, Porto Alegre/RS, em 04 de abril de 2013.

dicina pela arte-educação. “Ou seja, não estava na disputa de poder que se delineava entre as duas vertentes advindas das escolinhas (educação informal) ou das escolas formais”.

Em tempos onde a maioria das publicações era considerada *subversiva*, um boletim de grande importância na história do movimento de arte-educação brasileiro foi o Boletim “Fazendo Artes”, impresso pela FUNARTE (Fundação Nacional de Artes), no Rio de Janeiro, RJ, órgão vinculado ao Ministério de Cultura, em Brasília, DF, e que mantinha um departamento de Arte-Educação, coordenado pela gaúcha Maria Bonumá.

No *Manifesto de Diamantina*, de 1985, redigido durante o Encontro Nacional de Arte-Educação, realizado durante o 17º Festival de Inverno da UFMG, na cidade de Diamantina/MG, surgiu a ideia de um setor ligado à arte-educação no recém-criado Ministério de Cultura, bem como um Conselho Nacional de Arte-Educação, com representantes de várias regiões do país. Esse objetivava orientar, dar pareceres, avaliar e estudar a reformulação dos currículos de arte e as mudanças na legislação nacional, “visando a sua correspondência à diversidade brasileira e aos princípios de aprendizagem em arte”. Ao “Manifesto de Diamantina”, de 1985, seguiu-se a “Carta de São João Del-Rei”, elaborada no ano seguinte, na cidade de São João Del-Rei, MG, onde cinco nomes foram indicados para compor a Comissão Nacional de Arte-Educação. Entre esses, Alexandre Schneiders da Silva, Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Marco Camarotti, e Laís Aderne. A Comissão Nacional de Arte-Educação tinha a incumbência de estudar questões relacionadas à formulação de uma política educacional para o ensino das artes, seu papel na transformação da Educação, a reformulação dos currículos de formação dos professores, apoio aos projetos de pesquisas, publicações, experiências no âmbito formal e informal, a produção de conhecimento na área e a relação entre a educação formal e a produção cultural.

As convergências entre as atividades das associações esta-

duais ou regionais junto ao Conselho Nacional de Arte-Educação, à SOBREARTE e às ações do Departamento de Educação da FUNARTE, desembocaram na necessidade de unificar em um único órgão toda a representatividade do movimento de arte-educação brasileiro (MAEB). A AGA, durante a gestão de Alexandre e Susana, participou ativamente da criação da Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB.

Esse debate foi causando uma gradativa mudança de foco no movimento no Rio Grande do Sul, principalmente através da troca de endereço das reuniões da “Estadual”, que deixaram de acontecer no CDE e passaram a se realizar no Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, o CEPERS.

Nesse período, o Brasil vivia um festival de movimentos sociais, como a campanha *Diretas Já* e a elaboração de uma nova Constituição pós-ditadura militar no Brasil. Com a criação da FAEB (1987), os arte-educadores do país inteiro estavam atentos para garantir o espaço da arte e da cultura na nova legislação. A esse respeito, continua Susana Rangel, vice-presidente da AGA-Estadual durante a gestão do já falecido Alexandre Schneiders:

Foi na época da abertura política, então tinha muito essa coisa da, de tentar mobilizar os políticos, de tentar, ah, foi,



Fig.07: Boletim confeccionado à mão por Alexandre Schneiders / 1988. Acervo da pesquisa

era na época da constituinte também e os telegramas. Naquela época eram telegramas, era carta com selo e, enfim, era um outro jeito que a gente tinha de se organizar e de trabalhar. Porque era tudo muito mais difícil, né, a comunicação da gente e tudo. E o Alexandre sempre, assim, a discussão dele, eu acho que ele introduziu muito, foi essas questões políticas, esse papel da arte, né, como, pra modificar as pessoas, assim né, então, ele não era de uma linha, não era atrelado a uma linha, nem a um grupo específico, mas esse modo político, assim, né, não político-partidário, mas que a gente tinha que pensar um pouco mais além do ensino de arte para ele ter uma finalidade social maior. (CUNHA, 04 de abril de 2013)

3º PORTO: CLEUSA PERALTA¹⁵ (AGA-Rio Grande e Presidente da AGA Estadual de 1986 a 1988)



Figura 08 – Cleusa Peralta. Acervo da pesquisa

O que me lembro da AGA é de brigar para não tirar a arte da escola, fazer bonito nos congressos da Federação, de levar trabalho, produção de conteúdos reivindicatórios, levar estratégias.

Cleusa Peralta inicia sua militância na AGA a partir do 1º FLAAC, praticamente ao mesmo tempo em que começa sua carreira como professora universitária na FURG (Fundação Universidade de Rio Grande).

15 Entrevista via Ayrton Corrêa, 2009. Relato em parecer elaborado em 2013.

Fui efetivada na FURG em 1986, em 1987 já foi o FLAAC, onde se propôs a formação da FAEB. Fomos para o evento com um alegre bando de professores de Rio Grande. A partir daí iniciou o nosso contato com a Ivone, a Mirian, a Marly. (...) Em 1989, em plena efervescência, acontece o II FLAAC e eu entro na presidência da AGA em 1988. Tentamos estruturar o núcleo Rio Grande, pois havia de ser feito em todo o Brasil para fortalecer as Associações em torno da recém-criada Federação. (CORRÊA, 2009)

Um ano após a criação da FAEB, em 1988, a professora da FURG, Cleusa Peralta, assume a presidência da AGA, levando a “Estadual” de volta para o interior do Rio Grande do Sul. Nesse ano, a nova Constituição brasileira seria promulgada e iniciaria uma nova fase de mobilizações dos arte-educadores, dessa vez mais direcionada à elaboração da LDB.

A Arte na escola passava a ocupar um maior espaço na pauta de discussões da época, o que aprofundou ainda mais a oposição com os representantes da *escolinha*, conforme as palavras de Cleusa Peralta (2013):

Minha eleição como presidente da AGA estadual teve votos ‘contados’ contra a candidatura de uma professora da Escolinha. A chapa que vencesse a eleição iria definir os rumos do movimento, a favor ou contra a arte na escola. Apesar de haver vencido aquela eleição, durante todo o mandato enfrentei uma forte oposição do movimento das escolinhas, especialmente forte em Santa Catarina, inicialmente apoiada pela SOBREARTE, o que indicava, inclusive, a presença de tendências opostas em nível nacional. (PERALTA, 2013)

4º PORTO: MARIA BENITES¹⁶ (Presidente da AGA Estadual de 1991 a 1993)

Fig.09.Maria Benitez.Acervo da pesquisa,2013.

Para mim a arte-educação, que eu não gosto de chamar assim, porque acho que a arte não tem que servir para nada a não ser para ser Arte com maiúscula, foi a possibilidade, na época, de chegar a todos os cantos da sociedade, porque a educação com a sua capilaridade permite alcançar a todos, sobretudo quando ainda se está descobrindo o mundo, quer dizer na escola.

Secretária pessoal de Ewellyn lochpe, essa foi a primeira presidente da AGA que não era gaúcha, sequer brasileira, tampouco arte-educadora. Maria Benites era uma *promotora cultural* que chegou ao RS junto com o programa Arte na Escola, do Instituto lochpe. Segundo Marly Meira, ela *caiu de paraquedas* na presidência da AGA. Nos depoimentos a seguir, de Marly Meira e da arte-educadora Alice Bemvenuti, podemos perceber que Maria Benites fez história no cenário artístico-cultural do RS.

A gente tinha uma certa resistência pra entrar no esquema, na proposta de ação pedagógica da Ewellyn. A gente reconhecia o mérito desse projeto, de que ele trazia subsídios audiovisuais para o professor de arte, mas a gente, e da pesquisa que estava sendo feita pela Denise e pela Analice na Faculdade de Educação lá na UFRGS, mas a gente tinha um certo escrúpulo, porque ele chocava um pouco com a mentalidade que a gente trazia do movimento de arte-educação. Não sei se a Ivone te falou sobre isso... mas a Maria Benites ficou muito nossa amiga depois. Depois ela se separou da Ewellyn. A Ewellyn tomou outros rumos e aí ela se aproximou muito da gente e ninguém queria assumir a presidência da AGA. Aí ela resolveu assumir e... foi interessante, foi interessante. Ela caiu de paraquedas. (MEIRA, Entrevista.31/05/2013)

16 Entrevista concedida via internet, em três sessões, nos dias 11, 13 e 21/01/2014.

Eu participei da 1ª Bienal do Mercosul, né, constituindo o projeto educativo com a Maria Benites. E aí, nem sei quais foram todos os conflitos que deram, mas a Maria Benites saiu e eu saí junto com ela porque... e ali nós tava pela AGA. Ah, ponto. Falei de uma coisa que eu não podia ter esquecido: quem é que me passou a AGA? Foi a Maria Benites. Gente, e ela foi uma pessoa importantíssima! E a Maria, ãh, tava começando então a Bienal Brasil Século XX, e ali eu fui ser mediadora da Bienal Brasil Século XX e eu já comecei a propor um material muito legal e eu comecei a ficar muito próxima da Maria e a Maria me abre portas, me apresenta coisas. Ela me abriu a porta de ter contato com o Iberê Camargo, com o pessoal que era da Fundação da Bienal de São Paulo, enfim, ela abriu muitas possibilidades e portas, só que daí quando ela sai, a gente sai junto. (BEMVENUTI. Entrevista. 01/04/2013)

Durante esse período (segunda metade da década de 90) foi criado um Conselho da AGA que indicou o nome da professora de Rio Grande, Nara Marone, para a presidência da AGA Estadual. No entanto, a relação Conselho/ Estadual/Núcleos se mostrou ineficiente, causando um descompasso entre a estadual e os três núcleos regionais atuantes na época (São Leopoldo, Pelotas e Santa Maria) que passaram a realizar suas atividades em conjunto.

Entre uma enxurrada de atividades, os núcleos criaram um evento que se repetiu por duas vezes, o Circuito Estadual de Arte-Educação, com atividades simultâneas entre os três municípios. Dentre os membros das diretorias dos núcleos regionais da AGA, foi eleita no CONFAEB de Campinas, 1996, mais uma presidente gaúcha da FAEB, Alice Bemvenuti, da AGA/São Leopoldo. Os demais núcleos também compuseram a diretoria a nível nacional. Nesse ano, mais de uma década depois da criação da AGA, finalmente a aprovação da LDBEN 9394/96 garantia o espaço da Arte nos currículos escolares brasileiros, arrefecendo a necessidade de vigília e luta dos arte-educadores.



Fig.10. Acervo. Monumentos cobertos de preto, ação de protesto promovida pela AGA e FAEB durante a Bienal Internacional de São Paulo, em 1996. À direita na foto, a recém-empossada presidente da FAEB, Alice Bemvenuti.

**5º PORTO: ALICE BEMVENUTI¹⁷ (AGA- São Leopoldo e Presidente da FAEB.
Período de atuação na AGA: de 1994 a 1998)**



Fig.11 – Alice Bemvenuti. Acervo da pesquisa

A AGA, ela dá oportunidade, ela é um espaço onde a gente gera a oportunidade, faz a oportunidade acontecer e tem oportunidade. Isso foi muito legal.

17 Entrevista concedida em sua residência, em São Leopoldo, RS em 01/04/2013.

Com a transferência de Maria Benites para a Alemanha, a AGA ficou “à deriva” até Alice Bemvenuti resolver “fazê-la acontecer” novamente. A última presidente da AGA, que vivia no Brasil, era Cleusa Peralta e foi a ela que Alice recorreu quando “percebeu a AGA como um caminho” e decidiu empreender esforços para reerguer a Associação. A própria Cleusa fala sobre isso em entrevista a Ayrton Correa:

Foi num congresso em Montenegro que a Alice Bemvenuti, quem eu não conhecia, me localizou para eu tentar salvar a AGA. Eu fui para Montenegro e ela queria saber quem eu era e como poderíamos fazer para revitalizar a AGA. Porque as pessoas se perdiam, quantas vezes a AGA se perdeu? Até há pouco tempo estavam reativando a AGA. (CORRÊA, 2009)

Naquela década de 1990, os seminários de Montenegro eram encontros anuais concorridíssimos, não somente pelos grandes nomes da arte-educação que traziam ao Rio Grande do Sul, mas também por proporcionar a aproximação entre pessoas que compartilhavam os mesmos interesses. Em busca desse movimento de aproximação “por afinidade”, Alice encontrou a AGA. Assim ela nos conta no relato a seguir:

Eu logo já identifiquei a AGA como um percurso, mas eu fui buscar acordar a AGA. Eu logo identifiquei, mas a AGA não estava em acontecimento naquele momento. Ela já era história. Aí eu fui atrás das coisas da história e fui fazer ela acontecer. Então, fui juntar pessoas que eu tinha afinidade para fazer o movimento. (BEMVENUTI, Entrevista 01/04/2013)

6º PORTO: ALBERTO COELHO¹⁸: (AGA-Pelotas e Presidente da AGA-Estadual de 1997 a 1999



Fig.12 – Alberto Coelho. Acervo da pesquisa.

Eu estou falando do passado, mas ele se presentifica. É fundamental na formação do professor, esse momento em que o professor se vê defendendo um ideal, defendendo uma área de conhecimento, defendendo a sua profissão, o seu direito a dar aulas. Sabe? É político. Esse ato político da AGA. Evidenciar isso é muito importante. Na verdade, eu estou fazendo isso com o meu relato. A confissão é minha, porque eu me fortaleci muito nesse momento.

O professor Alberto Coelho inicia sua fala tratando da importância de ter participado da AGA e o quanto isso refletiu positivamente na sua vida profissional. Lamentou não ter sido criada, nos cursos de formação dos novos professores de arte, uma cultura de valorização da história da arte-educação. Essa lacuna estaria formando uma geração que não sabe o que foi a AGA e ignora a importância de todo esse movimento na constituição de um arte-educador.

Eu me fortalecia como professor, seja dando aula em Rio Grande, de 5ª a 8ª série, seja aqui em Pelotas, dando aula, ou na sala dos professores. Sabe? A defesa... O professor lá da série tal dizia: “Ah, faz um trabalhinho, faz uma musiquinha”. Aquilo já me irritava porque eu tinha outra coisa para dizer a ela, não é? “Está bem, vamos trabalhar juntos. Mas não vamos fazer trabalhinho”, me soava pejorativo. “Vamos fazer um trabalho, vamos fazer um projeto. Tu tens os teus conteúdos, eu tenho as coisas que eu quero trabalhar, vamos integrar”. E isso era de uma militância... Não era uma atuação acanhada, quietinha, no meu canto. Eu queria sim compartilhar as coisas, ajudar na educação daquelas crianças e poderia ser junto com os outros pro-

18 Entrevista ocorrida em sua residência, no município de Pelotas/RS, dia 15 de abril de 2013.

fessores, mas eu precisava que eles me ouvissem como professor de Arte. E a AGA me ajudava muito a me sentir assim, cheio de grau. Saber que eu tinha um lastro, eu tinha uma trajetória. E eu via também os outros professores: Encontros de Geografia, professores de Português... E eu dizia: “Ah, eu também tenho, olha, eu tenho uma Associação”. Enfim, me fortalecia, sem dúvida. O meu discurso, as minhas teimosias, os meus enfrentamentos com a direção, com a pedagogia, com a pedagoga... (COELHO, Entrevista.15/04/2013)

Alberto participou da “Gestão Andorinha” do núcleo de Pelotas, entre 1995 e 1997 e assumiu a direção da AGA Estadual em 1997, no mesmo período em que fazia parte da diretoria da FAEB, como 1º secretário da gestão de Alice Bemvenuti (1996-1998).

Com a aprovação da LDB, os arte-educadores viram sua principal reivindicação atendida e com isso a desmobilização foi se tornando cada vez mais visível, como salienta o professor Alberto:

Quantas vezes eu me vi implorando para as pessoas virem na Associação, entregando fichinha, envelope, selo, pra elas fazerem uma inscrição, pagarem uma anuidade e tal, que eu acho que hoje não dá mais, né? Não sei, na época já era difícil, então, passaram aí mais dez anos... então a coisa ficou mais difícil ainda. Mas eu vibro muito quando falo da AGA, eu gosto muito de tratar disso. E não é por nada que ela tá no peito aqui (mostra o *botton* da AGA). (COELHO, entrevista,15/04/ 2013)

Tal como salienta Alberto Coelho, a dimensão afetiva é fundamental para compreender os novos tempos em que vivemos, nos quais a AGA está imersa. A lógica neoliberal, que privilegia a quantidade ao invés da qualidade, e a escalada da internet, também promoveram mudanças nessa Associação que aos poucos vai se transfigurando do real para o virtual. Sobre esse novo momento, continua o professor:

Hoje as pessoas têm interesse de fazer comunicação para aparecer no Lattes, CNPq, enfim, “tirantias do CAPES”, é isso. Na AGA tu não vai falar de pesquisa, vai falar como é que tá a tua vida, tuas dificuldades em sala de aula, essa discussão miúda. Não preocupada em traduzir isso em re-

sultados investigativos. Hoje a AGA vai virar o que? Uma associação de investigação? Voltada pro CNPq pra ganhar bolsa? Essa é a lógica neoliberal (...) esses eventos que às vezes tu vê, as pessoas vão lá fazer a sua comunicação e não tem ninguém. Parece que o que prevalece é o quantitativo e a AGA nunca foi quantidade. A AGA foi amor. Às vezes falta alguma coisa dessa *vibe* que a AGA trazia pra nós.(COELHO, entrevista em 15/04/ 2013)

7º PORTO - LUCIANA LOPONTE¹⁹ (AGA-Pelotas, AGA-Estadual e Vice-Presidente da FAEB. Atua na AGA desde 1995



Fig. 13 – Luciana Loponte. Acervo da pesquisa

“Para mim, a AGA tem a ver com movimento, com arte-educação e com a defesa da arte na educação. Tem a ver com militância, então, tem afeto. Conhecer pessoas que têm as mesmas paixões que eu. O sentimento que me evoca é esse sentimento de pertencimento a uma comunidade maior.

Que os meus problemas ligados à arte e à educação são compartilhados por outras pessoas. Os problemas e as soluções.

Para mim, o sentimento que a AGA e a FAEB me evocam é esse sentimento de pertencimento que os nossos alunos aqui não têm.

Luciana inicia seu relato falando na força dos afetos e na importância do sentimento de pertencimento que a AGA evoca. Compara a formação de seus alunos à sua própria formação e lamenta a falta de envolvimento deles com um movimento instigante como o de arte-educação.

¹⁹ Entrevista realizada em sua sala de trabalho na Universidade (UFRGS), em Porto Alegre/RS, dia 02 de abril de 2013.

O que foi que eu aprendi com a AGA e com a FAEB que eu tento passar para os meus alunos? Essa geração nova que chega ao primeiro dia de estágio dizendo: “Eu vim fazer esse estágio porque eu quero me livrar dessa licenciatura, eu quero terminar esse curso de uma vez”. Essa geração que chega ao primeiro dia de aula do estágio porque quer se livrar. A maioria não quer ser professor de arte. Eu falo na AGA, falo na FAEB, falo que existe todo um universo de pessoas preocupadas com a arte na educação, que falar sobre arte na educação é sério, tem uma responsabilidade, tem um conhecimento, tem uma pesquisa... Eu começo a apresentar isso. Uma coisa que eu fico falando para os meus alunos, quando eles se queixam do curso: “O quê é que faz um curso? É a trajetória que tu vais construindo”. (Entrevista Luciana Loponte, 02/04/2013)

A trajetória a que Luciana se refere nestes dois depoimentos (acima e abaixo) muito se assemelha aos “mergulhos” que propus nas páginas anteriores, as histórias de vida que fomos agregando durante o curso de nossa formação. Luciana, Alberto, Goy, Márcia Dias, Luiz Roberto e vários nomes que não foram citados aqui, mas que participaram de vários eventos narrados neste trabalho, frequentaram o mesmo curso de formação que eu, na UFPel, mais ou menos na mesma época. A professora Myriam Anselmo deu aula para todos nós e foi a responsável por divulgar a ideia da AGA entre aquela “nova geração”.

Foi com um grupo que “instigava um ao outro” que, mais tarde, Luciana iniciaria sua atuação na AGA, durante a gestão Andorinha, do núcleo Pelotas. O próprio lema da gestão já trazia implícita a ideia de união e de coletividade – *uma andorinha só não faz verão*. Em um trecho de sua entrevista, percebemos que uma das causas do arrefecimento da AGA surgiu quando os integrantes do grupo foram, cada um, desenvolver seus projetos individuais:

Qual foi o momento em que começou a dispersar? Quando a gente começou a desenvolver os nossos projetos individuais de mestrado. Em 1995 eu fui fazer a seleção de mestrado na UNICAMP e então eu saí de Pelotas. Ficou o Alberto. Era sempre mais eu e o Alberto. E aí chegou o mo-

mento em que eu saí. A Cecília ficou com o Alberto, mas ali dispersou. A gente conseguiu ainda a Márcia Dias (...) e ela ficou com a presidência. Eu me lembro que quando eu voltei, eu terminei o mestrado e eu fui apresentar a minha dissertação numa reunião da AGA. Eu tenho a foto de eu apresentando... (Entrevista Luciana Loponte, 02/04/2013)

A AGA da Gestão Andorinha dividia suas atividades entre práticas políticas e pedagógicas. Juntamente com os núcleos de São Leopoldo e Santa Maria, trazia palestras, promovia eventos e atuava no cenário local, estadual e nacional. Até que, em 1996, a LDB foi aprovada e o grupo da AGA, quase que automaticamente, assumiu a diretoria da FAEB. Conforme falamos anteriormente, o CONFAEB de 1996 realizou-se em Campinas/SP, cidade onde Luciana estava fazendo o curso de mestrado, ao lado de Ivone Richter.

Naquele momento histórico de promulgação da LDB, a parceria de Luciana e Ivone em Campinas/SP se revelou estratégica para que a AGA se aproximasse da FAEB e da AESP, a ponto de reunir paulistas e gaúchos na diretoria que seria eleita para a gestão 1997-1999, que teve Alice Bemvenuti como presidente.

Enquanto isso, nas eleições de 1998, Olívio Dutra, do PT, passa a governar o estado do Rio Grande do Sul. Durante o mandato de Olívio (de 1999 a 2002), no ano de 2001, a capital dos gaúchos, Porto Alegre, sediaria o 1º Fórum Social Mundial²⁰. Entre tantas transformações daquele início de século e de milênio, os movimentos sociais também se transformariam. Luciana fala sobre a última atividade da AGA que recorda:

20 O Fórum Social Mundial (FSM) é um evento altermundialista organizado por movimentos sociais de muitos continentes, com o objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global. Seu slogan é Um outro mundo é possível. Nas sucessivas edições o número de participantes esteve entre 10.000 a 15.000 em 2001 e cerca de 120.000 em 2009. Fonte: www.pt.wikipedia.org/wiki/Fórum_Social_Mundial

A última ação grande: Assumi o primeiro governo do PT estadual (que era o Olívio) e nós fomos à Coordenadoria de Educação de Pelotas com uma lista. A gente pegou a Carta do CONFAEB de Goiânia com várias reivindicações nacionais, elaboramos um documento e levamos para a Coordenadoria de Educação, exigindo e tal. Mandamos o mesmo para coordenadores de cursos de Pedagogia, coordenadores de Artes Visuais, várias correspondências... Então, a gente tinha essa atuação política. (LOPONTE, Entrevista, 02/04/2013)

Desde aquela última atividade, no início do governo Olívio Dutra, passando pelo encontro ao qual Alberto Coelho se referiu em setembro de 2001, os documentos e depoimentos nos mostram que, após esse período, a AGA esteve mais um tempo submersa. O início dos anos 2000 também mostrou uma desarticulação do movimento de arte-educação a nível nacional. Segundo AQUINO (2012), desde a criação da FAEB em 1987, os CONFAEB²¹s deixaram de acontecer apenas três vezes, justamente nos anos 2000, 2002 e 2005. Neste ano, em uma curva do rio da história, a AGA ressurgiu, com uma diretoria provisória e um ambiente virtual na rede de computadores. Durante esse período de transição, Luciana conta que a criação da *lista de discussões* se deu sob inspiração da recém-criada *Lista da FAEB* e graças ao incentivo de sua ex-colega e amiga, Ivone Richter, matriarca da arte-educação gaúcha:

Foi criada a lista da FAEB. Começou logo a ter muita gente e passou a ser um fórum não oficial da FAEB. Daí se começou a ver a importância das listas... E a Ivone dizia: “Luciana, tu tens que criar uma lista, tu viste como a lista da FAEB”? A Ivone ficava instigando: “Tu crias uma lista”. Então, em 2005, eu criei a lista para nós podermos divulgar as coisas. (...) Depois, era quase uma promessa para a Ivone: “Não, Ivone, depois que eu terminar”[o doutorado]... (Eu acho que foi em junho.) Não é por acaso, junho... Eu defendi a minha tese no dia 03 de maio de 2005. Foi quando eu pude me dedicar e voltar a pensar nessas coisas, porque antes eu estava completamente tomada com o trabalho. Eu estava trabalhando na UNISC e terminando

21 Congressos da Federação dos Arte-Educadores do Brasil que ocorrem anualmente há cerca de 25 anos (durante a elaboração desta pesquisa, participei do 22º e do 23º CONFAEB, realizados, respectivamente, em São Paulo/SP, 2012 e Porto de Galinhas/PE, 2013).

a tese. Então, não é à toa que foi depois. Um mês depois de terminar a tese... (LOPONTE, Entrevista, 02/04/2013)

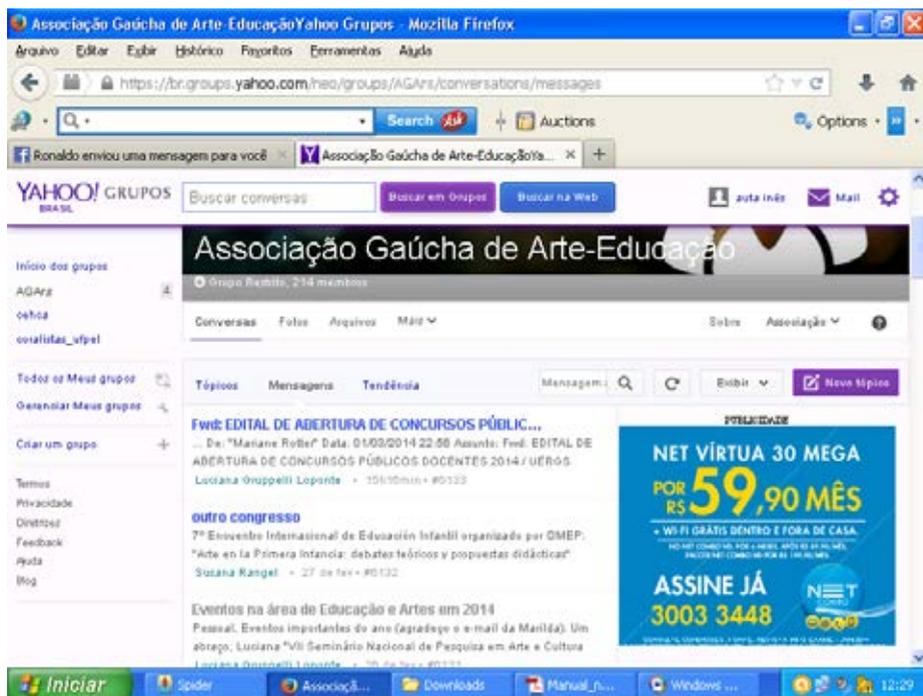


Fig.14 – Página da Lista de Discussões da AGA-Yahoo. Acesso em 03/03/2014.

Criada em 18 de junho de 2005, com o objetivo de “recuperar este movimento e esta história”, a lista da AGA-Virtual totalizava no dia do acesso, 214 membros e um acervo de 6.133 mensagens. Pode parecer pouco, mas é o que tem mantido a AGA “viva” até hoje. Acompanhando os novos tempos, nesse ambiente virtual, a AGA ainda existe e continua sendo um espaço de conexão entre os arte-educadores gaúchos.

A sombra da “morte de tudo o que foi construído” parece ter sido o grande motivo da criação dessa lista. Os encontros virtuais, que aos poucos passaram a substituir as reuniões presenciais, foram se

tornando cada vez mais raras e o sentido dessa Associação começa a se transformar e mesmo a ser questionado.

As tentativas de reunião fracassavam, as pautas não eram mais tão urgentes, as pessoas eram sempre as mesmas e os núcleos regionais não tinham mais uma ação tão efetiva. A diretoria provisória acabou jamais deixando de ser permanentemente provisória, pois o grande evento pensado para formalizar uma eleição acabou não acontecendo. Talvez por isso Luciana não se considere presidente dessa Associação, ainda que, na última ata do Livro da AGA, seu nome conste liderando a diretoria.

Perguntada sobre quem foi a última presidente da AGA, Luciana responde que ela “é representante de algo em torno da AGA”, pois não considera mais que a AGA seja uma Associação, ou, como consta no site da FAEB, esta Associação está desativada.

(P. Tu és a atual presidente da AGA?) Não. Eu não sou nada. (Quem foi o último presidente da AGA?) Seria eu. Eu era presidente de uma diretoria provisória. Só que a gente começou a marcar reunião e começou a ficar difícil. Ninguém mais se dispunha a ir. Então foi uma diretoria que acabou assim. Era provisória, até a gente conseguir fazer um evento e poder eleger. Então, eu não me sinto presidente. Não me sinto mesmo, porque o quê que é? (...) Na verdade, as pessoas falam: “a presidente”... Não me sinto. Eu sou representante de algo em torno da AGA, mas eu não me sinto presidente de algo que não tem. Não é uma Associação. Eu tenho uns documentos... Eu herdei, vamos dizer assim: “Bom, vamos revitalizar a AGA”. Só que não se faz isso sozinho. (Entrevista Luciana Loponte, 02/04/2013)

Luciana herdou, além de papéis, a responsabilidade de manter a mediação da lista de discussão virtual, tarefa que atualmente divide com a professora de arte caxiense Maria Helena Rossi, da UCS (Universidade de Caxias do Sul). A herança material da AGA, composta por um Livro Ata e alguns documentos não mais parece suficiente para manter a AGA ativa. Afinal, o que não está ativo na AGA? Esta foi uma das questões feitas aos oito entrevistados desta pesquisa. Entre as tantas respostas, destacamos a de Alberto Coelho:

Nesse momento, lá está desativado. Eu acredito que está ativado. Mas, o que está desativado lá não é o mesmo botão que eu ativo aqui, entendeu? São botões diferentes. O que está em “off” lá está “on” aqui, mas não são da mesma ordem. A FAEB nos quer tentando reunião semanal, pagando “não-sei-o-quê” periodicamente, discutindo estatuto... Isso não tem... E acho que não vai ter mais. (Entrevista Alberto Coelho, 15/04/2013)

As relações interpessoais que se estabelecem hoje, atravessadas pelas novas tecnologias, acontecem de maneira diferente do que aconteciam há 30 anos. Porém, essa diferença não impede que tais relações continuem influenciando o movimento dos arte-educadores gaúchos. Novamente recorro a Maffesoli (1995) para compreender essa situação ambígua de atividade/inatividade:

As mitologias ativistas vêm sendo substituídas pelo “não fazer”, pelo “estar-junto-à-toa” (...) Essa criação, que foge da lógica ativista própria da modernidade, é em muitos aspectos escondida, secreta, misteriosa. Ela não se deixa apreender pelos instrumentos de análise correntemente utilizados pelos sociólogos, mas não deixa de ser forte e sólida. Mesmo não sendo ativa, ela “faz sociedade”. É esse paradoxo que é preciso abordar de frente. Para isso é preciso lembrar que pode haver nele uma ética-estética (MAFFESOLI, 1995, p.48).

Não há mais apenas um direcionamento possível na ação institucional da AGA, que parece pulverizada. Entre aquelas mensagens eletrônicas, cada um responde a que mais lhe interessa, às vezes comentam, às vezes compartilham com outras redes, outras ignoram. Característica típica das tribos contemporâneas, o desengajamento da ordem do *político institucionalizado*, sinaliza a entrada nas dinâmicas da socialidade e na ordem da *potência instituinte* (MAFFESOLI, 2000). Essa transição tem cada vez mais abalado as relações entre a AGA e a FAEB.

Criada para agregar as associações regionais de arte-educadores, a FAEB já não pode mais contar formalmente com todas elas. Ultimamente, inclusive, tem adotado uma política de associação direta

com a nacional, o que aumenta a pertinência da discussão sobre qual o atual sentido das representações estaduais.

Segundo Maffesoli (2000, p.05), na socialidade que se apresenta, “para aquém e para além das formas instituídas que sempre existem e que às vezes são dominantes, existe uma centralidade subterrânea informal que assegura a perdurância da vida em sociedade”. A AGA que temos hoje existe informalmente, tal como as tribos contemporâneas, e com as características atribuídas a essas comunidades emocionais que são: “o aspecto efêmero, a composição cambiante, a inscrição cambiante, a inscrição local, a ausência de uma organização e a estrutura quotidiana” (MAFFESOLI, 2000, p.17).

Novos tempos, gerações que se sucedem e delineiam novos movimentos sociais articulados via rede, tudo isso indica uma configuração renovada. Que AGA teremos agora? Sobre isso, pondera a última “presidente” da AGA:

Que AGA é viável? O movimento que teve aqui ontem foi impressionante, eu estava aqui vendo os estudantes fechando o túnel da Conceição, e foi tudo articulado via rede. Rede social. Então, hoje a rede social tem um papel importante. As pessoas estão se mobilizando e tem cada vez mais um apelo para as pessoas: “Sai da frente do computador e vem para a rua” e as pessoas estão indo. Vai ter outro movimento quinta-feira. Sai da rede e começa a circular na rede, então, essa rede, ela é a ativação de algo, tem uma rede colocada aí. Qual é a nossa? A gente tá aproveitando todo o potencial dessa rede? Talvez não. (P. Não, ela está fermentando.) Mas ela está fermentando, se surge alguma coisa, se alguém resolve, assim: “Nós vamos retirar o ensino da arte das escolas”, aquela rede pode ser que apareça. (Entrevista Luciana Loponte, 02/04/2013)

O potencial dessa rede parece fermentar. Se seguirmos o rumo dessa suposição, a AGA-Virtual parece encontrar-se em estado de latência. O filósofo Michel Serres (2003) nos auxilia nessa reflexão:

As novas máquinas dirigem-se diretamente ao grande número, ao coletivo. Consequentemente esse coletivo se reconstrói e o faz como se começasse a fazê-lo. Vivemos

esse acontecimento como se ele estivesse nascendo. (...) A política se transforma; com efeito, essas técnicas adquirem um poder ativo sobre os fenômenos sociais e dominam os homens de Estado; o direito e os cultos encontram-se por sua vez transformados, porque fabricam as vítimas e os deuses. Que filósofo, mesmo recente, poderia ter acreditado que um dia pudessem existir máquinas apropriadas para fabricar a política, a moral e a religião, que o *homo-faber* modelaria o *homo-politicus*, ou que o transmissor assumiria todos os lugares? (SERRES, 2003, p.239)

E assim, voltamos à questão inicial. É justamente às novas gerações que se dirige este trabalho, visando a trazer à tona a história da AGA, como um relato e uma provocação aos futuros professores de arte, tanto mais arte-educadores quanto mais forem comprometidos com os movimentos sociais.

As questões complexas e durante o percurso desenvolvido na pesquisa revelaram que o movimento de arte-educação e a AGA estão em constante transformação, tal como o rio.

Voltamos a Maturana (2000, p.95) para ilustrar esse movimento. Ele usa a mesma metáfora da água para explicar a coerência histórica e local que temos enquanto seres humanos: “Fazemos parte da ondulação e o que fazemos gera outras ondulações”.

A ondulação desencadeada com a pesquisa aqui relatada foi suficiente para perceber que o grupo de discussões no ambiente virtual é apenas uma pequena parte de um mar de relações que constitui o movimento de arte-educação gaúcho. Hoje, por exemplo, já temos dois grupos virtuais, além do AGA-Yahoo, a AGA-Facebook criada em agosto de 2013, depois do seminário que ocorreu como desdobramento desta pesquisa e sobre o qual trataremos a seguir. Atualmente a página do facebook²² conta com 152 membros.

22 <http://www.facebook.com/groups/629008480452078/>

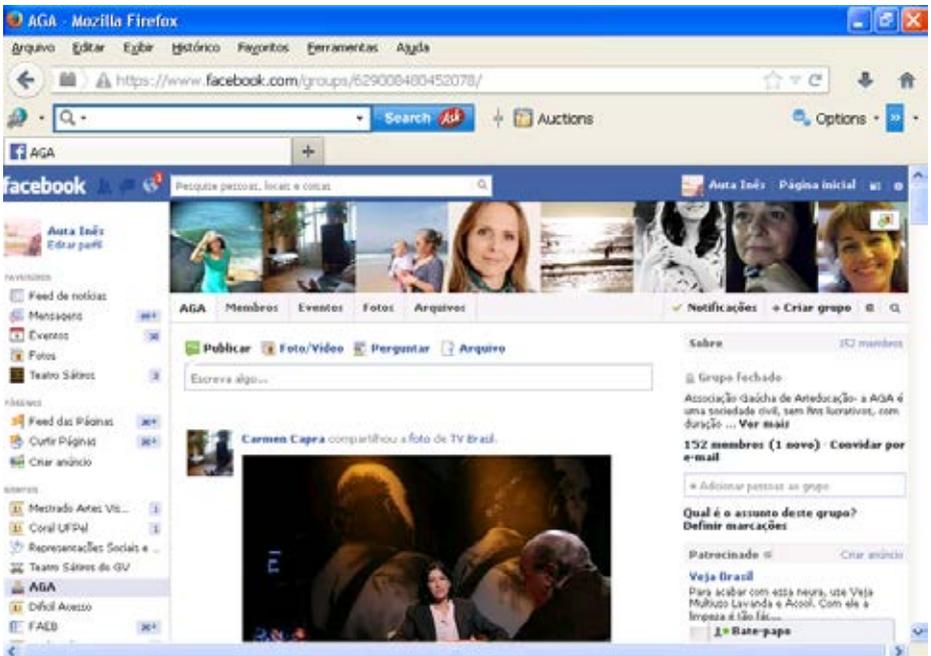


Fig.15 – Página do Grupo da AGA no Facebook. Acesso em 10/02/2014.

Além dos grupos virtuais, voltamos a nos encontrar presencialmente. Este trabalho formou uma espécie de rede de solidariedade, mobilizando tanta gente nas entrevistas e no recolhimento de materiais, que a vibração em torno deste assunto acabou fazendo com que o movimento de arte-educação gaúcho e a AGA se tornassem tema de um seminário ocorrido em Pelotas e Bagé, em agosto de 2013.

Promovido pelo curso de Mestrado em Artes Visuais da UFPel, em parceria com o IFSul – Campus Pelotas/Bagé, Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e Fundarte/UERGS (Montenegro), o projeto trazia a seguinte ementa:

O Seminário de Arte-Educação: Memórias e Perspectivas Contemporâneas pretende ser um fórum de formação continuada para discutir o tema do ensino da arte, mais especificamente voltado à relação dos movimentos sociais no campo da arte com as práticas pedagógicas e metodológicas em sala de aula. O evento caracteriza-se pela troca inter e transdisciplinar, na medida em que procura contemplar as linguagens da música, dança, teatro e artes visuais. Nesta edição do evento pretende-se dar um grande espaço para oficinas com várias linguagens da arte, além de enfatizar as memórias do movimento político-social da AGA (Associação Gaúcha de Arte-educadores), para que a história deste movimento faça refletir e talvez impulsionar a participação maior dos professores no âmbito das políticas públicas para a arte. (Fonte: Projeto Seminário de Arte-Educação: Memórias e Perspectivas Contemporâneas, 2013)

O evento se chamou “Seminário de Arte-Educação: Memórias

e Perspectivas Contemporâneas”. Participaram dele centenas de arte-educadores gaúchos, desde a primeira até a última presidente da AGA, passando por ex-presidentes da FAEB e chegando até os estudantes dos primeiros semestres dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Professores de Arte de vários municípios gaúchos protagonizaram uma nova “revoada de andorinhas” vindas dos mais longínquos aos mais próximos rincões do estado. Foram tantos lugares representados²³, tão diferentes gerações, e, no entanto, o clima parecia de reencontro.

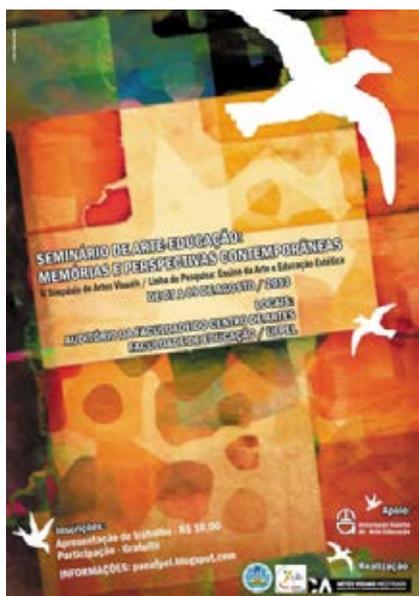


Fig.16 – Cartaz do evento decorrente desta pesquisa. Pelotas, 2013. Acervo pessoal.

23 Tivemos representantes de Serafina Correa, São Lourenço do Sul, Aceguá, Pedro Osório, Cerrito, Santa Cruz do Sul, Montenegro, Porto Alegre, Rio Grande, São Leopoldo, Bagé, Caxias do Sul, Pelotas e outros municípios do Rio Grande do Sul. Contamos, inclusive, com a participação de dois professores da Colômbia



Fig.17 – Reencontro de gerações do movimento AGA-FAEB, Pelotas, 2013. Acervo pessoal.

Na foto, da esquerda para a direita, vê-se a atual diretora do Centro de Artes/UFPel, Ursula Rosa da Silva, Cleusa Peralta, Alberto Coelho, eu, a professora colombiana Wilde Salazar, mais atrás, Donald Kerr Jr. (Goy), à frente, Marly Meira, mais ao fundo, Alice Bemvenuti, Ivone Richter, ao fundo, Mirela Meira e, bem à direita, o maestro Frederico Richter.

Além das mesas que discutiram as memórias e perspectivas do movimento de arte-educação no RS, outras atividades se somaram à programação²⁴, tais como apresentações de teatro, dança, oficinas, relatos de experiência. Entretanto, considero que o momento mais emocionante do seminário em Pelotas tenha sido a homenagem ao maestro Frederico Richter, emérito compositor e arte-educador da UFSM. A homenagem foi constituída por interpretações seguidas de diálogos com o compositor, a cargo do Coral UFPel, regido pelo professor Carlos Oliveira, do professor e flautista Raul d'Ávila, e da soprano

24 A programação completa do Seminário de Arte-Educação “Memórias e Perspectivas Contemporâneas” em Pelotas e Bagé encontra-se nos anexos deste trabalho (Anexo 14).

Magali Richter, nora do homenageado e professora de canto no Conservatório de Música da UFPel.

No final do evento, uma inusitada reunião da AGA, coordenada por Alberto Coelho, permitiu que jovens que jamais tinham ouvido falar na Associação Gaúcha de Arte-Educação discutissem com antigos militantes sobre os rumos do movimento. Ali presenciamos a AG(u)A viva.



Fig.18 – Reunião da AGA, Pelotas, 09/08/2013. Arquivo pessoal.

Em um trecho da entrevista que Alberto concedeu para este trabalho, ele confirma a afirmação de Marly Meira, de que “a AGA não morreu”, utilizando quase as mesmas palavras que ela:

Eu acho que a evocação da AGA é dizer que ela existe ainda. Ela persiste ou ela insiste. Ela está entre nós, como... sei lá, se é potência, o quê que é... Eu sei que por aí ela se preserva (...) Não é por nada que eu vejo as pessoas que na época também se envolveram... Hoje, quando tu falas,

elas vibram, querem participar e se engajar. E se tu pedir materiais, fotos, eu tenho certeza que elas vão te mandar. Porque é isso, eu acho que quem tem que cuidar da AGA somos nós, os professores de arte. A gente cuida da AGA. E vamos cuidar até morrer, entende? E essa ideia de uma Associação que nos associa, que nos aproxima, por um elo que não é mais burocrático, regimental, estatutário... É por outra coisa, não é? E que é legal te ver aí pesquisando... Eu acho que tu vais dar algumas respostas. Vai aparecer alguma coisa sobre o que é que mantém a gente nessa vibração, nessa aposta, de saber que vamos sim nos manter juntos, unidos. (Entrevista Alberto Coelho, 15/04/2013)

No Seminário de Arte-Educação de Pelotas e Bagé, estávamos todos juntos, unidos novamente, e a AGA estava entre nós, como potência ou como afeto. Diferentes autores falam sobre essa força subterrânea que nos aproxima e nos mantém nessa aposta. Um deles é Edgar Morin (2005), que se dirige ao afeto como “o cimento da comunidade”. Na mesma linha, Michel Maffesoli (2000) se refere à força dos afetos como “potência” ou “glutinum mundi”. A natureza dos afetos também é tema explorado por Marcos Gleizer (2005), em seu livro intitulado *Espinosa & a Afetividade Humana*. Ele aponta a definição espinosiana de afeto encontrada na Ética III: “Por afeto (*affectum*) entendendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções” (Espinoza apud GLEIZER, 2005, p.33).

O afeto aumenta ou diminui a potência do corpo individual ou socialmente compreendido. Neste trabalho, podemos perceber que a ideia da AGA ainda afeta os arte-educadores do Rio Grande do Sul. Por fim, as reverberações desse seminário continuam em trabalhos acadêmicos, em comentários nos grupos da AGA e da FAEB e em articulações via e-mail que resultaram na realização de um pós-encontro, em Porto Alegre, na casa de Ivone Richter, onde se discutiu linhas de ação para o movimento no futuro e a postura que tomaríamos no próximo CONFAEB, onde estive como *representante da tribo*. Desse pós-encontro, temos a seguinte foto:



Fig.63 – Pós-encontro, em Porto Alegre, 14/09/2013. Acervo pessoal.

Da esquerda para a direita, eu, Ivone Richter, Luciana Loponte, Marly Meira, Alice Bemvenuti e Alberto Coelho. Enquanto grupo afetivo a AGA permanece ativa, o que mudou foi a prática institucional reivindicatória, que já não parece mais ter o mesmo sentido. Nessa reunião pós-encontro, tentamos esboçar uma “carta-aberta” ou “carta-manifesto” a partir das discussões ocorridas no seminário de Pelotas. No entanto, o imediatismo daquele momento já havia passado, algumas demandas já haviam sido alcançadas e a elaboração da carta foi protelada para uma próxima reunião. Com o passar do tempo, a outra reunião foi desmarcada e a carta deixou de ser considerada relevante, não sendo concluída.

Por outro lado, nos dois últimos CONFAEBs, onde fomos defender a nova configuração da AGA como *tribo afetual*, a ideia continuou a agregar aliados. E essa continua a ser nossa tarefa e desafio,

de congregar, lutar politicamente, mas sem jamais, jamais, perder de vista o horizonte de humanização que a arte pretende. De forma fluida, flutuante, imprecisa, disforme, mas poderosa: como a AG(u)A.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter Benjamin. *Sobre o Conceito de História* IN: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Histórias de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2010.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio à Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *O Ritmo da Vida: Variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MATURANA, Humberto. *Transdisciplinaridade e Cognição*. IN: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

MOMBERGER, Christine-Delory. *A Condição Biográfica: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.

MATURANA, Humberto. *Transdisciplinaridade e Cognição*. IN: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEIRA, Marly. “Construindo Trajetórias”. IN: *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1992.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. *O Método 5. A Humanidade da Humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Escolinha de Arte do Brasil*. IN: REVISTA DO INEP.MEC/SEC, 1980.

SERRES, Michel. *A Lenda dos Anjos*. São Paulo: Ed. Aleph, 1995.

_____. *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



Suldesign escola de design

FA
CENTRO DE
ARTES



UFPEL

NO CENTRO DE UMA OUTRA HISTÓRIA